

Etudes + rapports | 37B

# ÉQUITÉ – DISCRIMINATION ET ÉGALITÉ DES CHANCES AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Migration et origine sociale

Sous la direction d'Andrea Haenni Hoti | Berne 2015



**EDK | CDIP | CDPE | CDEP |**

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione  
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

# ÉQUITÉ – DISCRIMINATION ET ÉGALITÉ DES CHANCES AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Migration et origine sociale

Sous la direction d'Andrea Haenni Hoti | Berne 2015

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



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren  
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique  
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione  
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Auteurs:

Andrea Haenni Hoti (éd.) | Franz Baeriswyl | Alois Buholzer | Doris Edelmann | Miryam Eser Davolio | Rosita Fibbi | Christian Imdorf | Elke-Nicole Kappus | Edina Krompæk | Hanni Lötscher | Elena Makarova | Christian Nidegger | Tarek Naguib | Diana Sahrai | Albert Scherr | Marianne Schüpbach | Anne Soussi | Bernard Wicht (conclusion)

Rédaction:

Regina Bühlmann

Illustrations:

Rudolf Lambert

Accompagnement pour l'élaboration et la réalisation du projet:

Commission Education et migration (CEM) de la CDIP

Editeur:

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

Titre de l'édition allemande:

*Equity* – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus

Commandes:

Secrétariat général CDIP, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, 3000 Berne 7

© 2015, Secrétariat général de la CDIP

Impression:

Ediprim SA, Bienne

# TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>5</b>
Hans Ambühl	
<b>INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
Andrea Haenni Hoti	
<b>1. LA DÉFINITION DE L'ÉQUITÉ ET SES ENJEUX FONDAMENTAUX POUR L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION</b>	<b>9</b>
Elke-Nicole Kappus	
<b>2. LA PROTECTION JURIDIQUE CONTRE LA DISCRIMINATION ETHNIQUE ET CULTURELLE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION – ILLUSTRATION PAR UN EXEMPLE DE DÉCISION CONCERNANT LE PASSAGE AU SECONDAIRE I</b>	<b>27</b>
Tarek Naguib	
<b>3. LE RENFORCEMENT DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES PAR L'ENCOURAGEMENT DE LA PETITE ENFANCE</b>	<b>42</b>
Doris Edelmann	
<b>4. ÉGALITÉ DES CHANCES ET DISCRIMINATION DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION SPÉCIALISÉE DES ENFANTS ET DES JEUNES ISSUS DE LA MIGRATION</b>	<b>51</b>
Diana Sahrai	
<b>5. LE REPORT DE L'ENTRÉE À L'ÉCOLE ET LE REDOUBLEMENT SOUS L'ANGLE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES</b>	<b>64</b>
Marianne Schüpbach	
<b>6. ÉQUITÉ ET DISCRIMINATION LORS DE L'ENTRÉE DANS LE DEGRÉ SECONDAIRE I: COMPARAISON ENTRE DIVERS MODÈLES DE SÉLECTION</b>	<b>72</b>
Franz Baeriswyl	
<b>7. ÉGALITÉ DES CHANCES ET DISCRIMINATION LORS DU PASSAGE VERS LA FORMATION PROFESSIONNELLE</b>	<b>82</b>
Christian Imdorf & Albert Scherr	
<b>8. ÉGALITÉ DES CHANCES ET GESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE À L'ÉCOLE</b>	<b>89</b>
Andrea Haenni Hoti	
<b>9. LA PERCEPTION DE LA DISCRIMINATION CHEZ LES ÉLÈVES ISSUS DE LA MIGRATION, UN FACTEUR DE RISQUE DE DÉCROCHAGE LATENT</b>	<b>100</b>
Elena Makarova	
<b>10. UNE ÉVALUATION ÉQUITABLE DES COMPÉTENCES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT</b>	<b>108</b>
Alois Buholzer & Hanni Löttscher	

<b>11. L'ÉGALITÉ DES CHANCES PAR L'ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE DESTINÉ AUX ÉLÈVES PLURILINGUES ISSUS DE LA MIGRATION</b>	<b>117</b>
Edina Krompàk	
<b>12. LES RELATIONS AVEC LES PARENTS DANS L'ÉCOLE PLURIELLE: POUR UNE PARTICIPATION ÉQUITABLE</b>	<b>126</b>
Rosita Fibbi	
<b>13. LE DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ DANS LES ÉCOLES SOCIALEMENT DÉFAVORISÉES</b>	<b>133</b>
Christian Nidegger & Anne Soussi	
<b>14. PÉDAGOGIE ANTIDISCRIMINATOIRE ET ÉDUCATION ANTIRACISTE À L'ÉCOLE</b>	<b>141</b>
Miryam Eser Davolio	
<b>INDEX DES AUTEURS DES CONTRIBUTIONS SCIENTIFIQUES</b>	<b>149</b>
<b>CONCLUSION: LES RÉSULTATS DU COLLOQUE</b>	<b>151</b>
Bernard Wicht	

# AVANT-PROPOS

On ne le répétera jamais suffisamment, dans les écoles en Suisse, un élève sur quatre est issu de la migration. C'est dire si la question de l'équité revêt une importance cruciale pour notre système éducatif: garantir à tous les enfants scolarisés dans notre pays l'égalité des chances et une éducation de qualité, en particulier pour ceux issus de la migration dont les familles sont de niveau socio-économique moins favorisé. C'est pourquoi la notion d'équité occupe une place centrale dans nos rapports nationaux sur l'éducation, à côté de deux autres notions – l'efficacité et l'efficience – qui ensemble structurent le monitoring de notre système éducatif du préscolaire au tertiaire. Il est donc réjouissant que la Commission Education et migration de la CDIP se soit saisie de ce thème pour son CONVEGNO 2015. Les contributions scientifiques réunies sous la direction de Mme Andrea Haenni Hoti, professeure à la Haute école pédagogique de Lucerne, avec la collaboration de Mme Regina Bühlmann, du Secrétariat général de la CDIP, ont servi de base aux travaux du CONVEGNO. Publiées ici sous forme légèrement modifiée, elles offrent un excellent panorama de la question considérée sous l'angle spécifique de la migration et de l'origine socio-économique des élèves. A cet égard, il importe de relever qu'en Suisse l'école publique a fait des progrès considérables dans ce domaine au cours de la décennie écoulée; les enquêtes PISA de l'OCDE s'en font d'ailleurs le reflet. Certes, il reste beaucoup de travail à faire et les défis demeurent nombreux, la tendance est cependant positive et confirme, de mon point de vue, la pertinence des réformes scolaires entreprises ces dernières années.

**Hans Ambühl**

Secrétaire général de la CDIP



# INTRODUCTION

Andrea Haenni Hoti

Le terme anglais *equity* (équité), rendu en allemand par *Chancengerechtigkeit* (dans le présent rapport: égalité des chances), est apparu il y a une vingtaine d'années dans les travaux de recherche comparative internationale consacrés à l'éducation: en 1995, l'équité devient l'un des thèmes majeurs du programme des indicateurs des systèmes d'enseignement de l'OCDE (INES), dont le but était de développer des indicateurs empiriquement vérifiables et comparables sur le plan international (cf. la contribution de Kappus dans le présent rapport). C'est de là que sont issues les études comparatives à grande échelle menées par l'OCDE sur l'efficacité des systèmes éducatifs et qui ont attiré l'attention sur la problématique du non-respect du principe de l'égalité des chances. On s'est par exemple intéressé à l'influence de l'origine socioéconomique et du contexte migratoire sur les résultats scolaires des élèves, qui se manifestait tout particulièrement dans les systèmes éducatifs segmentés et axés sur la sélection. Depuis 2006, le thème de l'équité (ou de l'absence d'équité) scolaire est également traité au niveau suisse, dans le cadre du rapport *L'éducation en Suisse* publié tous les quatre ans par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). Après deux décennies de recherche comparative internationale consacrée à cette thématique, le moment semble venu de faire le point sur ce que l'on sait en matière d'équité et sur les acquis scientifiques que l'on pourrait ou devrait concrétiser au niveau politique et pratique pour rendre l'école plus équitable. Cette réflexion part en l'occurrence des deux questions suivantes: qu'en est-il de l'égalité des chances au sein du système éducatif suisse? de quelle manière les enfants et les jeunes issus de la migration ou de familles socialement défavorisées sont-ils particulièrement désavantagés? Se concentrant sur les dimensions de l'origine

sociale et du contexte migratoire, le présent rapport de base met en lumière les aspects non seulement structurels et institutionnels, mais aussi interpersonnels de la discrimination.

Le présent rapport rassemble 14 articles scientifiques consacrés à différentes facettes de cette thématique, souvent étroitement liées. Il est structuré de manière à présenter pour commencer les outils conceptuels du débat sur l'équité ainsi que les bases légales de la problématique de la discrimination. Vient ensuite un état des lieux de la recherche concernant l'impact de l'éducation de la petite enfance et les conséquences de la sélection scolaire (entrée à l'école, redoublement, scolarisation spéciale, passage vers le degré secondaire I puis vers la formation professionnelle). Il évoque ensuite les résultats empiriques recueillis à propos de la gestion scolaire de la pluralité socioculturelle, en traitant de la diversité culturelle, du plurilinguisme, des cas de discrimination et l'évaluation équitable des compétences. Les articles scientifiques qui concluent le rapport sont consacrés à la participation des parents, au développement de la qualité à l'école et à la pédagogie antidiscriminatoire; de même que tous les autres articles, ils visent à mieux comprendre comment on peut faire de l'école de demain une école équitable, qui respecte les mêmes règles pour tous et veille à inclure la totalité des élèves.

Le présent rapport *Equité – discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* met par conséquent en évidence deux grands thèmes qui pourraient mériter une discussion dans le contexte de la politique d'éducation. Il montre en effet, premièrement, que la forme actuelle de la fonction sélective de l'école est de plus en plus remise en question, en raison de la contradiction manifeste de la sélection scolaire (précoce) ou du triage (précoce) des élèves avec l'idée d'inclusion. Le second point mis en lumière est que la promotion

de l'égalité des chances au sein du système éducatif est tributaire de la reconnaissance accordée à la diversité socioculturelle dans le milieu scolaire et de la capacité institutionnelle de l'Ecole à gérer l'altérité en acceptant la diversité et à faire de cette dernière une ressource. C'est en ce sens que nous comprenons et utilisons les deux citations suivantes de Léon R. Tsvasman<sup>1</sup> (trad. libre):

«La justice vit de la différenciation, non de la comparaison.»

«L'énorme différence entre différenciation et discrimination résulte de l'intelligence de la pratique.»

---

**1** Aphoriste et philosophe des médias russo-allemand né en 1968.

# 1 LA DÉFINITION DE L'ÉQUITÉ ET SES ENJEUX FONDAMENTAUX POUR L'ÉCOLE ET L'ÉDUCATION

Elke-Nicole Kappus

Le terme *equity* (en français équité) n'est pas (encore) entré dans le dictionnaire de langue allemande (Duden), bien que le concept de l'équité joue un rôle croissant dans le contexte de l'éducation, y compris dans l'espace germanophone. Le terme est employé tantôt comme synonyme d'égalité (*equality*), tantôt comme ayant un sens différent; souvent avec la même signification que l'égalité des chances (*Chancengerechtigkeit*), parfois comme une extension de ce concept. L'équité semble être une notion difficile à appréhender du premier coup. Quelle place lui revient dans la réflexion sur la question des chances équitables? Ce terme d'*equity* est-il utilisé en allemand par mimétisme non seulement avec l'anglais, mais aussi le français (équité) ou l'italien (*equità*)? Ou représente-t-il une nouvelle manière d'aborder la question?

La présente contribution décrit l'évolution, le sens et l'utilisation du terme dans le contexte de l'éducation en creusant essentiellement le transfert de l'anglais à son acception allemande. Il est en effet important de le situer si possible avec précision, ainsi que le postule cet article, non seulement pour pouvoir approfondir de manière constructive le débat sur l'équité en milieu éducatif, mais aussi pour pouvoir le mettre en œuvre et concrétiser ses objectifs sur le terrain, dans les établissements scolaires.

## 1.1 La carrière de la notion d'équité dans le contexte de l'éducation

Une recherche effectuée sur le terme équité (*equity*) dans la littérature anglophone consacrée à l'éducation montre qu'il fait son apparition à partir des années 1960 dans des publications sur l'économie de l'éducation (par ex. Hanushek, 1968; Egerton, 1969). Depuis les années 1970, le terme est de plus en plus fréquent dans les documents et études d'institutions internationales. Aujourd'hui, l'équité est mise en relation avec le genre, l'éducation et le développement, souvent sans définition précise de la notion. Deux institutions peuvent en être considérées comme les principaux vecteurs: l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), créé en 1963 à Paris avec le soutien initial de la Banque mondiale et de la Fondation Ford, et une autre institution également sise à Paris, le Centre d'études et de recherches internationales (CERI), créé en 1968 par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et qui a lancé en 1987 le projet *Indicateurs des systèmes d'enseignement* (INES). En 1990, le terme apparaît dans la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* émise par l'UNESCO, l'UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'enfance) et la Banque mondiale<sup>1</sup>. En 1995, l'équité devient l'un des cinq thèmes prioritaires du projet international d'indicateurs INES. Et en vingt ans, la carrière de la notion d'équité a suivi son cours dans la recherche internationale en éducation: en 1997, l'OCDE publie l'étude in-

---

1 L'article III de la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* demande en 1995 d'«universaliser l'accès» et de «promouvoir l'équité» dans l'éducation. Cf. [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF) (10.2.2015). Voir également Banque Mondiale, 2005.

titulée *Education and Equity in OECD Countries* (OCDE, 1997), en septembre 2000, le groupe de travail ad hoc présente ses premiers résultats devant l'Assemblée générale de l'OCDE/INES, en 2001, on fonde le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE), la même année, les résultats du groupe de travail ad hoc sont publiés dans le volume *In Pursuit of Equity in Education* (Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001), où le concept et ses origines sont clairement expliqués. Depuis 2002, le concept est solidement implanté dans la publication *Regards sur l'éducation* (*[Education at a Glance]*; version anglaise OCDE, 2002)<sup>2</sup>. En 2003, le GERESE a présenté son rapport final sur *L'équité des systèmes éducatifs européens*. Un ensemble d'indicateurs, dont la notion d'équité scolaire, permet la comparaison entre les différents systèmes scolaires (GERESE, 2003; trad. française 2005).

Parallèlement à d'autres acteurs internationaux comme la Banque mondiale et l'UNESCO, l'OCDE est le moteur de la diffusion de la notion d'équité dans le domaine de l'éducation pendant les dernières décennies; «sa force de coordination et sa capacité à former l'opinion» (Weymann & Martens, 2005, p. 69 [trad. libre]) ont fait d'elle une référence importante pour la planification de l'éducation (cf. Jakobi, 2007, p. 172). Elle peut être considérée comme un produit de la «*glocalisation*»<sup>3</sup> (Robertson, 1998): d'une part, elle est apparue en Suisse véhiculée par les débats internationaux sur l'économie, le monitoring et le pilotage de la formation; d'autre part, la Suisse a joué d'emblée un rôle important dans la définition et l'élaboration du concept.<sup>4</sup> Bien que ce dernier

évolue dans le contexte de processus mondiaux, il doit constamment être redéfini par rapport aux réalités locales pour pouvoir être appliqué de manière pertinente, efficace et concrète.

### 1.1.1 L'équité dans le contexte de l'éducation – à la croisée de l'engagement en faveur des droits de l'homme et du pilotage fondé sur l'économie de marché

Dès sa création en 1961, l'OCDE a manifesté son intérêt pour la thématique éducative; en effet, la formation était et reste considérée comme un moyen important, voire indispensable à la réalisation des objectifs de l'organisation (croissance économique durable, stabilité financière et amélioration du niveau de vie de ses pays membres). Un coup d'œil dans les publications récentes montre que l'éducation pour tous, qu'il s'agisse de l'accès à l'éducation ou d'une répartition équilibrée des certifications formelles et des compétences au sein de la société, représente un fondement indispensable tant pour une société fonctionnelle, inclusive et prospère que pour des individus capables d'assumer la responsabilité de leurs actes et de réussir dans la vie (OCDE, 2014, p. 15).<sup>5</sup> «Lorsque de nombreux individus ne partagent pas des avantages qui sont réservés aux plus instruits, les coûts à charge de la société à long terme – en matière de soins de santé, de chômage et de sécurité, pour n'en citer que quelques-uns – s'accumulent au point de devenir accablants» (ibid., p. 16). Le message qui traverse toutes les publications de l'OCDE est que l'éducation constitue la base d'une société stable et de la

2 Cette publication présente depuis 1992 des indicateurs «unanimement recommandés par les spécialistes pour apprécier l'état actuel de l'éducation à l'échelle internationale» (OCDE, 2000).

3 A travers ce néologisme, Robertson désigne l'interaction entre «globalisation» et «localisation».

4 Que ce soit par exemple au travers du soutien du groupe de travail ad hoc par l'Office fédéral de la statistique ou au travers de la participation active notamment du directeur du Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique du canton de Genève, Norberto Bottani (Hutmacher et al., 2001). La Suisse a en outre pris part à l'examen thématique de l'OCDE *L'équité dans l'éducation* (Coradi Vellacott & Wolter, 2005b).

5 Si l'on compare les publications de ces dernières années, elles laissent transparaître un déplacement d'intérêt du sujet de l'accès à l'éducation à celui de la répartition de titres de fin de formation (cf. Castelli, Ragazzu & Crescentini, 2012).

croissance économique.<sup>6</sup> Elle fait donc partie de l'objectif premier de l'organisation qui, conformément, à son slogan aspire à «des politiques meilleures pour une vie meilleure»<sup>7</sup>.

L'orientation de l'OCDE vers le monde économique et le marché incite souvent à voir (également) dans son engagement dans le domaine de l'éducation une tentative d'obtenir, «par une répartition des ressources publiques allouées à l'éducation qui soit plus fortement régie par le marché et la concurrence, davantage d'efficacité dans le rapport coût-bénéfice et d'efficacité des prestations dans le système éducatif» (Emmerich & Hormel, 2013, p. 8 [trad. libre]). Cette «économisation de la politique d'éducation» ainsi que l'instrumentalisation de l'éducation à des fins exclusivement économiques font l'objet de critiques (Sellar & Lingard in Boyum, 2014, p. 857). Rizvi et Lingard désapprouvent le fait que l'équité au sein de l'OCDE soit réduite à une signification purement axée sur le marché et soit comprise uniquement comme «un moyen de développer le capital humain» (trad. libre): «*Equity has become separated from traditional ideas of social justice and re-articulated as formal access to education and participation in markets*» (Boyum, 2014, ibid.). Sous cette perspective, l'introduction du concept d'équité semble servir de discours de légitimation servant à occulter l'abandon définitif d'idéaux égalitaires (Emmerich & Hormel, 2013, p. 8 s.). D'autres auteurs comme Chapman et Aspin (2013) considèrent l'engagement de l'OCDE dans la thématique de l'équité comme une tentative de compléter ou d'équilibrer la perspective purement économique de l'éducation par des

préoccupations sociales (Boyum, 2014, p. 857). Là où l'éducation pour tous est considérée comme une condition de la participation des individus à la vie sociale et comme fondement de la stabilité sociale, les intérêts économiques et la revendication de l'égalité des chances ne se contredisent pas nécessairement (cf. également Wood, Levinson & Postlethwaite, 2011).

Si l'on considère l'économie et l'égalité des chances comme antagoniques, le concept d'équité utilisé dans les deux champs sémantiques dérange.<sup>8</sup> Dans une logique disjonctive, il semble en quelque sorte erroné dans l'un ou l'autre champ. Mais une logique conjonctive permet au contraire de s'abstraire des connotations idéologiques pour situer la notion dans toute son étendue sémantique. Savoir que l'équité a différents sens et différentes implications selon la manière dont on en parle peut alors servir de point de départ pour se positionner dans le «paysage de l'équité» (Grubb, 2009, p. 139 ss [trad. libre]).

## 1.2 Sur les traces de la signification du terme équité

En 1997, un glossaire de l'OCDE en langue anglaise mentionne encore *equity* comme synonyme d'*equality*. L'auteur, David Istance, souligne néanmoins que l'on peut comprendre ce terme comme un concept relativement large ou, en d'autres termes, comme un concept mou (*soft concept*) qui octroie plus de souplesse d'interprétation que la notion d'*equality*, ce qui lui donnerait un caractère politiquement correct, «*when*

---

6 Le communiqué de presse de la Commission européenne sur la présentation de *Regards sur l'éducation 2014* confirme que l'OCDE n'est pas seule à porter ce regard sur la situation. En effet, il y est écrit: «Ce rapport met en lumière l'importance croissante des investissements dans l'éducation pour l'avenir de la croissance et de l'emploi au sein de l'UE ainsi que pour des sociétés européennes plus inclusives.» (Commission européenne, 2014). Des arguments semblables se retrouvent également chez d'autres acteurs internationaux comme l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale.

7 Cf. <http://www.oecd.org/fr/> (état 9.2.2015).

8 En recherchant la signification du terme en anglais, on se heurte d'emblée à deux champs sémantiques très différents: *equity* renvoie d'une part à l'histoire du droit, où il désigne les règles complémentaires qui permettent de compenser les inégalités (cf. Koops & Zwolve, 2013; Maitland in Zweigert & Kötz, 1996). D'autre part, *equity* apparaît dans les domaines de l'économie d'entreprise et du marché des capitaux. Sur la plate-forme de traduction Leo, la recherche anglais-allemand propose 15 traductions pour *equity*, dont 11 se réfèrent au monde de la finance (cf. Leo Online-Wörterbuch, 2014).

*progressive and egalitarian ideologies have lost considerable ground against more laissez-faire and market-oriented ones*» (OCDE, 1997, p. 122). Dans les grandes lignes, l'équité signifie dans les publications de l'OCDE suivantes que «des possibilités d'accéder à des ressources éducatives de qualité et des possibilités d'apprentissage sont offertes à tous les élèves, quel que soit leur milieu» (cf. OCDE, 2014a, p. 13). On constate un manque d'équité<sup>9</sup> lorsque «l'origine socio-économique d'un élève a des répercussions sur ses résultats» (ibid. [trad. libre]). Dans ce sens, *equity* désigne un concept qui s'oppose à la défavorisation et à la discrimination d'êtres humains en raison de leur appartenance à divers groupes sociaux ou de diverses catégorisations sociales telles que l'origine sociale, le genre, la nationalité, etc. Au plus tard depuis 2007, deux autres dimensions viennent délimiter plus précisément la notion d'équité dans les publications de l'OCDE: la dimension de la *fairness* (justice sociale)<sup>10</sup> souligne que les caractéristiques individuelles et sociales ne doivent pas être un obstacle à la réussite scolaire. La seconde dimension concerne l'inclusion, qui est décrite dans les publications de l'OCDE comme un standard scolaire minimal à assurer à tous les élèves<sup>11</sup> (OCDE, 2007; cf. CSRE, 2014, p. 18); par exemple, tous les élèves doivent savoir lire, écrire et résoudre des tâches de calcul simples (Field, Kuczera & Pont, 2007, p. 11). Toutes les mesures d'équité ont pour objectif de réduire et/ou de surmonter un manque visible d'équité, c'est-à-dire la réduction ou l'élimination des iné-

galités «injustes» et «non inclusives» dans l'accès et la répartition des chances éducatives et des diplômes.

Dietrich, Heinrichs et Thieme (2013, p. 19) soulignent que presque personne ne mettrait en doute que pourvoir à une formation de base indépendante de l'origine sociale fait partie intégrante d'une éducation équitable, ou en constitue l'un des fondements. Il serait toutefois discutable que l'équité éducationnelle (*educational equity*) «puisse être mesurée (dans les deux sens du terme) uniquement à l'aune de la notion d'égalité des chances», c'est-à-dire que l'attestation de l'accès aux chances éducatives et de la répartition des diplômes constitue une preuve suffisante d'équité éducationnelle (ibid. [trad. libre]). En critiquant l'acceptation du concept d'équité de l'OCDE, les auteurs se réfèrent au second élément de signification que l'on trouve également dans le glossaire de 1997: l'équité peut également être comprise comme un concept qui dépasse largement l'appréciation d'identité et de différence: «*It is a concept*», nous dit Istance, «*founded on the comparison of the imperfections of worldly arrangements against the principles that should guide and improve them*» (OCDE, 1997, p. 122). Dans cette acception, l'équité n'est en aucune manière un «concept mou» – son «radicalisme politique» dépendrait pourtant fortement de «l'interprétation substantielle donnée à la *fairness* et à la justice» et de «l'interprétation et des contenus attribués à la notion d'équité dans la pratique»

- 
- 9 Levin, en ce qui concerne le flou conceptuel, remarque que certes l'*equity* est difficile à définir, mais que son absence est perceptible à tout moment (cf. Levin, 2003, p. 5).
- 10 Dans le *Pädagogisches Lexikon* de 1970, Walter Horney donne la définition suivante de *fairness*: «Le terme désigne (...) un comportement juste, sincère et généreux dans la vie quotidienne. Quelqu'un est *fair* lorsqu'il ne met pas à profit un avantage fortuit, accorde les mêmes chances à tous, perd sans envie ni ressentiment et gagne sans arrogance, ménage les subordonnés et renonce à des moyens illicites dans la concurrence. (...) Il faut également exiger des enseignants de faire preuve de *fairness* vis-à-vis des faibles, des inhibés et des personnes désavantagées sur les plans intellectuel ou physique» (Horney 1970, in Arnold, 1999, p. 18 [trad. libre]).
- 11 L'OCDE défend de fait une inclusion au sens strict, qui se différencie clairement de la conception de l'UNESCO. Cette dernière définit l'inclusion comme «un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectifs, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants» (UNESCO, 2005). Cette définition correspond plutôt à la conception que peut avoir la pédagogie de l'inclusion (cf. par ex. Buholzer & Kummer, 2010; Kappus & Kummer, 2015).

(ibid. [trad. libre]). En conséquence, lorsque plusieurs personnes parlent de l'équité, il n'est pas du tout certain qu'elles parlent de la même chose. Istance constate également que le concept est utilisé comme «*catch-all label*» et rarement «*in a more precise way*» (ibid.).<sup>12</sup> Dans une publication ultérieure, Istance (Healy & Istance, 2001, p. 197) rejette toutefois la critique du manque de précision conceptuelle (cf. Unterhalter, 2009, p. 416; Grubb, 2009, p. 134, notamment) comme un problème de nature plutôt philosophique ou sociologique: pour définir les initiatives politiques ou les indicateurs et instruments statistiques, il serait «peu pertinent» d'affiner davantage le concept (Healy & Istance, 2001, p. 197 [trad. libre]). Le flou qui règne dans la définition du concept a toutefois de nettes répercussions sur la mise en pratique de mesures concrètes. Dans la suite de notre examen, il nous faudra essayer tout de même de saisir plus précisément la discussion du terme *equity* en examinant de plus près d'une part sa relation avec *equality* et, d'autre part, les débats portant sur l'équité dans le contexte des théories sur la justice.

### 1.2.1 Équité et égalité

Tandis que les termes *equity* et *equality* apparaissent fréquemment encore dans la littérature anglophone comme synonymes ou sans démarcation nette l'un de l'autre, d'autres auteurs (Hutmacher notamment, 2001, p. 7 ss; Berthold & Leichsenring, 2012; Emmerich & Hormel, 2013) voient une distinction claire entre les deux termes et les concepts qu'ils recouvrent. Les tenants de l'approche de *equity* comprennent celle-ci comme un prolongement (indispensable) de *equality* (par ex. B. Berthold & Leichsenring, 2012), alors que ses critiques la perçoivent comme un net recul (par ex. Emmerich & Hormel, 2013). Il convient donc de commencer par mieux cerner les différences entre *equity* et *equality* pour les comparer ensuite avec les différences existant dans

le monde germanophone entre *Chancengleichheit* (égalité des chances) et *Chancengerechtigkeit* (littéralement «équité des chances»).

Tandis que *equality* incarne un principe égalitaire, *equity* se réfère au principe de la *fairness* (justice sociale, équité) ainsi qu'à celui de l'inclusion. D'après Levin, *equity* ne désigne pas «l'égalité dans le sens que chacun est semblable ou obtient les mêmes résultats» (trad. libre), sachant que les deux idées représentent dans une société pluraliste un but aussi inaccessible qu'indésirable (Levin, 2003, p. 5). Il s'agit plutôt de s'assurer que les êtres humains et les groupes qui sont de fait différents soient traités de manière juste, *fair* et inclusive. Dans un certain sens, l'équité peut ainsi être comprise comme la tentative de conceptualiser et d'appliquer l'égalité et la justice dans le contexte d'une diversité fondamentale (Castelli et al., 2012; cf. GERESE, 2003, p. 11).

Si la multiplicité et l'inégalité sont prises dans l'acception de conditions de départ des sociétés modernes, il en résulte, selon Hutmacher, «un questionnement croissant sur la manière dont les systèmes éducatifs traitent les différences et les inégalités des élèves et/ou des étudiantes et étudiants (...). Est-ce que les systèmes éducatifs ignorent, confirment, renforcent ou réduisent les différences et les inégalités? Et que donne la comparaison entre des sociétés différentes?» (Hutmacher, 2001, p. 12 [trad. libre]). Ces questions doivent, de l'avis de l'auteur, eu égard à l'obligation accrue pour les institutions de rendre des comptes, trouver une réponse à travers des évaluations et des monitorages internationaux de l'éducation. Hutmacher souligne que le monitoring de l'éducation ne peut cependant pas répondre aux questions suivantes: quelles différences et inégalités sont justes ou injustes (*fair* ou *unfair*), quelles formes de l'égalité doivent être mises en place par des mesures d'équité et quelles inégalités sont tolérables (Hutmacher, 2001, p. 10 ss). C'est sur ce point justement que

---

12 Signaler le manque de précision de ce terme et critiquer ce fait relève de la recherche de sa signification. Dietrich, Heinrich & Thieme le qualifient de *fuzzy concept* (2013, p. 12 s.), Unterhalter critique sa distinction floue avec par ex. *equality* (cf. Unterhalter, 2009, p. 416).

naît la critique envers l'usage actuel du concept d'équité dans le monitoring de l'éducation: l'équité oppose à la représentation d'une égalité «absolue» (*equality*) l'idée d'une compensation contextualisée et sensible à la diversité (et de ce fait relative) des inégalités existantes. Or, tant que l'on ne précise pas les critères et points de référence opérant une distinction entre les types d'inégalité justes et injustes, cette distinction peut elle-même être partielle ou unfair. Le fait que la politique d'éducation se réfère au concept de l'équité peut alors signifier l'abandon des «objectifs justes» que représente l'égalité des chances et de l'éducation (cf. Emmerich & Hormel in Schrittmesser & Wischer, 2013, p. 5). D'autres auteurs – et c'est ici que réapparaît l'ambiguïté du concept évoquée ci-dessus, entre concept «mou» ou «radical» – voient le but des mesures d'équité dans le démantèlement des «inégalités injustes», qui sont le produit de politiques, stratégies, pratiques ou situations biaisées.<sup>13</sup> Sous cette perspective, l'*equity* apparaît comme le processus et l'*equality* comme l'objectif<sup>14</sup>, ou l'équité «comme une réponse empreinte de normativité à la question de savoir quelle forme d'égalité il faut viser» (CSRE, 2006, p. 25).

L'interprétation et le cadre normatif qui définissent et pilotent les faits et, le cas échéant, les compensations «d'inégalités injustes» sont décisifs pour la réussite ou l'échec des approches d'équité. Effectivement, il existe un vaste consensus au niveau théorique sur la nécessité que l'équité se réfère aux théories de la justice sociale (Hutmacher et al., 2001; GERESE, 2003, p. 11 s. notamment; Unterhalter, 2009; Bertelsmann Stiftung, 2014) pour définir des mesures et obtenir des réponses concrètes aux questions auxquelles sont confrontées les institutions de formation devant une population scolaire de plus en plus hétérogène: que signifie l'équité lorsqu'elle se rapporte à des groupes différents? Comment organiser un enseignement juste et inclusif pour tous les élèves, qu'ils soient issus de la migration, qu'ils soient jeunes ou adultes des

deux sexes, qu'ils soient élèves ou étudiants de diverses origines socio-économiques, en situation de handicap ou non? Est-ce par exemple juste que les élèves qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation soient dispensés des notes? Doivent-ils obtenir un soutien complémentaire en langue de scolarisation? Est-ce qu'il doit s'agir d'un soutien intégré ou séparé? Est-ce aller dans le sens de l'équité que ces élèves suivent un enseignement dans leur langue première (au moins temporairement)? Que signifient des «standards minimaux» pour des groupes différents d'élèves? Quand agissent-ils en faveur de l'équité, quand sont-ils contraires à ses objectifs? On ne pourra répondre à ces questions, qui peuvent se formuler tant du point de vue pédagogique que politique, qu'après avoir défini les dimensions normatives des représentations et des conditions de l'équité et du type d'égalité recherché. Dans le cadre d'une analyse de documents de l'OCDE, Boyum a constaté par ailleurs que ceux-ci renvoyaient certes à des «*quite demanding conceptions of fairness*», mais qui étaient définies «*in isolation from social justice in general*» (Boyum, 2014, p. 858). S'il faut concevoir et mettre en pratique des mesures pour venir à bout des inégalités éducatives et établir l'égalité des chances, il faut également définir l'équité sur la base d'un cadre politique et d'orientations pédagogiques, en complément des modèles du monitoring international de l'éducation par l'OCDE.

## 1.2.2 Equité et types de justice (éducative)

L'intérêt pour le thème de la justice peut passer à la fois comme l'abandon de l'idéal de l'égalité ou comme l'aveu que la représentation de l'égalité ne peut décrire et reproduire qu'insuffisamment la réalité sociale des sociétés modernes, pluralistes et axées sur la concurrence. Grubb situe le passage d'égalité (éducative) à équité aux Etats-Unis à une époque de spécialisation croissante dans la formation professionnelle. Dès que les écoles ont reçu la mission de former des individus pour

---

13 Cf. *The glossary of education reform > Equity*: <http://edglossary.org/equity/> (état 9.2.2015).

14 Cf. *ibid.*

des professions spécifiques, les garçons aux professions d'hommes d'affaires, d'ouvriers dans la métallurgie ou d'électriciens et les filles aux professions d'enseignantes ou de secrétaires, «*a uniform education was irrelevant and inefficient, and ultimately inequitable as well*» (Grubb, 2009, p. 134). Des formations spécialisées devaient équiper les individus des connaissances spécifiques appropriées à leurs divers objectifs professionnels. Grubb rappelle qu'au nom de la spécialisation par une sélection précoce<sup>15</sup>, cette forme «d'égalité des chances» allait de pair avec une orientation implicite de parcours de formation prédéfinis pour jeunes gens et jeunes filles ainsi que pour les enfants en fonction de leur classe sociale (modeste, moyenne, aisée). Il souligne que ces différenciations «(...) *do not seem equitable now, but (...) they did seem equitable a century ago*» (ibid., p. 135).<sup>16</sup>

D'après Grubb, le glissement de l'égalité des chances à l'équité s'est accompagné d'un renforcement de l'idéal de la méritocratie. Chacun, quelle que soit sa provenance familiale, socio-économique, ethnique, etc., devrait avoir la possibilité de tracer sa voie et de prospérer. Conformément à cet idéal qui remonte directement aux positions et représentations de la justice dans l'éthique protestante (Grubb, 2009, p.135), tous ceux qui bénéficient des mêmes possibilités (par ex. accès à l'éducation) sont responsables de les faire fructifier, selon l'adage «*intelligence and effort make up merit*» (Young, 1958, in Heise, 2010, p. 28). La conception du système de formation méritocratique s'oppose au favoritisme pratiqué par l'élite en place et défend l'ouverture et la mobilité sociales. Elle présuppose cependant la liberté et la capacité de l'individu de faire usage

des opportunités et possibilités qui lui sont offertes, indépendamment de son appartenance sociale, de son genre, de son origine ethnique et nationale, etc. Cette prémisse fondamentale de l'idéal méritocratique se trouve toutefois mise en difficulté lorsque l'inégalité sociale se reproduit dans le contexte de l'amélioration du niveau de formation en dépit de la promesse d'une mobilité sociale grâce à l'éducation: de nombreuses études, de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1971) jusqu'à PISA (OCDE, 2000), montrent que le genre, l'origine sociale, l'appartenance ethnique et nationale et la migration (ainsi que la «race» dans les pays anglophones) influencent la réussite éducative de manière notable et que les résultats individuels ne peuvent pas être séparés du «contexte de socialisation, des compétences linguistiques ou du comportement social» (Emmerich & Hormel, 2013, p. 12; cf. Rawls, 1971; Stojanov, 2011; Deissner, 2013 notamment). Il convient par conséquent de tenir compte de ces facteurs et contextes pour établir des systèmes éducatifs et des environnements d'apprentissage qui soient justes et inclusifs.

Là où la compétence individuelle de chacun n'est pas suffisante pour expliquer l'inégalité éducative, mais que l'égalité des chances reste encore et toujours un idéal pour la société, l'équité peut être vue comme une tentative d'opposer des alternatives au paradigme de la méritocratie qui prévaut dans le domaine de l'éducation (cf. Hutmacher et al., 2001, p. 4 ss): désormais, ce n'est plus seulement l'individu qui est pris en compte, mais également son contexte social et ses origines; en plus de l'accès à l'éducation, la répartition de celle-ci entre personnes appartenant à différents groupes sociaux est prise en compte

15 Cela signifie que les mesures qui sont actuellement en butte à des critiques sévères dans le débat sur l'équité dans l'éducation (comme la sélection précoce) étaient considérées autrefois comme des mesures visant à établir cette équité; cela indique à son tour à quel point les représentations de l'équité ont un caractère «relatif» et dépendent de l'époque et du contexte.

16 Grubb place le passage de l'égalité des chances à la justice des chances aux 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles simultanément au changement paradigmatique des idéaux politiques de l'éducation vers les idéaux axés sur l'économie et l'emploi (Grubb 2009, p. 134 s.). Il signale que l'«égalité», du moins aux Etats-Unis, était davantage en lien avec les droits politiques (droits de la personne, droits civiques, droit de vote) qu'avec les droits économiques et que le seul idéal d'égalité qui a pu s'imposer dans l'économie a été celui de «l'égalité des chances». Ce dernier n'a jamais représenté une égalité absolue, mais le droit à l'opportunité de pouvoir participer, indépendamment de l'origine sociale, à la compétition au sein de la société pour y occuper une bonne position.

comme un indice de l'égalité ou de l'inégalité des chances. Cette théorie de la justice distributive, à laquelle se réfère le concept d'équité de l'OCDE, est généralement incarnée par John Rawls.<sup>17</sup> Amartya Sen et Martha Nussbaum font du reste observer que l'enjeu premier de l'éducation n'est pas la répartition des «biens publics» (Sen, 2009 et Nussbaum, 2006, in Stojanov, 2011, p. 17 s.) et que les prémisses d'une justice distributive ne sauraient que partiellement être transposées au contexte de l'éducation. Cette dernière vise plutôt à développer des *capabilities*, c'est-à-dire des aptitudes rendant les individus capables de prendre part à la société. Sous cette perspective, les institutions de formation ont pour mandat d'ouvrir aux êtres humains les espaces et les possibilités qui leur permettent de développer leurs potentiels et ressources pour faire partie de la société (y compris du marché du travail).<sup>18</sup> Une telle approche renvoie à son tour au principe de l'équité de la reconnaissance, qui est à la base des théories d'Axel Honneth; selon celles-ci, la reconnaissance représente le fondement à la fois des relations sociales «équitables», de la formation de l'autonomie individuelle et de la réalisation de soi<sup>19</sup>, ces dernières pouvant toutefois constituer la base véritable de tout processus éducatif. En regard de ces approches, Stojanov et Giesinger défendent la thèse que «l'équité éducative ne doit pas être comprise en premier lieu comme étant de nature distributive, mais ancrée dans la reconnaissance, une reconnaissance qui s'attache également à l'infrastructure normative des relations sociales contribuant au développement de l'autonomie du sujet chez toutes les personnes à éduquer» (Stojanov, 2011, p. 10 [trad. libre]). L'accès à l'éducation et la répartition des diplômes semblent dès lors, selon cette perspective, ne pas suffire en tant qu'indicateurs, puisqu'ils ne permettent pas de dire où en est le système éducatif

en termes d'équité ni de formuler des éléments de décision à l'attention des autorités politiques.

Dans le contexte de l'éducation, l'équité peut donc se référer à des types et à des représentations de la justice parfaitement différents, et elle ne se limite en l'occurrence ni au concept de la méritocratie ni à celui de la justice distributive. C'est à travers une reconnaissance de principe des approches de la diversité que l'équité peut être distinguée non seulement de l'idée d'*equality*, mais aussi de celle de l'égalité des chances, et que l'on peut utiliser en allemand le terme *equity* comme synonyme à *Chancengerechtigkeit*, sachant que, par ailleurs, le terme peut également être compris comme une invitation à remettre en question le rapport entre égalité des chances et méritocratie. Là où l'équité est considérée comme indépendante ou du moins distincte du principe de méritocratie, il convient de se demander qui, si ce n'est l'individu lui-même, porte la responsabilité d'une part de l'émergence de l'inégalité et, d'autre part, de son élimination. «*Reflecting on Equity*», soulignent Castelli et al., «*means focussing on the issues of social segregation, racism, gender or status discrimination or on other forms of potential discrimination*» (Castelli et al., 2012, p. 2244). Selon ce point de vue, la réflexion sur la justice sociale est au cœur du concept de l'équité. Dans l'analyse de divers documents de l'OCDE, Boyum arrive toutefois à la conclusion que «*(the) OECD explicitly operates with a loose idea of equal opportunity, compatible with even a merely formal equality, but implicitly with a meritocratic variant of fair equality of opportunity*» (Boyum, 2014, p. 865). C'est dans ce contexte que nous allons examiner l'utilisation et le rôle du concept d'*equity*, essentiellement dans l'édition allemande du rapport *L'éducation en Suisse*, avant de tirer des conclusions pour la pratique.

---

17 Sur la critique d'une simplification extrême de la théorie de Rawls dans le cadre du discours de l'OCDE sur l'équité, cf. Giesinger, 2011; Stojanov, 2011; Boyum, 2014.

18 Encore que, avec une interprétation radicale de ces approches de type *capability*, on pourrait demander que les certifications et les structures de sélection s'adaptent aux ressources et potentiels des groupes de clients; l'école délivrerait par ex. pour les langues premières des certifications qui pourraient être utilisées pour attester des qualifications sur le marché du travail (cf. Kappus, 2013; Knappik & Dirim, 2012).

19 Concernant la présentation détaillée des différentes théories de la justice, cf. Stojanov, 2011; Giesinger, 2011 et en impression; Bertelsmann Stiftung, 2014; Baros & Otto, 2008 et 2010.

### 1.3 L'*equity* dans le rapport sur l'éducation en Suisse

Les rapports *L'éducation en Suisse* font de l'équité l'un des trois critères retenus pour décrire le système éducatif suisse depuis l'édition pilote de 2006, à côté de l'efficacité et de l'efficience.<sup>20</sup> Dans le rapport pilote, les auteurs signalent que la traduction du terme *equity* varie en allemand, les formules les plus fréquentes étant toutefois *Chancengleichheit* et *Chancengerechtigkeit*. Dans le rapport lui-même, seuls les termes *Chancengerechtigkeit* et *equity* sont utilisés<sup>21</sup> «... notamment pour éviter les problèmes de compréhension posés par la proximité des termes *«Gleichheit»* et *«Chancengleichheit»* (CSRE, 2006, p. 25 [trad. libre]). Les rapports 2010 et 2014 (éditions allemandes) utilisent désormais le terme anglais comme «transcription de *Chancengerechtigkeit*» (CSRE, 2010, p. 32; 2014, p. 19 [trad. libre]). Ils préfèrent en l'occurrence le terme usité sur le plan international à celui de *Chancengleichheit*, parce que ce dernier «au terme du débat idéologique qui a animé les milieux sociologiques et éducatifs ces dernières décennies (...) n'a plus uniquement une connotation positive» (CSRE, 2010, p. 32; 2014, p. 19). Dans le rapport 2014, l'équité est désignée comme un objectif politique important (CSRE, 2014, p. 19). Aucun rapport n'établit de distinction entre *equity* et *equality*.

Pour limiter le champ sémantique du terme d'équité, les auteurs se réfèrent dans les trois éditions du rapport *L'éducation en Suisse* aux définitions de l'examen de l'OCDE *Equity in Education* (cf. Coradi Vellacott & Wolter (2004; cf. 2005), où cette notion est définie ainsi: «L'équité

dans l'enseignement correspond à un environnement d'apprentissage dans lequel des individus peuvent, durant toute leur vie, soupeser des options et prendre des décisions qui reposent sur leurs facultés et leurs talents, et non sur des stéréotypes, des attentes faussées ou des discriminations. Cet environnement d'apprentissage permet aux femmes et aux hommes, quels que soient leur nationalité et leur milieu socio-économique, de développer des capacités qui leur permettent de prendre part à la vie publique en citoyens majeurs et productifs. Il offre des chances économiques et sociales à l'individu, indépendamment de son sexe, de sa nationalité ou de son statut social.» (Coradi Vellacott & Wolter, 2005a, cit. in CSRE, 2014, p. 19).

En accord avec la définition de l'OCDE, distinction est faite entre deux dimensions de l'*equity*: celle de la *fairness* (justice sociale, équité) et celle de l'inclusion sociale (ibid.). Dans le rapport-pilote 2006 et dans le rapport 2010, les auteurs attirent explicitement l'attention sur la difficulté venant du fait «que l'on n'a pas clairement défini la conception de l'équité qui doit sous-tendre l'objectif de l'égalité des chances et, par conséquent, déterminer les mesures prioritaires» (CSRE, 2010, p. 35; cf. CSRE, 2006, p. 26). Le rapport 2014 est muet à ce sujet, mais les auteurs indiquent un certain nombre de principes («*equality of access, equality of opportunity*», «*equality of treatment*», «*equality of achievement*» et «*equality of social actualisation*») et les relient aux réflexions pédagogiques correspondantes (CSRE, 2014, p. 19; cf. également Demeuse & Baye, 2001, p. 70 s.), qui sont à la base des différentes conceptions de l'équité.<sup>22</sup> Ils ne marquent en l'occurrence pas leur préférence;

20 Dans tous les rapports de la série (CSRE, 2006, 2010, 2014), l'équité est analysée sur la base de trois critères sociaux: origine sociale, statut migratoire et sexe. D'autres aspects liés à la diversité, tels que le thème du handicap ou des déficiences, abondamment discuté en pédagogie dans le contexte de l'inclusion, ne sont pas (encore) traités dans ce cadre.

21 La traduction en allemand du rapport suisse établi pour l'examen thématique de 2005 utilisait encore exclusivement le terme allemand *Chancengerechtigkeit* (Coradi Vellacott & Wolter, 2005b).

22 Sont mentionnées «*equality of access*»; «*equality of opportunity*»; «*equality of treatment*»; «*equality of achievement*» et «*equality of social actualisation*» (CSRE, 2014, p. 19). Dans le rapport de l'OCDE *Diversité, intégration et équité* (OCDE, 2003, p. 12), d'autres conceptions de l'*equity* ajoutent une nouvelle dimension: «Équité par rapport au lieu de scolarisation ou égalité des moyens» (voir aussi Demeuse & Baye, 2001, p. 70) ainsi que «L'équité dans l'exploitation des résultats de l'éducation». Dans *Regards sur l'éducation* (2011) apparaît l'«*equity in compensatory measures for resources*». Ozmusul (2013, p. 1723 s.) mentionne comme dimensions supplémentaires les

il ne faut pas oublier que le rapport sur l'éducation, dont la fonction est d'apporter un fondement aux décisions politiques, est tenu à respecter une certaine neutralité.

Tandis que le rapport-pilote et le rapport 2010 mentionnent divers facteurs et causes de violation du principe de l'égalité des chances (ou *equity*), par exemple des influences institutionnelles, économiques, sociales et culturelles ou encore des facteurs de motivation<sup>23</sup> (CSRE, 2010, p. 33), le rapport 2014 ne donne pas d'indications à ce propos. Les auteurs constatent plutôt que «tout le monde s'accorde à dire que ce sont les capacités et les aptitudes d'un individu qui doivent déterminer le succès de sa formation»<sup>24</sup> (CSRE, 2014, p. 19).

«La répartition des différents groupes sociaux entre les cursus ou les niveaux de formation» est considérée comme «le premier indicateur permettant d'évaluer l'équité dans l'éducation» (CSRE, 2014, p. 20). Pour autant, soulignent les auteurs, des inégalités dans la répartition des groupes sociaux entre les filières éducatives ne contreviennent pas nécessairement au principe de l'équité, «étant donné qu'elles peuvent procéder de choix rationnels, totalement détachés de tout stéréotype, attente faussée ou discrimination» (ibid.). Il ressort de cette affirmation que la *fairness* peut être assurée par des choix rationnels ou que les choix rationnels ne peuvent contrevvenir au principe de l'équité.

Dans l'ensemble, les rapports *L'éducation en Suisse* reprennent largement la terminologie et les concepts de l'OCDE. A la différence par exemple du *Chancenspiegel* (miroir des chances) de la Fondation Bertelsmann (Bertelsmann Stiftung, 2014), qui se réfère explicitement aux théories de la justice de Rawls, de Sen et de Honneth et essaie d'en tenir compte sur le plan conceptuel<sup>25</sup>, le rapport 2014 ne se réfère pas à la notion de justice. On peut cependant y déceler la présence de prémisses méritocratiques et une préférence pour l'équité distributive; il rejoint en cela les documents de l'OCDE. En ce sens, le rapport *L'éducation en Suisse* fournit des données et des analyses importantes pour le monitoring et la politique d'éducation sur les différences constatées statistiquement entre divers groupes sociaux (genre, origine sociale, statut migratoire). Il n'offre toutefois aux écoles, au corps enseignant et aux autres acteurs des organisations éducatives aucun cadre de référence ayant un fondement théorique qui serve à éliminer les lacunes en matière d'égalité des chances ou d'équité dans les institutions éducatives suisses; il n'a du reste pas à le faire, puisque son rôle est de créer les bases de décision nécessaires à la politique d'éducation. Nous formulons ci-après les conclusions et indications concrètes qui découlent pour la pratique des arguments que nous venons de présenter sur le concept d'équité.

---

*«learning equity; school resource equity; digital equity»*. Castelli et al. (2012, p. 2246) se réfèrent notamment à *l'«equity as equal results»*, etc.

- 23 Sont envisagés en l'occurrence, comme facteurs institutionnels, «l'insuffisance de l'offre de prise en charge préscolaire et parascolaire, un système de sélection précoce, l'inclusion de critères sans rapport avec les performances dans l'attribution de notes ou dans l'orientation vers les différents cursus de formation» (CSRE, 2010, p. 36); comme facteurs économiques, notamment, le «coût de la fréquentation d'un gymnase ou de l'université, des cours d'appui, etc.» (CSRE, 2010, p. 37); comme influences sociales et culturelles, notamment, les «attentes stéréotypées qui pourront influencer aussi bien sur le choix du métier que sur l'attribution des notes ou sur la confiance en soi de l'élève» (CSRE, 2010, p. 37) et, comme facteurs motivationnels, «des aspirations différentes en matière de formation de la part des parents, <qui> conduisent à des décisions différentes» (CSRE, 2010, p. 37).
- 24 Cette formulation peut être comprise d'une part sur le modèle de l'idéal de méritocratie et, d'autre part, comme abandon d'un *tracking* social conformément auquel l'origine sociale, le genre, être issu de la migration, etc., marquent la performance scolaire et la réussite éducative d'une manière non négligeable par l'étiquette attribuée et les orientations institutionnelles.
- 25 Sur la critique de l'utilisation des théories de la justice dans le *Chancenspiegel*, cf. Giesinger, en impression.

## 1.4 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Sur les traces de la signification du terme équité, nous avons pu relever les points suivants, qui revêtent de l'importance pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire:

- 1 L'équité est un *fuzzy concept*.<sup>26</sup> La saisir dans toute la largeur de ses acceptions requiert une «description dense», ainsi que le propose Clifford Geertz pour décrire les phénomènes sociaux complexes (Geertz, 1973). En ce sens, il est utile d'élargir le regard porté sur l'équité, en abandonnant une perspective exclusive (par ex. pilotage axé sur le marché ou engagement relevant des droits de l'homme; répartition ou reconnaissance) au profit d'une perspective inclusive. La critique estimant «étroites» les conceptions de l'OCDE montre bien qu'il convient de tracer un portrait large de l'équité, qui prend en compte d'«autres» points de vue en dehors de celui de la justice distributive et qui intègre non seulement les objectifs et les intérêts du monitoring international ou local,<sup>27</sup> mais aussi ceux de la politique d'éducation et de la pratique scolaire.
- 2 Unterhalter (2009) argumente elle aussi en faveur d'une perspective inclusive lorsqu'elle propose d'abandonner la polarisation autour de l'équité au profit d'une différenciation horizontale.<sup>28</sup> L'auteure tire de son analyse historico-linguistique du terme d'équité trois niveaux d'impulsion: du bas vers le haut, du haut vers le bas et du centre vers l'extérieur. Pour réduire

et/ou éliminer l'inégalité des chances, dont nul ne conteste l'existence, il faut, selon elle, un monitoring et des indicateurs sur lesquels s'appuyer (centre). Mais il est tout aussi nécessaire d'avoir également des règles et directives juridiques claires et qui viennent «d'en haut», précisant la forme d'égalité et d'équité recherchée et à concrétiser. La mise en œuvre de l'équité ou de l'égalité des chances ne peut s'effectuer que «d'en bas», dans les écoles, par les responsables d'établissement et les enseignantes et enseignants, pour autant qu'ils bénéficient de conditions adéquates. Lorsque le monitoring agit «au centre» entre pratique et politique, le dialogue tripartite (pratique, politique, monitoring) doit également être assuré. La collaboration entre les divers acteurs et entre les différents niveaux d'impulsion présuppose de cultiver les échanges et de parvenir à un consensus minimal sur la valeur de l'équité et sur le sens de la justice et de l'inclusion sociales dans le cadre concret ou à chacun de ses niveaux.

- 3 Au cours de ces dernières années, on a assisté à l'émergence de diverses tendances pédagogiques axées sur l'équité et visant donc à assurer l'égalité des chances à l'intérieur de l'hétérogénéité fondamentale de la population scolaire, telles que la pédagogie de la diversité, la pédagogie inclusive, la pédagogie du genre ou encore la pédagogie interculturelle (et critique) (ainsi que d'autres orientations de la pédagogie, portant ou non des dénominations semblables; cf. Prengel, 1995; Auernheimer, 2006; cf. aussi Buholzer & Kummer, 2010; Reich, 2012; Sturm, 2013; etc.). Les représen-

---

26 Dietrich, Heinrich & Thieme font observer avec raison que ce qualificatif (flou, confus) convient à pratiquement toute la terminologie des sciences sociales. La catégorie de l'équité éducative est, selon eux, caractérisée par «une forte dose d'ambiguïté, voire un accroissement de celle-ci» du fait de la «multiplicité des possibilités d'interprétation» s'appliquant non seulement à la catégorie de l'équité, mais aussi à celle de l'éducation (2013, p. 12 s. [trad. libre])

27 Cette remarque n'est en rien une critique du travail de l'OCDE ou à l'encontre des rapports périodiques sur l'éducation: les auteurs du présent rapport ont seulement commencé à peindre un portrait qui doit maintenant être complété par d'autres acteurs.

28 En réalité, la lecture des rapports de l'OCDE ne confirme pas cette polarisation. On y constate plutôt une certaine convergence des positions, par ex. lorsque l'OCDE (2007, p. 11) reconnaît qu'il est souhaitable que les systèmes éducatifs soient *fair*s et inclusifs.

tants de ces orientations pédagogiques se concentrent en l'occurrence sur différents aspects de la diversité (genre, migration, handicap), beaucoup visant principalement l'égalité (par la compensation, l'assimilation et des mesures similaires), d'autres misant davantage sur la reconnaissance d'une différence égalitaire allant vers une équivalence des différences (à travers la différenciation, l'individualisation, etc.). Les diverses approches ainsi que leurs représentants accordent de ce fait une plus ou moins grande importance à l'individu ou à son appartenance sociale. La pédagogie est alors appelée à préciser avec soin les formes d'hétérogénéité qui doivent être reconnues en tant que diversité (par ex. la diversité linguistique, les différences religieuses, les particularités culturelles) et ce que l'on peut identifier comme des inégalités dont il faudra venir à bout (par ex. inégalité dans la reconnaissance, inégalité sociale, droits de participation limités); on reconnaît ici des parallèles avec la distinction dont nous avons parlé entre formes justes et injustes de l'inégalité. Ce n'est qu'une fois ces précisions effectuées que l'on peut définir la méthode (recours à des moyens auxiliaires, objectifs de formation réduits, soutien spécifique, etc.) et l'acteur principal (l'élève, l'enseignante ou l'enseignant, les parents, d'autres professionnels, etc.) de la restauration de la participation. Cette réflexion doit être menée pour pouvoir décider si la langue première de l'enfant, quand elle ne correspond pas à la langue de scolarisation officielle, représente une diversité qui doit être préservée, cultivée ou encouragée, ou s'il s'agit d'une inégalité qu'il convient d'éliminer et/ou d'ignorer dans le contexte d'une école monolingue. Les écoles s'intéressent aujourd'hui de très près aux questions liées à l'équité, souvent sous un autre nom. Tous les acteurs auraient sans doute beaucoup à gagner de pouvoir se référer clairement aux résultats de la recherche (internationale) en éducation et profiter d'échanges entre le monitoring et la

pratique scolaire. Ce serait également propice à la recherche d'équité dans le contexte de l'éducation.

- 4 Roland Reichenbach fait observer que «l'égalité est une pratique sociale, et l'inégalité, un fait de société» (Reichenbach, 2015, p. 11 [trad. libre]). Par conséquent, la pratique sociale visant à établir l'équité ne découle pas nécessairement de la preuve de l'inégalité. Même si les études et publications de l'OCDE consacrées aux pratiques des pays ou régions qui se classent bien en comparaison internationale ou nationale peuvent donner des pistes intéressantes pour la pratique (cf. par ex. OCDE 2007, 2008, 2010 et 2012)<sup>29</sup>, il reste essentiel de définir par rapport au contexte local les mesures d'équité concrètes que l'on peut déduire par exemple des définitions du rapport sur l'éducation (CSRE, 2014, p. 19): comment concevoir dans le contexte spécifique local un environnement d'apprentissage susceptible de correspondre à la représentation de l'équité telle qu'elle est décrite? Quel apport attendre d'une pédagogie, d'une didactique et d'une méthodologie pour permettre aux individus de soupeser des opportunités et prendre des décisions reposant uniquement sur leurs facultés et leurs talents? Comment les institutions peuvent-elles s'assurer que des stéréotypes, des attentes faussées ou des discriminations, qu'il n'est pas toujours possible d'éviter en opérant des choix rationnels, ne viennent entraver les facultés et les talents des différents élèves? La réflexion sur les questions d'équité dans la pratique débouche à son tour sur la formulation de nouveaux thèmes de réflexion pour la politique et le monitoring de l'éducation, tels que: de qui relève la définition des contenus et des formes et la conception des environnements d'apprentissage? De quelles données la pratique, au-delà de l'accès et de la répartition de l'éducation, a-t-elle besoin pour concevoir et mettre en œuvre des mesures d'équité efficaces?

---

29 Cf. par ex. pistes telles que la sélection tardive, la scolarisation inclusive, le soutien spécifique des élèves défavorisés, l'approche constructive de l'hétérogénéité, la construction de partenariats éducatifs avec les parents.

5 La réflexion sur l'histoire et la signification de l'équité rappelle, à travers la diversité des voix qui incarne le pluralisme sociétal, qu'au 21<sup>e</sup> siècle aussi il faut un équilibre entre connaissances spécifiques et connaissances communes pour pouvoir former des sociétés stables et intégratives. La prospérité des sociétés n'est pas seulement le fruit de la répartition des compétences et des diplômes, mais également du «savoir partagé» qui, depuis Max Weber, est considéré comme le fondement du sens communautaire des sociétés modernes et leur élément intégrateur (Weber, 1922). L'équité elle-même, en tant que représentation d'une société juste, peut parfaitement être vue comme l'un des concepts faisant partie de ce sens communautaire et apportant de ce fait une contribution importante à l'intégration sociale. Depuis sa fondation, l'école publique contribue grandement à la création de ce «savoir partagé». La manière de laisser à cette contribution la place de s'opérer au milieu de la diversification exponentielle des sociétés et des marchés doit par conséquent être débattue et déterminée non seulement dans le cadre de l'analyse des systèmes éducatifs, mais également au sein du monde politique et à l'intérieur des écoles et autres institutions éducatives.

Comme l'expliquent clairement Hutmacher et al. dans leur publication *Equity in Education*, les principes d'équité et, par conséquent, les principes, stratégies et mesures pour éliminer les inégalités perçues comme injustes, se fondent sur des positions et des choix normatifs. «*They are debatable, but before debate, they ought to be made explicit*» (Hutmacher et al., 2001, p. 11). Au cours des dernières décennies, des données ont été collectées à grande échelle aux niveaux international et national pour analyser les inégalités dans le domaine éducatif sous l'angle de l'accès à l'éducation et de la répartition des diplômes. Revenons-en au débat sur les positions et les choix normatifs qui sous-tendent le concept de l'équité.

En même temps, un premier survol du débat actuel montre que, malgré toutes les différences et polarisations, il y a consensus en ce qui concerne l'équité à l'école et dans l'éducation: l'école et l'éducation doivent être exemptes de discrimination, justes et inclusives. Tandis que la forme d'égalité qu'il faut viser (cf. CSRE, 2006, p. 25) fait l'objet d'un débat social et de décisions politiques, dans certaines circonstances, à titre de «variante minimale», on peut s'attaquer à de premières formes évidentes d'inégalité et mettre en œuvre et développer des mesures, pas forcément nouvelles, de non-discrimination et d'inclusion. Au paradoxe<sup>30</sup> selon lequel les institutions éducatives, qui sont elles-mêmes soumises à des mécanismes toujours plus axés sur la concurrence, doivent prendre la responsabilité d'établir l'égalité et la justice, une telle réflexion ne peut apporter qu'une réponse limitée sur le plan pratique. Elle peut toutefois éviter que derrière les choix politiques effectués sur la base des résultats de la recherche internationale sur la réussite scolaire se dissimulent des «décisions basées sur des valeurs» (Radtke, 2000 in Heise, 2010, p. 219 [trad. libre]). Si parler de l'équité contribue à ce que l'on prenne conscience et connaissance des inégalités existantes (cf. Auernheimer, 2006, p. 33) et incite à chercher à les éliminer, ce sera peut-être un premier pas vers une école équitable, non discriminatoire et inclusive.

Les mesures suivantes sont envisageables:

- Différencier et préciser le concept d'équité en incluant dans la réflexion la pratique pédagogique et différentes théories de la justice sociale.
- Constituer des réseaux, forums et mécanismes pour faire dialoguer l'évaluation de l'éducation, la pratique scolaire et la politique d'éducation.
- Constituer des réseaux, programmes et projets pour observer, documenter et développer les mesures d'équité dans les établissements scolaires (démarche comparable à des pro-

---

30 Pour d'autres dilemmes, cf. Hopmann & Bauer-Hofmann, 2015.

grammes comme *Equity Matters* à la Colombia University<sup>31</sup>).

- Recenser et rassembler les lois, recommandations, instructions, etc. qui aujourd'hui déjà contiennent des aspects de l'équité dans le domaine de l'école et de l'enseignement (recommandations de la CDIP, recommandations du rapport Schiesser,<sup>32</sup> recommandations de la CTA<sup>33</sup> pour les écoles, etc.; documents de la thématique inclusion et diversité) et les diffuser largement dans les écoles.
- Prendre en compte les questions et préoccupations relatives à l'équité, à la justice sociale, à l'inclusion et à la diversité dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.
- Renforcer notamment la recherche qualitative sur la problématique de l'équité dans les institutions éducatives, pour soutenir et compléter le monitoring quantitatif dans les écoles et institutions éducatives.
- Renforcer et intégrer une pédagogie de la diversité, de l'antidiscrimination et de l'inclusion (en tenant compte de la pédagogie interculturelle actuelle).
- Créer au niveau politique un cadre normatif pour le développement de mesures d'équité dans la pratique.

## Bibliographie

Arnold, K. H. (1999). *Fairness bei Schulsystemvergleichen*. Münster: Waxmann Verlag.

Auernheimer, G. (2006). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive Interkultureller Bildung. In A. Tanner et al. (Eds), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo, 29–45.

Baros, W. & Otto, H.-U. (2008). Multikulturalismus und Capabilities. Oder: Was kann man von Amartya Sen über die Aufgabe einer interkulturellen Erziehung in der Migrationsgesellschaft lernen? *Paidagogiki. Theoria kai Praxi* (3)1, 1–15.

Baros, W. & Otto, H.-U. (2010). Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgabe interkultureller Bildung. In W. Baros, F. Hamburger & P. Mecheril (Eds), *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung*. Berlin: Regener, 250–267.

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund & Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Ed.) (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Berthold, C. & Leichsenring, H. (2012). *CHE Diversity Report. Gesamtbericht*. Berlin. <http://www.che-consult.de/cms> (état 7.2.2015).

Boyum, S. (2014): Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Educational Policy* 29(6), 856–870. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680939.2014.899396> (état 30.1.2015).

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst-Klett.

---

31 Cf. CEE, 2014 et 2014a.

32 Rapport Schiesser: *Rapport sur l'évolution de la politique d'intégration de la Confédération*, mars 2010. Cf. <https://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/bfm/integration/berichte/ber-br-integrpolitik-f.pdf> (état 9.2.2015).

33 CTA, acronyme de la Conférence tripartite sur les agglomérations, qui a élaboré des documents pertinents pour le développement de la politique suisse d'intégration. Cf. <http://www.tak-cta.ch/fr/contenu/developpement-de-la-politique-suisse-d-integration-des-etrangers.html> (état 9.2.2015).

- Buholzer, A. & Kummer, A. (Ed.) (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich!: Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Zug: Klett und Balmer.
- Castelli, L., Ragazzo, S. & Crescentini A. (2012). Equity in Education: A General Overview. (Paper for the International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). *Procedia. Social and Behavioral Science* 69, 2243–2250 ([www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)).
- CEE [Campaign for Educational Equity] (2014). *Mission Statement*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University (New York). <http://www.tc.columbia.edu/equity-campaign/index.asp?Id=ABOUT&Info=Mission+Statement> (état 2.12.2014).
- CEE [Campaign for Educational Equity] (2014a). *Equity Matters Research Reviews*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University (New York). <http://www.tc.columbia.edu/equitycampaign/index.asp?Id=PUBLICATIONS&Info=Equity+Matters+Research+Reviews> (état 2.12.2014).
- Chapman, J. D., Aspin, D. N (2013). A Problem-solving Approach to Addressing Current Global Challenges in Education. *British Journal of Educational Studies* 61(1), 49–62.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. (2004). *Equity in the Swiss Education System: Dimensions, Causes and Policy Responses. National Report from Switzerland. Contributing to the OECD's Review of «Equity in Education»*. Swiss Coordination Center for Research in Education. <http://www.oecd.org/switzerland/38692889.pdf> (état 27.12.2014).
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. (2005). *Equity in Education. Thematic Review. Country analytical Report. Switzerland*. Swiss Coordination Centre for Research in Education. <http://www.oecd.org/switzerland/38692889.pdf> (état 27.12.2014).
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2005b). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Trendbericht SKBF Nr. 9. Aarau: SKBF.
- CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2006). *L'éducation en Suisse – rapport 2006*. Aarau: CSRE. <http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-leducation/rapport-2006/> (état 10.6.2015).
- CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2010). *L'éducation en Suisse – rapport 2010*. Aarau: CSRE. <http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-leducation/rapport-2010/> (état 10.6.2015).
- CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau: CSRE. <http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-leducation/rapport-2014/> (état 10.6.2015).
- Deissner, D. (2013). *Chancen bilden. Wege zu einer gerechten Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité? In M. Demeuse et al. (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Paris: De Boeck, 150–170.
- Dietrich, D., Heinrich, M. & Thieme, N. (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Egerton, J. (1969). *State Universities and Black Americans: An Inquiry into Desegregation and Equity for Negroes in 100 Public Universities*. Atlanta: Southern Education Reporting Service.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). Equity oder die Individualisierung der Bildungsberechtigung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Themenheft 1, 8–15.
- Europäische Kommission (2014). *Pressemitteilung vom 9.9.2014: OECD-Erkenntnisse bestätigen die Bedeutung von Investitionen in die Bildung für Wachstum und Beschäftigung in der EU*. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-14-979\\_de.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-979_de.htm) (état 2.1.2015).

- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD Education and Training policy. Paris: OECD.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The Interpretation of Culture. Selected Essays*. New York: Basic Books, 3–30.
- GERESE (European Research Group on Equity of the Educational System) (2003). *Equity of the European Educational Systems. A Set of Indicators*. Brüssel. [www.okm.gov.hu/download.php?docID=296](http://www.okm.gov.hu/download.php?docID=296) (état 9.2.2015).
- Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(3), 421–437.
- Giesinger, J. (im Druck). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Eds), *Zur Gerechtigkeit der Schule*. [http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger\\_Bildungsgerechtigkeit-sozialeFunktionen-Preprint.pdf](http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildungsgerechtigkeit-sozialeFunktionen-Preprint.pdf) (état 6.2.2015).
- Grubb, W. N. (2009). *The Money Myth. School Resources, Outcomes, and Equity*. New York: Russel Sage Foundation.
- Hanushek, E. A. (1968). *The education of negroes and whites*. PHD. Massachusetts Institute of Technology: Dept. of Economics.
- Healy, T. & Istance, D. (2001). International Equity Indicators in Education and Learning in Industrialized Democracies. In *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 193–215.
- Heise, H. (2010). *Chancengleichheit durch «neue Steuerung»? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems*. München: Herbert Utz.
- Hopmann, S. T. & Bauer-Hofmann, S. (2015). Das «Equity-Paradox». In S. Rademacher & A. Wernet (Eds), *Bildungsqualen*. Wiesbaden: Springer, 93–104.
- Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (Eds) (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers.
- Hutmacher, W. (2001). Introduction. In Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N. (Eds), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 1–22.
- Jakobi, A. P. (2007): Die Bildungspolitik der OECD. Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 166–181.
- Kappus, E. N. (2013): Diversitätssensible Hochschulen - zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für LehrerInnenbildung* 3/19 (Migration), 46–52.
- Kappus, E. N. & Kummer, A. (2015). Inklusion im Regelunterricht. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3–16.
- Knappik, M. & Dirim, I. (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – was es heisst, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Ed.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer, 89–94.
- Koops, E., Zwolve W. J. (2013). *Law & Equity: Approaches in Roman Law and Common Law*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Levin, B. (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. A Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/38692676.pdf> (état 2.2.2015).

- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2000). *Regards sur l'éducation*. Paris: OCDE.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2002). *Regards sur l'éducation*. Paris: OCDE
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2003). *Diversité, intégration et équité: leçons tirées des prestations pour élèves à besoins éducatifs particuliers. Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/26527532.pdf> (état 2.2.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2007). *En finir avec l'échec scolaire: dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2008). *Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf> (état 10.6.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2010). *Comblent l'écart pour les élèves immigrés. Politiques, pratiques et performances. Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comblent-l-ecart-pour-les-eleves-immigres\\_9789264075818-fr#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comblent-l-ecart-pour-les-eleves-immigres_9789264075818-fr#page1) (état 10.6.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2012). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equite-et-qualite-dans-l-education\\_9789264028050-fr#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equite-et-qualite-dans-l-education_9789264028050-fr#page1) (état 10.6.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2013). *Résultats du PISA 2012: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. PISA, Paris: OCDE. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9813062e.pdf> (état 10.6.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2014). *Regards sur l'éducation*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/edu/Regards-sur-l-education-2014.pdf> (état 10.6.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2014a). *Résultats du PISA 2012: L'équité au service de l'excellence Offrir à chaque élève la possibilité de réussir (Volume II)*. PISA. Paris: OCDE. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-du-pisa-2012-l-equite-au-service-de-la-reussite-volume-ii\\_9789264205321-fr#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-du-pisa-2012-l-equite-au-service-de-la-reussite-volume-ii_9789264205321-fr#page1) (état 10.6.2015).
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (1997). *Education and Equity in OECD Countries*. Paris: OECD. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429024.pdf> (état 10.6.2015).
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2003). *Diversity, Inclusion and Equity: Insight from Special Needs Provision. Education Policy analysis*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf> (état 2.2.2015).
- Ozmusul, M. (2013). Equity Index in the School systems of selected OECD Countries. *Academic Journals* 8(18), 1722–1741.
- Pechar, H. (2007). Inklusion und Fairness. Kriterien von Chancengerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. In B. Hackl & H. Pechar (Eds), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform*. Innsbruck: Studien Verlag, 160–177.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rawls, John (1971). *A Theory of Justice*. Harvard: Harvard University Press.

Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.

Reichenbach, R. (2015). Über Bildungsferne. *Merkur* 69 (795), 5–15.

Robertson, R. (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Ed.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 192–220.

Schrittesser, I. & Wischer, N. (2013). Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem: Eine Spurensuche. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Themenheft 1, 4–7.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: UTB

UNESCO [Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture] (2005). Principes directeurs pour l'inclusion: Assurer l'accès à l'éducation pour tous. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf> (état 10.6.2015).

UNESCO [Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture] (2008). *Equity and inclusion in education. Tools to support education sector planning and evaluation*. [http://www.unesco.org/bpi/pdf/iatt\\_equity\\_inclusion\\_tools\\_042008\\_en.pdf](http://www.unesco.org/bpi/pdf/iatt_equity_inclusion_tools_042008_en.pdf) (état 15.1.2015).

Unterhalter, E. (2009). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy and Education* 28, 415–424.

Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Verlag J. C. B. Mohr.

World Bank (2005). *World Development Report 2006: Equity and Development*. Oxford: University Press.

Weymann, A. & Martens, K. (2005). Bildungspolitik durch internationale Organisationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30(4), 68–86.

Wood, E., Levinson, M. & Postlethwaite, K. (2011). *Equity Matters. Education International*. University of Exeter. <http://download.ei-ie.org/Docs/Web-Depot/Equity%20Matters.pdf> (état 15.1.2015).

Zweigert, K. & Kötz, H. (1996). *Einführung in die Rechtsvergleichung: Auf dem Gebiet des Privatrechts*. Tübingen: Mohr Siebeck.

## Sites web

Duden:

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Aequitaet> (état 2.2.2015).

DFAE – OCDE:

[https://www.eda.admin.ch/eda/fr/home/aussenpolitik/internationale\\_organisationen/oecd.html](https://www.eda.admin.ch/eda/fr/home/aussenpolitik/internationale_organisationen/oecd.html) (état 1.12.2014).

OECD Berlin Centre (o. J.). Slogan:

<http://www.oecd.org/berlin/> (état 2.2.2015).

*The glossary of education reform* > Equity (last update 9.1.2015):

<http://edglossary.org/equity/> (état 2.2.2015).

*The online etymology* (2014):

<http://www.etymonline.com/index.php?term=equity> (état 2.2.2015).

# 2 LA PROTECTION JURIDIQUE CONTRE LA DISCRIMINATION ETHNIQUE ET CULTURELLE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION – ILLUSTRATION PAR UN EXEMPLE DE DÉCISION CONCERNANT LE PASSAGE AU SECONDAIRE I

Tarek Naguib

«L'éducation doit être accessible à tous en droit et en fait, notamment aux groupes les plus vulnérables, sans discrimination fondée sur une quelconque des considérations sur lesquelles il est interdit de la fonder.»

(Observation générale n° 13, Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU)

## 2.1 Introduction

### 2.1.1 Etude de cas

Prenons pour exemple le cas de figure (fictif) suivant:

Corinne S., Lorik F. et Maja L., tous trois âgés de 12 ans, sont sur le point d'entrer à l'école secondaire. La question qui se pose est de savoir si ces élèves doivent être acceptés en niveau A ou B. Tous trois disposent d'une moyenne de 4,9 (allemand, mathématiques, représentation [physique et sociale] de l'environnement<sup>1</sup>). Pour être orienté vers le niveau A du degré secondaire I, il faut une moyenne située autour de la valeur indicative de 5,0; le développement des compétences ainsi que les aptitudes transversales des élèves (compétences personnelles et sociales), notamment, sont également pris en compte. La procédure d'orientation, un processus qui s'étend sur trois semestres, attache de l'importance à ce que les parents ou responsables légaux, les enseignantes

et enseignants ainsi que l'élève échangent leurs points de vue. La décision finale se base sur l'ensemble des observations et évaluations de l'élève faites par le corps enseignant et par les responsables légaux.

Pour Corinne S., dont la famille vit en Suisse depuis des générations, le choix se fera sans longue discussion. Corinne dispose presque de la moyenne requise et doit encore, selon l'enseignante titulaire de sa classe, améliorer son attitude face au travail scolaire, mais sa maturité personnelle et le soutien de ses parents confortent l'enseignante dans son optimisme. La situation est tout autre pour Lorik F., dont les parents originaires du Kosovo se sont installés sur le territoire suisse au milieu des années 1990. Pour Lorik F., l'enseignante préconise d'orienter le jeune garçon vers le niveau B du degré secondaire I: «Lorik est parfois agité et récalcitrant en classe, bien qu'il soit intéressé et autonome». Elle exprime également des doutes sur le fait que les parents, tous deux très pris par leur travail, puissent lui procu-

---

<sup>1</sup> L'exemple choisi se réfère à la procédure d'orientation du canton de Lucerne (cf. [www.volksschulbildung.lu.ch](http://www.volksschulbildung.lu.ch) [état 27.1.2015]; ordonnance du 15 mai 2007 sur la procédure d'orientation à l'école obligatoire; SRL 405b). Pour une vue d'ensemble concernant les différentes procédures de sélection, cf. la contribution de Baeriswyl dans le présent rapport.

rer le soutien dont il a besoin pour pouvoir maintenir ses résultats actuels sur le long terme. Les parents sont déçus et estiment que leur fils aurait dû être accepté en niveau A, mais, après quelque résistance, ils finissent par accepter l'orientation vers le niveau B. Pour Maja L., dont les parents ont quitté l'Argentine pour s'installer en Suisse il y a dix ans, l'enseignante est encore indécise sur la décision à prendre avant la rencontre finale avec les parents. Selon les propos de l'enseignante lors de l'entretien, «les notes suffisent de justesse». Les parents font toutefois clairement comprendre qu'ils souhaitent que leur fille soit acceptée en niveau A. Après s'être entretenue avec son collègue qui donne l'anglais, l'enseignante se déclare finalement d'accord avec le souhait des parents. Maja lui semble être une fille capable de s'adapter et qui possède de bonnes compétences sociales, cela devrait bien se passer. De plus, dit-elle, elle est issue d'une famille de diplômés de l'enseignement supérieur, et ses parents parlent bien l'allemand. Elle s'en sortira.

### 2.1.2 Les principaux aspects juridiques

Afin de pouvoir évaluer si ces décisions ont été prises de bonne foi, de manière équitable et surtout conforme au droit, nous avons évidemment besoin d'informations détaillées. Cet exemple convient néanmoins pour aborder les aspects juridiques fondamentaux qui doivent impérativement être respectés (au-delà du cadre du processus de sélection) dans l'ensemble du secteur de la formation publique. Nous nous intéresserons principalement, dans la présente contribution, au droit constitutionnel et international de l'accès non discriminatoire à l'éducation et à la formation. Il s'agit plus précisément des deux aspects suivants:

- **La première question qui se pose est de savoir à quel moment il y a discrimination juridique |** En nous référant à l'exemple par lequel nous avons commencé: les décisions prononcées

sont-elles justifiées? La procédure d'orientation et les décisions finales reposent-elles sur des stéréotypes ou des préjugés? Des caractéristiques telles que l'origine nationale ou régionale (Europe du Sud-Est, Amérique du Sud, Suisse), le statut social ou le niveau de formation, le genre (féminin, masculin), voire des assignations raciales pluridimensionnelles<sup>2</sup> ont-elles été déterminantes (discrimination directe<sup>3</sup>) dans la prise de décision? Ou a-t-elle été influencée par des facteurs peut-être non liés aux dites caractéristiques, mais qui ont tout de même désavantagé de manière injustifiée l'élève porteur ou porteuse de ces caractéristiques (discrimination indirecte)? En supposant que la décision était discriminante, la question est: en quoi consiste l'obligation juridique de s'abstenir de toute discrimination? Plus généralement: on s'intéresse ici au droit individuel à la non-discrimination.

- **La seconde question est de savoir si nous sommes ici en présence d'un cas de figure de discrimination structurelle |** En nous référant à notre exemple: les trois cas exposés nous amènent à nous demander si la procédure d'orientation en tant que telle présente certains problèmes structurels du point de vue de la protection contre la discrimination. Le dispositif de cette procédure contient-il par exemple des éléments ou facteurs inducteurs, qui reproduisent des pratiques stéréotypées ou des injustices (survenues par le passé en raison de discriminations juridiques ou structurelles), échouent à les compenser ou même les amplifient? Si tel est le cas: quelles sont les mesures d'accompagnement possibles en droit constitutionnel et international (ou en droit de l'éducation) afin d'atténuer les injustices et les discriminations sociales qui influencent directement ou indirectement les procédures de sélection? Plus généralement: on s'intéresse en l'occurrence à l'obligation juridique de prendre des mesures contre les discriminations structurelles.

---

2 Sur la notion de «discrimination pluridimensionnelle», cf. 2.3.1.

3 Sur les différences entre les notions de «discrimination directe» et «discrimination indirecte», cf. 2.3.1.

### 2.1.3 Structure

Les développements qui suivent portent sur les principes de la protection offerte par le droit en matière d'éducation contre la discrimination ethnique et culturelle. Ils en illustrent les bases à l'aide de l'exemple choisi, celui d'une décision de sélection et plus précisément de l'accès au niveau d'exigences supérieures (A) de l'école secondaire. L'exemple fictif se concentre donc sur l'école obligatoire: la section 2.2, *Les principaux textes du droit constitutionnel et international*, présente de manière succincte les bases juridiques importantes. La section 2.3, *L'obligation de s'abstenir de toute discrimination juridique*, traite ensuite de l'interdiction de la discrimination juridique, des droits en cas d'infraction et de leur application. Puis la section 2.4, *L'obligation de prendre des mesures contre la discrimination structurelle*, aborde le thème de l'obligation de l'Etat de prendre des mesures d'action sociale afin de réduire les discriminations structurelles<sup>4</sup>, en montrant comment réduire ou éliminer les modes de comportement ou d'attitude complexes et opaques ainsi que les processus qui reproduisent les discriminations et les injustices sociales du passé. La dernière section, 2.5, présente de manière synthétique les conséquences qui en résultent pour la politique d'éducation et les pratiques scolaires. Pour illustrer notre discours, nous nous référerons à l'exemple introductif chaque fois que cela sera utile.

## 2.2 Les principaux textes du droit constitutionnel et international

Une série de réglementations juridiques (ordonnances, lois, Constitution fédérale, conventions internationales) se retrouvent dans le droit suisse de l'éducation. Ces réglementations sont applicables au niveau de la Confédération, des cantons et des communes et sont importantes en matière de protection contre la discrimination (pour une vue d'ensemble, cf. Copur & Naguib, 2014, p.81–119; Motakef, 2006, p.11 ss). Les conventions in-

ternationales suivantes jouent un rôle central dans le contexte du droit suisse de l'éducation:

- *Déclaration universelle des droits de l'homme* (art. 2 en lien avec l'art. 26);
- *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (Pacte I de l'ONU; art. 2, al. 2, en lien avec l'art. 13);
- *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale* (ICERD; principalement art. 2 en lien avec l'art. 5, let. e [v]);
- *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (CEDEF; principalement art. 2 et art. 10);
- *Convention relative aux droits de l'enfant* (CIDE; principalement art. 2 en lien avec l'art. 28);
- *Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales* (Convention européenne des droits de l'homme [CEDH]; principalement art. 13 en lien avec l'art. 2 du Protocole additionnel de ladite convention, qui n'a pas été ratifié par la Suisse).

A ce stade, nous retiendrons trois dispositifs en particulier permettant d'énoncer les obligations essentielles de la protection juridique contre les discriminations dans le domaine de l'éducation (pour approfondir sur le sujet, cf. Müller & Schefer, 2008, p. 651–762). Il s'agit du Pacte I de l'ONU, de la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale et du principe de non-discrimination inscrit dans la Constitution fédérale.

Selon le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), la Suisse a l'obligation de formuler des mesures efficaces pour la protection contre les discriminations. Les Etats parties s'engagent en effet à garantir que le droit à l'éducation est exercé «sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion publique ou toute autre opinion, l'origine natio-

---

4 Sur la notion de «discrimination structurelle», cf. 2.4.1.

nale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation» (art. 2, al. 2, en lien avec l'art. 13). La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (ICERD) met quant à elle l'accent sur la discrimination ethnique et culturelle. En conséquence, les Etats parties s'engagent à interdire et à éliminer toute forme de discrimination raciale et à garantir à tous les êtres humains «l'égalité devant la loi sans distinction de race, de couleur, d'origine nationale ou de peuple»; cela s'applique tout particulièrement (...) «au droit à l'éducation et à la formation» (art. 5, let. e [v], ICERD).

La Constitution fédérale (Cst.) contient elle aussi une disposition énonçant un droit fondamental à la protection contre la discrimination, qui interdit notamment la discrimination ethnique et culturelle. Comme les droits de l'homme, elle oblige à prendre des mesures d'action sociale pour lutter contre la discrimination structurelle (Waldmann, 2003, p. 307–473). L'art. 8, al. 2, Cst. dit ceci: «Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.» Le principe de non-discrimination doit être appliqué dans l'ensemble de l'ordre juridique, conformément à l'art. 35, al. 1, Cst. Quiconque assume une tâche de l'Etat est dès lors tenu de contribuer à sa réalisation (al. 2). En outre, les autorités doivent veiller à ce que le principe de non-discrimination soit aussi réalisé dans les relations qui lient les particuliers entre eux (al. 3) (Kiener & Kälin, 2013, p. 42–56, 440, 441–443).

On en retiendra deux obligations centrales: premièrement, l'obligation de s'abstenir de toute discrimination juridique (section 2.3 ci-après) et, deuxièmement, l'obligation de prendre des mesures contre la discrimination structurelle «par tous les moyens appropriés» (art. 2, al. 1, PIDESC).

## 2.3 L'obligation de s'abstenir de toute discrimination juridique

Le principe de non-discrimination relevant des droits fondamentaux et des droits de l'homme interdit aux autorités de l'Etat et aux institutions publiques de formation de discriminer les élèves ainsi que les étudiantes et étudiants lors de l'accès aux études, pendant celles-ci ainsi qu'au terme et à la suite de la formation. L'art. 8, al. 2, Cst. stipule que les autorités et institutions ont l'obligation de s'abstenir de toute discrimination, que ce soit une discrimination raciale ou toute autre forme de discrimination fondée sur des assignations ethniques ou culturelles comme celles liées à l'origine, à la langue ou à la conviction religieuse. Selon l'art 2, ch. 1, let. a, ICERD, les Etats parties s'engagent à ne se livrer à aucun «acte ou pratique de discrimination raciale contre des personnes, groupes de personnes ou institutions et à faire en sorte que toutes les autorités publiques et institutions publiques, nationales et locales, se conforment à cette obligation».

La partie ci-après (2.3.1 *Discrimination juridique*) précise à quel moment il y a discrimination au sens du droit constitutionnel et international. Elle développe d'une part la notion de discrimination au sens large du terme et spécifie d'autre part les formes de discriminations ethniques et culturelles. La partie suivante livre une esquisse des droits et leur application (2.3.2). Pour terminer, la différence liée au statut juridique des écoles privées sera présentée brièvement (2.3.3 *Etablissements de formation privés*).

### 2.3.1 Discrimination juridique

#### Selon le principe d'égalité...

... tous les êtres humains sont égaux devant la loi (art. 8, al. 1, Cst.). Les situations identiques doivent être traitées de la même manière, conformément à leurs similitudes, et les situations différentes doivent être traitées d'une façon différente, selon leur caractère distinct. C'est ce que dit le principe d'égalité de traitement inscrit dans la Constitution fédérale à l'art. 8, al. 1. Ce principe garantit

d'une manière générale l'égalité de traitement par tous les organes de l'Etat<sup>5</sup>. Ce principe exige d'une part que les situations identiques soient traitées de la même manière sur le plan juridique (principe d'égalité de traitement). Il exige d'autre part que les inégalités effectives soient prises en compte par un traitement différencié sur le plan juridique (principe de différence). Toute dérogation n'est autorisée qu'en présence de motifs objectivement justifiés (Müller & Schefer, 2008, p. 669 ss).

#### **Le principe de non-discrimination en tant que principe d'égalité qualifiée**

Les discriminations interdites à l'art. 8, al. 2, Cst. font également partie intégrante du principe d'égalité. Il s'agit en l'occurrence de discriminations qualifiées. Elles sont qualifiées parce qu'elles caractérisent des formes précises d'inégalité de traitement en tant que violations aggravées du principe d'égalité. Par conséquent, les inégalités en question sont soit complètement interdites (par ex. le racisme), soit soumises à des critères d'exemption plus ou moins exigeants (Waldmann, 2003, p. 577–758). Une protection qualifiée de l'égalité de traitement (ou une protection contre les discriminations) est exigée au sens des droits de l'homme et des droits fondamentaux lorsque les inégalités impliquent la violation de la dignité humaine ou lorsqu'elles concernent des êtres humains qui, dans la réalité sociale historique et présente, ont été ou sont confrontés à une stigmatisation ou à une exclusion structurelle (Pärli, 2014, p. 39 s.; Waldmann, 2003, p. 299–302, 310 s.).

#### **La notion de discrimination selon la doctrine et dans la pratique**

Selon l'interprétation actuelle du Tribunal fédéral, il y a discrimination au sens de l'art. 8, al. 2, Cst. «lorsqu'une personne est désavantagée du seul

fait de son appartenance à un groupe donné qui, dans le passé et dans la réalité sociale actuelle, a (eu) tendance à être exclu ou à être traité comme inférieur. La discrimination est une forme qualifiée d'inégalité de traitement de personnes se trouvant dans des situations similaires en cela qu'elle a pour effet de défavoriser un individu d'une manière qu'il convient de considérer comme humiliante ou exclusive parce qu'elle est fondée sur des éléments distinctifs qui sont des composantes essentielles de l'identité de la personne en question, qui ne peut donc pas ou que très difficilement s'en défaire»<sup>6</sup>. Au sens (asymétrique) de la protection, une inégalité est uniquement discriminante lorsqu'elle considère les individus en fonction de leur appartenance à un groupe qui, au sein de la société qui les accueille, ont tendance à être confrontés à des préjugés, des stigmatisations et des exclusions structurelles systématiques. Cela concerne par exemple les personnes handicapées ou les personnes dont le courant religieux, comme l'islam ou le judaïsme, fait qu'elles sont exposées historiquement et dans la réalité sociale actuelle du contexte suisse à la stigmatisation et à l'exclusion.

Selon la conception symétrique de la protection, une discrimination est «une forme qualifiée d'inégalité de traitement de personnes se trouvant dans des situations similaires en cela qu'elle a pour effet de défavoriser des individus d'une manière qu'il convient de considérer comme humiliante ou exclusive parce qu'elle est fondée sur des éléments distinctifs qui sont des composantes essentielles de l'identité de la personne en question, qui ne peut donc pas ou que très difficilement s'en défaire» (ibid. [trad. libre]. Au sens symétrique, une inégalité n'est pas seulement discriminante lorsqu'elle vise des groupes socialement stigmatisés et exclus. Il pourrait déjà y avoir discrimination lorsque des individus sont affectés du fait d'un élément sensible de leur personnalité, c'est-à-dire dans leur essence et existence individuelle (Dengg, 2010; Waldmann, 2003, p. 577).

---

5 Arrêt du Tribunal fédéral (ATF): ATF 131 I 105, consid. 3.1 (enseignants titulaires BS).

6 ATF 139 I 292, consid. 8.2.1 (trad. libre): <http://entscheide.weblaw.ch/cache/f.php?url=links.weblaw.ch%2FBGE-139-I-292> (état 2.2.2015).

Dans les ouvrages juridiques, on rencontre aussi bien l'approche symétrique que l'approche asymétrique (Dengg, 2010). Dans le présent rapport, comme dans l'opinion qui semble majoritaire dans la littérature juridique, les interdictions juridiques appartiennent à la conception symétrique de la protection.

Revenons à notre exemple de départ: on doit se demander ici si la décision de ne pas orienter Lorik F. vers le niveau A du degré secondaire I repose sur un préjugé conscient ou inconscient à l'encontre de son origine kosovare (ou de l'Europe du Sud-Est), voire sur des préjugés racistes envers les personnes en provenance des Balkans (cf. le passage consacré à l'interdiction de la discrimination directe). Les personnes originaires d'Europe du Sud-Est (ou auxquelles on attribue une origine ex-yougoslave) sont tout particulièrement exposées à des stéréotypes stigmatisants (Wyssmüller, 2005, p. 101–105, 121–130). De plus, on pourrait aussi se poser la question de savoir pourquoi, dans le cas de Maja L., l'enseignante s'est montrée plus critique («les notes suffisent de justesse») qu'envers Corinne S., alors que l'attitude de cette dernière face au travail scolaire semblait moins bonne et que, pour le reste, la situation était comparable entre les deux filles sur le plan des notes et des compétences personnelles et sociales. Est-ce que l'origine sud-américaine de Maja L. a joué de manière inconsciente un rôle codéterminant dans le déroulement de la procédure d'orientation? Ensuite, il faudrait vérifier si le genre féminin ou masculin et la combinaison genre / statut social / origine migratoire ont influencé la décision ou la procédure d'orientation dans les cas de Lorik F. et de Maja L. Les jeunes hommes originaires d'ex-Yougoslavie tout particulièrement sont davantage confrontés au stéréotype voulant qu'ils se comportent de manière agressive ou inappropriée (Wyssmüller, 2005, p. 101–105). Enfin, il conviendrait de clarifier si l'appréciation selon laquelle l'élève risque de manquer de soutien repose sur un préjugé à l'égard des parents en raison de leur origine sociale ou, si ce n'est pas le cas, représente une discrimination liée à leur statut social (cf. le passage consacré à l'interdiction de la discrimination indirecte).

### Discrimination directe et indirecte

Une discrimination peut se manifester de manière directe ou indirecte. Il y a discrimination directe lorsque le traitement différencié défavorable est explicitement fondé sur un motif de discrimination (Hausammann, 2008, p. 5).

Reprenons notre exemple: en se référant à lui, la question qui se pose est de savoir dans quelle mesure des stéréotypes et des préjugés liés à l'origine et au genre sont pris en compte (consciemment ou inconsciemment) dans l'évaluation des compétences personnelles et sociales des élèves concernés. L'appréciation de telles compétences dépend en effet de l'observation et de l'interprétation du comportement des élèves par les enseignantes et enseignants. Concrètement, il s'agirait par exemple de clarifier si les déclarations de l'enseignante qui considère Lorik F. comme «agité et récalcitrant» en classe, bien qu'il soit «intéressé et autonome», ainsi que l'évaluation effectuée ensuite au moment de la décision d'orientation étaient influencées par des stéréotypes négatifs à propos des jeunes gens originaires d'ex-Yougoslavie, aboutissant à un pronostic discriminatoire.

On parle de discrimination indirecte lorsqu'une réglementation non fondée sur un critère pros-crit, et donc formulée de manière neutre en apparence, défavorise particulièrement fortement dans ses répercussions effectives des individus appartenant à un groupe protégé, sans justification (Kälin & Kiener, 2013, p. 437). Afin de constater la présence d'une discrimination particulièrement forte, il faut prendre en considération aussi bien des facteurs qualitatifs (principalement l'intensité de l'atteinte) que des critères quantitatifs (principalement le nombre de personnes touchées).

Reprenons notre exemple: l'enseignante de Lorik F. a émis des doutes sur le fait que ses parents puissent lui fournir le soutien dont il aura besoin pour pouvoir maintenir ses résultats actuels sur le long terme. Elle justifie ses doutes par la double charge de travail des parents. La question à poser est donc de savoir si le processus d'orientation repose sur une pratique menant à

une discrimination indirecte des personnes de telle ou telle origine. On parle dans ce cas précis de discrimination indirecte dans le sens où, dans les familles de telle ou telle origine, les deux parents sont obligés de travailler en raison de leur situation socioéconomique. Même si la nationalité d'origine ne décide pas directement de la situation sociale, l'évaluation de ce critère peut mener à défavoriser plus souvent, au moment de la transition scolaire, les personnes de telle ou telle origine malgré le fait qu'elles fassent montre de compétences disciplinaires, personnelles et sociales comparables à celles d'autres élèves orientés, eux, vers un niveau d'exigences supérieur.

La discrimination serait directe si le fait que les deux parents travaillent était qualifié de problématique exclusivement dans le cas de certains jeunes (par ex. définis par leur origine ou leur genre).

#### Discrimination pluridimensionnelle et intersectionnalité

Une discrimination peut concerner plus qu'une dimension discriminatoire. Dans un tel cas de figure, on parle alors d'une «discrimination multiple» (également appelée discrimination pluridimensionnelle ou intersectionnelle). Une discrimination pluridimensionnelle désigne un acte ou une omission ayant pour effet de désavantager une personne ou un groupe de personnes en raison de l'effet conjugué d'au moins deux dimensions discriminatoires sans que des raisons qualifiées le justifient (sur les termes et notions utilisés, cf. Baer, Bittner & Götttsche, 2010, p. 16–23).

Revenons-en à notre exemple: il faut se demander si, dans le cadre de la procédure d'orientation de Corinne S., Lorik F. et Maja L., le genre et le statut social ont également été déterminants dans le processus décisionnel et dans la décision de les orienter vers l'un ou l'autre niveau, en plus de l'origine nationale et migratoire (ou, dans le cas de Corinne S., de son appartenance au groupe autochtone et de son image en tant que Suisse). Dans les deux cas, il s'agit de traits de la

personnalité ou de dimensions discriminatoires dites sensibles au sens du droit constitutionnel et international. On ne sait par exemple pas dans quelle mesure les caractéristiques respectives de chaque groupe ont joué un rôle dans le processus décisionnel, notamment dans les questions posées par l'enseignante ou dans les doutes qu'elle a exprimés. Tandis que Corinne S. a probablement bénéficié de l'image associée à une Suisse autochtone (maturité personnelle et soutien des parents), l'attitude plus critique montrée dans le cas de Lorik F. et de Maja L. se base vraisemblablement sur un préjugé à l'encontre des jeunes gens originaires du sud-est de l'Europe (anti-balkanisme) ou d'une jeune fille d'Amérique du Sud. Enfin, on peut également se demander si les différences observées dans la décision d'orientation finale dans le cas de Maja L. et dans celui de Lorik F. procèdent finalement de stéréotypes (inconscients) à la fois racistes et liés au genre.

#### Justification et vérification

Le principe de non-discrimination n'exclut pas de manière absolue le traitement différencié en fonction des dites catégories sensibles. Un traitement inégalitaire peut même être justifié en invoquant des raisons qualifiées. Par conséquent, la réalité d'une discrimination peut être vérifiée en se posant les trois questions suivantes (Pärli, 2014, p. 49 s.; Hausammann, 2008, p. 4):

- 1 Y a-t-il traitement différent et défavorable dans une situation comparable?
- 2 Ce traitement différent repose-t-il sur un élément discriminatoire (discrimination directe)? Ou une réglementation/décision applicable indistinctement a-t-elle dans les faits des répercussions préjudiciables sur des personnes appartenant à des groupes protégés contre la discrimination?
- 3 Un traitement différent peut-il être justifié de manière qualifiée? L'inégalité de traitement doit être justifiée par un intérêt public. En outre, l'objectif poursuivi à travers cet intérêt public doit être réalisé moyennant des me-

sures proportionnées; en d'autres termes, le traitement différent doit apparaître approprié à l'objectif recherché, nécessaire (ce doit être le moyen le moins restrictif) et raisonnable (rapport fin/moyen)<sup>7</sup>.

Pour en revenir à notre exemple: dans cet esprit, pour chacun des trois cas où un traitement défavorable durant le processus d'orientation est (également) lié à l'origine, au statut social et au genre, il convient de vérifier si ce traitement s'inscrit dans le cadre de la poursuite d'un objectif légitime. Et il faut également établir si ce traitement inégalitaire est proportionné. En règle générale, un tel cas de figure n'existe pas.

### 2.3.2 Les droits et leur application

Si une vérification aboutit à la conclusion qu'il y a discrimination, alors il faut faire cesser cette discrimination en appliquant la procédure cantonale (cf. par ex., pour la juridiction administrative bernoise, Müller & Schefer, 2008). En cas de dommage, il faut envisager réparation. Et si le préjudice subi est tel qu'il doit être qualifié de tort moral, la victime a en plus droit à l'octroi d'une réparation morale.

Reprenons notre exemple: supposons que la décision d'orientation concernant Lorik F. était discriminatoire; la violation du principe de non-discrimination en droit constitutionnel et international et de chaque droit et obligation s'y rapportant devrait dans ce cas être condamnée dans le cadre d'une procédure administrative. Il faudrait en outre requérir la suppression de la discrimination. Les autorités examineraient dans un premier temps s'il y a violation du principe de non-discrimination inscrit dans le droit constitutionnel et international. Si tel est le cas, ils annuleraient la décision d'orientation. Dans un deuxième temps, les autorités soit prendraient elles-mêmes la décision d'orientation sur la base des dispositions juridiques, soit ordonneraient au membre du corps enseignant concerné de refaire une nouvelle

procédure. De plus, il conviendrait d'examiner si Lorik F. a droit à une réparation pour le dommage subi et éventuellement à une réparation pour tort moral. Ce dernier dépend en effet principalement du degré de gravité de l'humiliation subie et de la mesure dans laquelle cette humiliation n'a pas été réparée d'une autre façon.

### 2.3.3 Les établissements d'enseignement privés

Comment la situation serait-elle évaluée si une discrimination (comme c'est peut-être le cas dans les cas mentionnés de Lorik F. et de Maja L.) survenait non pas à l'école publique, mais dans un établissement d'enseignement privé?

En principe, les établissements d'enseignement privés ne sont pas directement liés par le principe de non-discrimination inscrit dans le droit constitutionnel et international. Néanmoins, les dispositions relevant des droits fondamentaux et des droits de l'homme en matière de protection contre les discriminations obligent l'Etat à combattre la discrimination au sein des établissements d'enseignement privés par des mesures administratives et législatives efficaces (Kiener & Kälin, 2013; Waldmann, 2003, p. 392–394). L'art. 2, ch. 1, let. d, ICERD dit la chose suivante: «Chaque Etat partie doit, par tous les moyens appropriés, y compris, si les circonstances l'exigent, des mesures législatives, interdire la discrimination raciale pratiquée par des personnes, des groupes ou des organisations et y mettre fin». Dans le domaine de l'école obligatoire, c'est-à-dire en vertu du droit constitutionnel à un enseignement de base suffisant et gratuit (Müller & Schefer, 2008), le droit à la non-discrimination doit être garanti à travers une surveillance exercée par l'Etat (Copur & Naguib, 2014, p. 91–92, 99). En dehors de ce droit constitutionnel à un enseignement de base, soit il y a d'autres lois spécifiques prévues (par ex. dans le domaine de la formation professionnelle initiale; cf. Copur & Naguib, 2014, p. 93 s.), soit il

---

7 ATF 139 I 229, consid. 7.3.

faut interpréter les bases légales du droit privé et du droit pénal en matière de protection générale contre les discriminations dans l'esprit du principe de non-discrimination inscrit dans le droit constitutionnel et international. C'est notamment le cas en ce qui concerne dans la formation postobligatoire et la formation continue privées (cf. Waldmann, 2013, p. 392, note 712; Copur & Naguib, 2014, p. 99).

## 2.4 L'obligation de prendre des mesures contre les discriminations structurelles

En plus du principe de non-discrimination étatique (2.3.1 – 2.3.2) et de l'obligation de combattre la discrimination au sein des établissements d'enseignement privés (2.3.3), l'Etat est troisièmement légitimé et dans une certaine mesure astreint à édifier une société aussi peu discriminatoire que possible par tous les moyens d'action sociale appropriés (Observation générale 13, Pacte I de l'ONU, § 13<sup>8</sup>). Conformément à l'art. 7 ICERD, la Suisse «s'engage à prendre des mesures immédiates et efficaces, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, pour lutter contre les préjugés conduisant à la discrimination raciale et favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre nations et groupes raciaux ou ethniques, ainsi que pour promouvoir les buts et les principes de la Charte des Nations Unies, de la Déclaration universelle des droits de l'homme, de la Déclaration des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale et de la présente Convention». L'art. 2, ch. 2, ICERD autorise également des mesures dites positives, c'est-à-dire des mesures encourageant de manière ciblée les personnes appartenant à des groupes stigmatisés ou défavorisés (Waldmann, 2003, p. 455 ss): «Les Etats parties prendront, si les circonstances l'exigent, dans les domaines social, économique, culturel et autres, des me-

sures spéciales et concrètes pour assurer comme il convient le développement ou la protection de certains groupes raciaux ou d'individus appartenant à ces groupes en vue de leur garantir, dans des conditions d'égalité, le plein exercice des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ces mesures ne pourront en aucun cas avoir pour effet le maintien de droits inégaux ou distincts pour les divers groupes raciaux, une fois atteints les objectifs auxquels elles répondaient» (cf. également recommandation générale n° 32, ICERD, § 11 ss<sup>9</sup>).

Les dispositions du droit constitutionnel et international obligent par conséquent à prendre des mesures contre la discrimination dite structurelle. Nous expliquons ci-après comment cette notion complexe est définie juridiquement, puis nous présentons succinctement les mesures d'action sociale les plus connues.

### 2.4.1 La discrimination structurelle

La discrimination structurelle n'a pas une définition fermée sur le plan juridique. Les ouvrages juridiques s'accordent à dire que la discrimination structurelle consiste en des exclusions qui ne peuvent pas être isolées en des infractions et actes concrets dotés d'une responsabilité personnelle ou institutionnelle claire (Waldmann, 2003, p. 422). La discrimination structurelle ethnique et culturelle est plutôt un traitement défavorable qui touche des individus en raison de leur nationalité ou région d'origine, de leur langue, de leur culture, etc., et qui remonte à plusieurs discriminations juridiques et structurelles ainsi qu'à des préjugés sociaux du passé. On parle également de discrimination structurelle lorsque des règles, des normes ou des pratiques sociales ou organisationnelles mènent à ce que des personnes de telle ou telle origine, culture ou religion aient tendance à être davantage exposées à des inégalités que d'autres (Naguib, 2011, p. 45).

---

8 Cf. [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2f-C.12%2f1999%2f10&Lang=fr](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2f-C.12%2f1999%2f10&Lang=fr) (état 2.2.2015)

9 Cf. [http://www.humanrights.ch/upload/pdf/100429\\_CERD\\_GeneralComment\\_32\\_engl.pdf](http://www.humanrights.ch/upload/pdf/100429_CERD_GeneralComment_32_engl.pdf) (état 2.2.2015).

Revenons à notre exemple: en ce qui concerne les processus de sélection tels que la procédure qui régit l'entrée à l'école secondaire, dans quelle mesure des critères apparemment neutres comme les résultats scolaires ou les compétences personnelles et sociales ont-ils conduit, dans leur application concrète aux cas de Maja L., de Lorik F. et de Corinne S., à perpétuer voire renforcer des différences indirectement liées à l'origine? Plus concrètement, est-ce finalement discriminatoire structurellement de considérer les possibilités de soutien de la part des parents de Lorik F. comme plus faibles? Est structurellement discriminatoire par exemple le fait (hypothétique) que les parents de Lorik F., en raison de leur origine nationale, parviennent statistiquement à un salaire moyen plus bas, les contraignant relativement plus souvent à avoir deux revenus et par conséquent à avoir moins de temps et donc moins de possibilités pour soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire. Ce phénomène peut être renforcé par la discrimination raciale pratiquée sur le marché de l'emploi, faisant que les parents comme ceux de Lorik F. doivent travailler davantage. On peut enfin se demander si et jusqu'à quel point les stéréotypes qui prédominent dans l'opinion publique déterminent (consciemment ou inconsciemment) la manière d'évaluer les élèves.

La section suivante illustre la notion d'action sociale et identifie les types de mesures visant à éliminer les discriminations structurelles.

## 2.4.2 Les mesures d'action sociale

### Définition et typologie

Les mesures d'action sociale sont des mesures positives qui appartiennent à la deuxième ou troisième génération de la protection juridique contre la discrimination. Ces mesures visent à

favoriser la suppression des discriminations effectives ou structurelles. Il en existe de trois types: 1) les mesures d'action sociale non contraignantes, telles que celles relatives à l'approche générale de la diversité (*diversity mainstreaming*)<sup>10</sup> chez les autorités scolaires; 2) les mesures positives ou mesures d'encouragement, c'est-à-dire les mesures destinées à l'encouragement ciblé des personnes appartenant aux groupes exposés à la discrimination structurelle; et 3) les démarches institutionnelles, c'est-à-dire les personnes et structures spécialisées qui fournissent un soutien dans la protection contre la discrimination juridique et structurelle (Bell & Waddington, 2011, p. 1503–1526; Waldmann, 2003, p. 439–464; Naguib, 2011, p. 45 ss; Kägi-Diener, 1994, p. 1128 ss).

Chaque type va être abordé ci-dessous de manière plus détaillée, avec une définition des notions et une présentation du cadre juridique.

### Les mesures d'action sociale non contraignantes

Les mesures d'action sociale non contraignantes ont pour but de faire disparaître et d'empêcher le plus possible les discriminations structurelles (et juridiques) sans pour autant privilégier les groupes stigmatisés ou défavorisés.

Les mesures d'action sociale non contraignantes doivent d'une part intervenir au niveau des autorités scolaires, des directions d'établissement et du corps enseignant, c'est-à-dire là où se situe en principe le pouvoir décisionnel. Elles comprennent par exemple les mesures du domaine de la sensibilisation, telles que l'approche générale de la diversité. Ces mesures ont pour but de sensibiliser les autorités scolaires, les directions d'établissement et le corps enseignant afin de les amener à réfléchir aux préjugés conscients et

---

10 La notion de *diversity mainstreaming* recouvre des mesures dont le but consiste à interroger les institutions afin que ces dernières examinent si les espaces, les lignes directrices, les règles, les routines, les styles de gestion, la répartition des ressources ainsi que la communication prennent en compte de manière appropriée le point de vue des intérêts et des besoins de la diversité des individus. Elles doivent le faire indépendamment de l'origine, de la philosophie et de la religion, du genre et de l'âge, de la présence d'un handicap ou d'une maladie chronique des individus (définition en référence à Terkessidis, 2012, p. 132).

inconscients et aux pratiques qui mènent à des discriminations juridiques et structurelles. Dans la mise en œuvre concrète de mesures positives non contraignantes, les autorités scolaires et les directions d'établissement disposent d'une certaine marge de manœuvre. Toutefois, ces mesures doivent être spécifiques et efficaces. Ensuite, il est nécessaire, tout particulièrement en face de problèmes concrets, comme des problèmes systématiques ou des griefs de discrimination répétés, d'élaborer une procédure sur laquelle les autorités, les directions d'établissement et le corps enseignant puissent s'appuyer pour empêcher la discrimination juridique et la perpétuation de la discrimination structurelle (Bell & Waddington, 2011, p. 1503 ss; Waldmann, 2003, p. 440–454; Naguib & Pärli, 2014, p. 8–10).

D'autre part, ces mesures d'action sociale non contraignantes doivent intervenir au niveau des élèves et de leurs responsables légaux ou à celui des étudiantes et étudiants, afin notamment de donner autorité aux personnes qui sont touchées par des inégalités ou discriminations structurelles. Il existe toutefois ici aussi une certaine marge de manœuvre sur le plan de la mise en œuvre. Concrètement, les élèves et leurs responsables légaux ainsi que les étudiantes et étudiants sont en droit, en cas de conflit de discrimination, de se tourner vers un service de consultation gratuit qui les aide à régler ce conflit.

### Mesures positives – mesures d'action sociale contraignantes

La notion de mesures positives ou *positive action* (terminologie utilisée en Europe) remonte à la conception de l'*affirmative action* dans le droit anti-discrimination des Etats-Unis (Kennedy, 2013; Waldmann, 2003, p. 455–464). Il s'agit en l'occurrence de mesures qui sont orientées de manière ciblée vers les personnes appartenant à des groupes discriminés structurellement. Leur but

est de créer une égalité des chances matérielle. Il s'agit d'une part de mesures dites d'encouragement au sens large, qui promeuvent l'égalité des chances matérielle (notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation) sans porter directement atteinte dans le même temps aux autres groupes de personnes. Parmi ces mesures, on compte le Réseau d'enseignement prioritaire du canton de Genève<sup>11</sup> ainsi que le programme *Qualität in interkulturellen Schulen* (QUIMS) (qualité dans les écoles interculturelles) du canton de Zurich<sup>12</sup>. La forme classique des mesures dites positives consiste cependant en une mesure imposant l'égalité, qui favorise directement tels ou tels groupes de personnes par rapport aux autres groupes dans la perspective d'établir l'égalité des chances sociales; c'est ce qu'on appelle l'*affirmative action* (terminologie utilisée aux USA).

Un exemple typique d'*affirmative action* est donné par les exigences différentes posées aux élèves ou aux étudiantes et étudiants d'une certaine origine ou d'une certaine race pour accéder à une formation supérieure. La raison invoquée est que ces élèves sont défavorisés sur le plan éducatif en raison de discriminations actuelles ou passées, préjudice qui sera compensé de cette manière. Un autre exemple est celui de la réglementation qui fait dépendre le financement public des écoles de la possibilité qu'ont ces dernières d'amener en proportion comparable des groupes de migrantes ou migrants défavorisés vers l'enseignement supérieur (Kennedy, 2013).

Les exemples montrent que de telles mesures contraignantes ne sont appropriées que dans des situations particulières. Elles comportent en effet également des risques considérables, par exemple celui de la stigmatisation. C'est sans doute l'une des raisons qui expliquent que la Suisse ne connaît pas de mesures positives contraignantes et que les Etats et leurs autorités se voient accorder à la lumière du droit international une marge de manœuvre considérable en

---

11 Cf. [www.ge.ch/enseignement\\_primaire](http://www.ge.ch/enseignement_primaire) > Lutte contre l'échec scolaire > REP (état 22.1.2015)

12 Cf. [www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa) > *Schulbetrieb & Unterricht* > *Qualität in multikulturellen Schulen* (QUIMS) (état 22.1.2015)

la matière. Il n'existe pas de véritable obligation juridique à ce sujet (Naguib, 2011, p. 194 ss). Etant donné que les mesures positives peuvent affecter les droits de tiers, tout particulièrement les droits égaux des élèves qui n'en profitent pas, elles doivent satisfaire à certaines exigences spécifiques du droit constitutionnel et international (cf. Klose & Merx, 2010). Elles doivent être ciblées et proportionnées et prendre fin lorsque les objectifs sont atteints.

### Démarches institutionnelles

Les mesures d'action sociale incluent également des démarches institutionnelles. Ces dernières concernent des autorités ou des acteurs publics, des organisations privées mandatées et des institutions intergouvernementales dont la tâche est de soutenir la mise en œuvre de mesures positives. Cela peut signifier concrètement la création de services d'information et la mise à disposition institutionnelle des connaissances spécialisées. Ces démarches institutionnelles consistent donc à diffuser les connaissances du phénomène de discrimination et de ses manifestations ainsi que la prévention et l'intervention.

Les démarches institutionnelles ne sont en règle générale pas non plus des obligations contraignantes. Leur mise en œuvre offre une marge de manœuvre significative. Le Tribunal fédéral a toutefois restreint cette marge par son arrêt dans lequel il fait observer qu'il doit s'agir de mesures concrètes et efficaces, comme cela ressort des recommandations formulées concrètement pour la Suisse par le Comité de la CEDEF<sup>13</sup> sur la base des rapports nationaux: non seulement la Confédération, mais également les cantons ont l'obligation de mettre à disposition les connaissances, compétences et ressources nécessaires à la lutte contre les discriminations (ATF 137 I 305<sup>14</sup>). Cela s'applique également à la lutte contre la discrimination ethnique et culturelle (Naguib, 2012,

p. 915 ss). Cela présuppose en l'occurrence le développement d'un savoir-faire spécifique minimal dans les domaines de la prévention, de l'intervention et du conseil.

### Revenons à notre exemple de départ

Dans le cas de figure envisagé, les autorités scolaires devraient veiller à ce que le corps enseignant soit sensibilisé aux stéréotypes et aux préjugés qui peuvent s'immiscer dans la procédure et les décisions d'orientation. Cela nécessite de prendre des mesures au niveau de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, dans le domaine du coaching et sur le plan de l'approche générale de la diversité. On recourra, dans le cadre des cours et ateliers consacrés à ces questions, à des exemples fictifs, mais aussi concrets et pratiques que possible. L'exemple de Lorik F., notamment, permet de réfléchir à quel point une attitude critique peut également reposer sur des préjugés (conscients ou inconscients) fondés sur des stéréotypes liés à l'origine et au genre. Le cas de Lorik F. peut aussi être mis en contraste avec l'avis tout aussi critique exprimé au départ en ce qui concerne Maja L.

## 2.5 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Pour une éducation conforme au droit en matière de non-discrimination, la mise en place des six mesures clés suivantes est recommandée:

1 **Vérifier le cadre juridique** | Les départements cantonaux de l'instruction publique, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et le Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) vérifient que leurs dispositifs juridiques ne contiennent pas de réglemen-

13 *Convention sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'encontre des femmes*, cf. également section 2.2 pour les principaux textes du droit constitutionnel et international.

14 Cf. [http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?lang=de&zoom=&type=show\\_document&highlight\\_docid=atf%3A%2F%2F137-II-305%3Ade](http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?lang=de&zoom=&type=show_document&highlight_docid=atf%3A%2F%2F137-II-305%3Ade) (état 2.2.2015).

tions qui pourraient favoriser une discrimination (procédures de sélection, scolarisations en classe spéciale, bourses d'études, etc.) et y remédient le cas échéant. A l'échelon national, cette vérification se fera dans le cadre du rapport sur l'éducation en Suisse. A titre de complément, une collection de données pourrait être constituée et régulièrement mise à jour pour recenser systématiquement les informations sur les cas de discrimination directe et indirecte dans le système éducatif. Cette base de données servirait à détecter les champs à risque dans l'objectif de trouver des solutions et des mesures adaptées.

- 2 **Elaborer un plan d'action et des chartes et les évaluer** | Les départements cantonaux de l'instruction publique élaborent un plan d'action à l'attention des communes scolaires ou des écoles, ou confient son élaboration à un service externe. Le plan d'action définit les principes et objectifs ainsi que les critères directeurs servant à la prévention des discriminations et à l'intervention au sein de l'école obligatoire de même que dans le cadre des mesures de pédagogie spécialisée, de l'éducation préscolaire et du domaine postobligatoire. Les problèmes de discrimination indirecte et structurelle méritent en l'occurrence une attention toute particulière. Il est essentiel d'associer d'emblée les écoles au processus et d'inclure ensuite les mesures définies dans le monitoring de l'éducation ou dans l'évaluation des écoles. Les établissements scolaires (direction et corps enseignant) inscrivent de leur côté ces principes et objectifs dans leurs chartes et les appliquent concrètement dans la vie scolaire, avec le soutien d'experts.
- 3 **Prêter une attention particulière aux discriminations pluridimensionnelles** | Les départements cantonaux de l'instruction publique sont invités à accorder, lors de la création et de la mise en œuvre du plan d'action, une importance particulière aux discriminations pluridimensionnelles. Il y a discrimination pluridimensionnelle lorsque d'autres dimensions discriminatoires entrent en ligne de compte à côté de la discrimination ethnique

et culturelle comme le statut social, le genre (y compris la transidentité, l'intersexualité et l'orientation sexuelle), un handicap ainsi que des convictions philosophiques ou politiques. Cela concerne principalement le statut social et le genre.

- 4 **Sensibiliser les acteurs intervenant aux différents niveaux du système scolaire et faire connaître les expériences déjà réalisées (bonnes pratiques) et les offres existantes** | Les autorités scolaires aux niveaux cantonal et communal (villes surtout) ainsi que les institutions assurant la formation initiale et continue du corps enseignant (notamment les hautes écoles pédagogiques) sont invitées à veiller, par des mesures appropriées telles que cours, séminaires, ateliers, coaching, intervision et supervision, à ce que les collaborateurs et collaboratrices de l'administration, les responsables d'établissement scolaire et les enseignantes et enseignants soient sensibilisés aux facteurs individuels et institutionnels potentiels qui mènent ou peuvent mener à une discrimination juridique et structurelle (ethnique et culturelle). Dans le cadre de ces cours ou de la formation initiale et continue, il est essentiel d'utiliser des cas de figure paradigmatiques tirés de la pratique. Il est d'autre part utile, dans l'optique d'une sensibilisation durable, que ces cours, séminaires et ateliers aient lieu à intervalles réguliers, qu'ils permettent d'approfondir progressivement la thématique et surtout qu'ils incluent également les nouveaux collaborateurs et collaboratrices au sein de l'administration, des directions d'école et des équipes enseignantes. De plus, il faut veiller à ce que les acteurs intervenant aux différents niveaux du système scolaire (administrations, directions et corps enseignant) puissent échanger leurs informations sur les mesures déjà mises en place et qui fonctionnent et, si nécessaire, de bénéficier d'un suivi par un ou une coach externe.
- 5 **Développer des outils axés sur la pratique pour prévenir les discriminations** | Il est conseillé que des experts développent et testent des outils pragmatiques et efficaces

en collaboration avec les autorités scolaires, les directions d'établissement et le corps enseignant, afin de prévenir les discriminations dans le cadre de l'enseignement, des évaluations de compétences et des décisions d'orientation. Un outil envisageable est, par exemple, la structure du conseil collégial (par ex. STRUB, un outil sur l'impact et les effets secondaires de projets d'intégration dans le canton de Zurich). Concrètement: dans le cadre des procédures d'orientation, un entretien par classe peut être instauré, au cours duquel une équipe de trois personnes (composée de l'enseignante ou enseignant titulaire de la classe, de l'un ou l'une de ses collègues et d'une tierce personne versée en la matière, mais indépendante) identifie les risques de discrimination et discute les cas potentiels.<sup>15</sup> Ces entretiens impliquent une coopération basée sur la confiance et une volonté de réflexion critique (sur ses propres pratiques) de la part de toutes les personnes qui y participent. Le conseil collégial est une structure qui peut par exemple être mise en place par les écoles dans le cadre de leur démarche qualité. Cette approche ne remplace cependant pas une réflexion de fond sur le sens et le but de la sélection au sein du système éducatif, sur les avantages et les inconvénients des différentes procédures de sélection et formes d'évaluation des compétences (cf. les contributions de Baeriswyl et de Buholzer & Lötscher dans le présent rapport).

**6 Créer des services d'information** | Les autorités scolaires aux niveaux cantonal et communal (villes surtout) sont invitées à créer des services d'information faciles d'accès et indépendants ou de garantir la collaboration avec des services de consultation (existants) vers lesquels les élèves, leurs parents, les étudiantes et étudiants, les enseignantes et enseignants ainsi que les responsables d'établissement peuvent se tourner afin de résoudre les conflits de discrimination de

manière honnête et durable. Là où de tels dispositifs existent déjà (les programmes d'intégration cantonaux prévoient que chaque canton offre ce genre de prestation), les autorités scolaires sont invitées, en collaboration avec les déléguées et délégués à l'intégration ou les structures spécialisées des cantons, des villes et des communes, à s'assurer que ce service d'information dispose également de suffisamment de compétences spécifiques pour le traitement des conflits de discrimination dans le contexte scolaire, qu'il soit facilement accessible et puisse être utilisé de manière pragmatique.

## Bibliographie

**Baer, S.** (2010). Chancen und Risiken Positiver Massnahmen: Grundprobleme des Antidiskriminierungsrechts. In Heinrich Böll Stiftung (Ed.), *Positive Massnahmen. Von Antidiskriminierung zu Diversity*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

**Baer, S., Bittner, M. & Götttsche, A. L.** (2010). *Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

**Bell, M. & Waddington L.** (2011). Exploring the Boundaries of Positive Action under EU Law: a search for Conceptual Clarity, 48. *Common Market Law Review* 5, 1503–1526.

**Copur, E. & Naguib, T.** (2014). Diskriminierungsrecht, Kapitel Bildung. In T. Naguib, K. Pärli, E. Copur & M. Studer (Eds), *Diskriminierungsrecht. Handbuch für Jurist\_innen, Berater\_innen und Diversity-Expert\_inne*. Bern: Stämpfli, 81–119.

**Dengg, A.** (2010). Symmetrisches oder asymmetrisches Diskriminierungsverständnis: Gefahr der Stereotypisierung benachteiligter Gruppen. *Jusletter* 17. Mai 2010.

15 Cf. [https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtentwicklung/integrationsfoerderung/integrationsthemen/transkulturelle\\_kompetenz.html](https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtentwicklung/integrationsfoerderung/integrationsthemen/transkulturelle_kompetenz.html) (état 5.2.2015).

- Hausammann, C.** (2008). *Instrumente gegen Diskriminierung im schweizerischen Recht – ein Überblick. Expertise im Auftrag des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB und der Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB*. Bern: FRB
- Kälin, W.** (Ed.) (1999). *Das Verbot ethnisch-kultureller Diskriminierung. Verfassungs- und menschenrechtliche Aspekte*. Zürich: Helbing & Lichtenhahn.
- Kennedy, R.** (2013). *For Discrimination: Race, Affirmative Action, and the Law*. Harvard: Pantheon.
- Kiener, R. & Kälin, W.** (2013). *Grundrechte*, 2e éd. Bern: Stämpfli.
- Klose, A. & Merx, A.** (2010). *Positive Massnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Motakef, M.** (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/sl.php?id=138> (état 28.1.2015).
- Müller, J.-P. & Schefer M.** (2008). *Grundrechte in der Schweiz. Im Rahmen der Bundesverfassung, der EMRK und der UNO-Pakte*. Bern: Stämpfli.
- Naguib, T.** (2010). Mehrfachdiskriminierung: Analysekategorie im Diskriminierungsschutzrecht. *SJZ* 106/10, 233 ff.
- Naguib, T.** (2011). Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung als integrationspolitische Aufgabe des Kantons. Gutachten zuhanden der Gesundheits- und Fürsorgedirektion Kanton Bern.
- Naguib, T.** (2012). Bedeutung des BGE 137 I 305 für den institutionelle Diskriminierungsschutz auf kantonaler Ebene. *Aktuelle Juristische Praxis* 7, 915 ss.
- Naguib, T.** (2013). Mehrdimensionalität im schweizerischen Antidiskriminierungsrecht: Eine \_ Leerstelle. In S. Philipp, I. Meier, V. Apostolovski, K. Starl & K. M. Schmidlechner (Eds), *Intersektionelle Benachteiligung und Diskriminierung. Soziale Realitäten und Rechtspraxis*. Baden-Baden/Wien/Zürich/St. Gallen: Nomos.
- Naguib, T. & Pärli, K.** (2014). Diskriminierungsrecht, Kapitel Diskriminierungsschutzrecht: Was wir damit meinen. In T. Naguib, K. Pärli, E. Copur & M. Studer (Eds), *Diskriminierungsrecht. Handbuch für Jurist\_innen, Berater\_innen und Diversity-Expert\_innen*. Bern: Stämpfli, 3–35.
- Pärli, K.** (2014). Diskriminierungsrecht, Teil 2: Völker- und verfassungsrechtliche Grundlagen. In T. Naguib et al. (Eds), *Diskriminierungsrecht. Handbuch für Jurist\_innen, Berater\_innen und Diversity-Expert\_innen*, 37–50. Bern: Stämpfli.
- Terkessidis, M.** (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldmann, B.** (2003). *Das Diskriminierungsverbot von Art. 8 Abs. 2 BV als besonderer Gleichheitssatz – unter besonderer Berücksichtigung der völkerrechtlichen Diskriminierungsverbote einerseits und der Rechtslage in den USA, in Deutschland, Frankreich sowie im europäischen Gemeinschaftsrecht andererseits*. Bern: Stämpfli.
- Wyssmüller, C.** (2005). *Menschen «aus dem Balkan» in Schweizer Printmedien. Diskursive Konstruktion und (Re)Produktion von Raum- und Identitätsbildern und deren Bedeutung für die soziale Integration*. Bern: Geographisches Institut.

# 3 LE RENFORCEMENT DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES PAR L'ENCOURAGEMENT DE LA PETITE ENFANCE

Doris Edelmann

«Accorder une grande attention aux premières années de vie en les considérant comme des années formatives revient à donner à l'enfant la chance de développer son potentiel éducatif de manière optimale et d'influencer ainsi son avenir de manière positive.»  
(Diehm, 2012, p. 63 [trad. libre])

## 3.1 Introduction

La publication d'études internationales sur les acquis des élèves a provoqué en Suisse une prise de conscience accrue du fait qu'il existe, encore aujourd'hui, un lien étroit entre l'origine sociale et les chances éducatives. Parallèlement, les résultats d'études cantonales montrent des écarts importants dans les compétences que possèdent déjà les enfants lors de leur entrée à l'école, écarts qui persistent au cours de leur scolarité. Les enfants qui grandissent dans des familles défavorisées, issues ou non de la migration, sont plus particulièrement touchés. Selon Leseman (2008, p. 128 [trad. libre]), c'est avant tout le cumul des facteurs suivants qui peut conduire à une défavorisation sur le plan éducatif: «La pauvreté, l'appartenance à une catégorie sociale inférieure, le bas niveau d'éducation des parents, un contexte culturel s'écartant du *mainstream*, des traditions religieuses spécifiques et un style de vie dans lequel les biens culturels ont peu de place». Les familles issues de la migration ont en outre besoin de soutien lorsqu'elles ne parlent pas la langue locale à la maison et/ou lorsqu'elles scolarisent leurs enfants dans un système dont elles n'ont pas elles-mêmes bénéficié ou au sein duquel elles ont rencontré peu de succès (Edelmann, 2010, 2012). De surcroît, ainsi que le mentionne Leseman (2008, p. 126 [trad. libre]), «il apparaît de plus en plus clairement que le fait d'être marginalisé, discriminé et traité sans respect par des membres du groupe social majoritaire en raison de l'appartenance à une minorité ethnique constitue déjà en soi un facteur de risque important».

Ces constats ont donné lieu, depuis une dizaine d'années, à une controverse sur la question de savoir quelle politique éducative et familiale adopter pour réduire les inégalités sociales qui persistent à l'école. L'encouragement de la petite enfance, qui cible les enfants de 0 à 4 ans, est considéré comme une mesure très prometteuse. Il peut intervenir au sein de la famille, dans des structures d'accueil extrafamilial comme les crèches, les garderies et les familles de jour ou au travers d'offres de soutien à la famille telles que les groupes de jeu, les rencontres de parents ou les services de conseil en éducation (Edelmann, 2010; Netzwerk Kinderbetreuung, 2012; Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation [CSRE], 2014). L'expression Education et accueil des jeunes enfants (EAJE), souvent utilisée comme synonyme, souligne «les liens indissociables qu'entretiennent à ce stade les processus d'apprentissage (formation), la mise en place d'un environnement stimulant (éducation) et les rôles d'encadrement, de protection et d'encouragement (accueil) assumés par les adultes» (CSRE, 2014, p. 58). L'encouragement de la petite enfance est donc considéré comme le socle d'une plus grande égalité des chances pour l'ensemble du parcours de formation, car, durant ses premières années, l'enfant développe des capacités essentielles sur le plan émotionnel, cognitif, langagier et moteur qui influenceront la suite de sa biographie éducative (Stamm, 2010). C'est pourquoi «accorder une grande attention aux premières années de vie en les considérant comme des années formatives (...) revient à donner à l'enfant

- 
- 1 Mesures centrées sur l'enfant:** dans des structures d'accueil de la petite enfance telles que des groupes de jeux ou des garderies  
Principalement promotion de la langue locale avec des projets tels que *Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*<sup>1</sup> (entrer à l'école enfantine avec des connaissances d'allemand suffisantes).
- 
- 2 Mesures centrées sur les parents:** formation des parents, conseil et rencontres informelles  
Principalement cours de langue locale pour les mères et les pères; échanges dans le cadre de FemmesTISCHE<sup>2</sup>, cafés des parents, petits films multilingues tels que *Lerngelegenheiten für Kinder bis 4*<sup>3</sup> (possibilités d'apprentissage pour les enfants de la naissance à 4 ans) ou brochures multilingues sur la promotion de la langue telles que *Sprich mit mir und hör mir zu*<sup>4</sup> (parle avec moi et écoute-moi).
- 
- 3 Mesures centrées sur l'enfant et les parents:** encouragement de la petite enfance à la maison  
Programmes de visites à domicile tels que *Parents as Teachers*<sup>5</sup> ou *schritt:weise*<sup>6</sup> (petits:pas)
- 
- 4 Mesures centrées sur l'enfant et les parents:** mesures de soutien dans des structures d'accueil de la petite enfance et à domicile  
Principalement centres familiaux, projets en partenariat tels que *Primano* (Tschumper et al., 2012)
- 

**Tableau 1** | Diverses catégories de mesures d'encouragement de la petite enfance

la chance de développer son potentiel éducatif de manière optimale et d'influencer ainsi son avenir de manière positive» (Diehm, 2012, p. 63 [trad. libre]).

Nous présentons ci-après le développement de l'offre d'encouragement de la petite enfance et montrons que les enfants et les familles socialement défavorisés, issus ou non de la migration, accèdent plus difficilement à cette offre. Après la présentation de l'état actuel de la recherche internationale, nous en tirons les principaux enseignements pour la politique d'éducation et pour la pratique (pré)scolaire.

### 3.2 Le développement de l'offre

L'offre de prestations en faveur de la petite enfance se développe depuis plusieurs années avec le soutien de la Confédération, des cantons, des communes ainsi que de prestataires privés. L'intérêt pour l'encouragement de la petite enfance est dicté par plusieurs objectifs distincts qui peuvent se recouper et s'influencer réciproquement (Edelmann, 2010, 2012; Nay, Grubenmann & Larcher,

2008). Ainsi, l'objectif de l'égalité entre hommes et femmes passe par une meilleure conciliation de la vie professionnelle et familiale, ce qui implique une augmentation du nombre de places de crèche de qualité. Dans la perspective éducative, en revanche, c'est la compétitivité globale qui doit être renforcée en veillant à ce que l'ensemble de la population bénéficie d'un bon niveau d'éducation. Sur le plan économique, on considère que les investissements dans le domaine de la petite enfance peuvent contribuer à des avantages économiques à l'échelon de l'individu et à celui de la société. (Heckman & Masterov, 2007). Enfin, du point de vue sociopolitique, l'encouragement de la petite enfance doit contribuer à la diminution des disparités dues à l'origine sociale des enfants et assurer une meilleure égalité des chances. Dans cette optique, il faut non seulement développer les prestations en faveur de la petite enfance, mais aussi en faciliter l'accès aux enfants et familles de milieux sociaux défavorisés. Les mesures d'encouragement de la petite enfance qui leur sont destinées peuvent être classées en quatre catégories (cf. tableau 1).

---

1 <http://www.ed-bs.ch/lehrpersonen/bildung/fruhforderung> (état 7.1.2015)

2 <http://femmetische.ch/> (état 7.1.2015)

3 <http://www.kinder-4.ch> (état 7.1.2015)

4 [http://www.integration.sg.ch/home/fruehfoerderung\\_und/fruehfoerderung\\_und2.html](http://www.integration.sg.ch/home/fruehfoerderung_und/fruehfoerderung_und2.html) (état 7.1.2015)

5 <http://www.pat-mitellernlernen.org/studien-forschung/machbarkeitsstudie-zepelin/> (état 7.1.2015)

6 <http://www.a-primo.ch/cms/de/angebote/grundlagen.html> (état 7.1.2015)

### 3.3 L'accès à l'encouragement de la petite enfance

Bien que, ces dernières années, les offres du domaine de la petite enfance aient augmenté de manière significative, plusieurs statistiques montrent que les enfants de familles défavorisées – notamment celles qui ont émigré en provenance de l'Europe du Sud-Est (Schlanser, 2011) – utilisent moins souvent ces offres que les enfants de familles privilégiées (Edelmann, Brandenburg & Mayr, 2013a; Grossenbacher, 2014). Cela est dû à de multiples raisons: tout d'abord, l'offre est insuffisante par rapport à la demande, et les parents socialement défavorisés sont souvent pénalisés par les mécanismes de sélection. «Tant que l'offre ne répondra pas aux besoins, ce seront surtout les familles relativement privilégiées qui en profiteront» (Stamm, 2013, p. 171 [trad. libre]). Ensuite, l'offre se caractérise par des disparités régionales, avec un développement nettement plus marqué dans les zones urbaines que dans les zones rurales et de grandes différences d'un canton et d'une région linguistique à l'autre (Fux, 2012; Grossenbacher, 2014). En outre, les projets qui s'adressent aux familles défavorisées, issues ou non de la migration, et à leurs enfants relèvent souvent d'initiatives régionales isolées, tels les groupes de jeux (linguistiques) qui n'existent encore qu'en Suisse alémanique (Feller-Länzlinger, Itin & Bucher, 2013). Enfin, il faut considérer que, pour toutes sortes de raisons, les familles défavorisées n'ont pas connaissance des offres de soutien disponibles dans leur commune ni des bénéfices que ces offres pourraient apporter à leur enfant lorsque l'accueil extrafamilial n'est pas une nécessité.

### 3.4 L'état actuel de la recherche dans le domaine de l'encouragement de la petite enfance

Si l'on accorde une grande importance à l'encouragement de la petite enfance pour parvenir à une meilleure égalité des chances, c'est en grande partie parce que les études internationales démontrent que «les programmes d'intervention pour enfants de milieux défavorisés, lorsqu'ils

sont de haute qualité, de grande envergure, dotés d'un financement important et d'un contenu riche, ont des effets positifs significatifs sur divers domaines du développement et sur l'aptitude à maîtriser son existence» (Anders & Rossbach, 2014, p. 339 [trad. libre]). De plus, des effets positifs peuvent souvent être constatés jusqu'à l'âge adulte. Il est donc tout à fait justifié d'escompter, grâce à l'encouragement de la petite enfance, une meilleure égalité des chances pour les enfants de familles socialement défavorisées (Schmidt & Smidt, 2014).

Etant donné que la recherche sur la petite enfance est un domaine encore relativement récent en Suisse et que les données disponibles sont modestes, nous nous référons ci-après également à des études effectuées en Allemagne, en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis. Certes, les résultats obtenus dans d'autres pays ne peuvent être que partiellement transposés au contexte helvétique. Toutefois, selon Rossbach, Kluczniok et Kuger (2008), on peut partir du principe que les échantillons des études effectuées dans les structures ordinaires aux Etats-Unis ou en Grande-Bretagne sont comparables à ceux de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse.

#### 3.4.1 Etudes menées en Suisse

En Suisse, on dispose essentiellement de synthèses sur l'état de la recherche et du développement dans le domaine de la petite enfance (Edelmann et al., 2013a). Il n'existe encore que peu d'études concernant l'encouragement des jeunes enfants provenant de familles défavorisées. Lanfranchi (2002) a rédigé l'une des premières recherches sur les effets de l'accueil extrafamilial sur la réussite scolaire. Il a montré que, lorsque des enfants issus de la migration bénéficiaient d'un accueil extrafamilial, ils réussissaient mieux le passage à l'école enfantine ou primaire que les enfants sans expérience d'accueil préscolaire. Dans l'étude de suivi (voir Lanfranchi & Sempert, 2009) toutefois, aucun effet supplémentaire n'a été constaté.

Le projet de recherche CANDELA (promotion de l'égalité des chances par l'acquisition de connais-

sances adéquates de l'allemand à l'école élémentaire) est axé sur les perspectives des familles, issues ou non de la migration, dont les enfants ont participé à un projet de promotion de la langue au sein d'un groupe de jeu (Edelmann, Fehr, Moll, Schilter & Wetzel, 2013b). Une analyse typologique des familles en tant que lieu d'éducation a clairement montré que, si l'on veut que l'encouragement de la petite enfance contribue effectivement à l'égalité des chances, il est fondamental d'instaurer, avec le groupe cible, une coopération éducative qui contribuera à la sensibilisation au potentiel d'éducation et d'éveil existant au sein des différentes familles (Lüthi & Edelmann, 2015). Il a également été constaté que, lorsque leurs enfants fréquentaient un groupe de jeu, les parents issus de la migration avaient des attentes élevées quant à la promotion de la langue allemande, attentes qui restaient pourtant souvent déçues. Les auteures se sont montrées particulièrement critiques par rapport au fait qu'un grand nombre de groupes de jeux promouvant l'apprentissage de la langue étaient fréquentés par davantage d'enfants issus de la migration que d'enfants non issus de la migration, ce qui rendait plus difficile l'acquisition de la langue allemande au sein du groupe (Edelmann et al., 2013b).

Le projet de recherche en cours ZEPPELIN (projet zurichois pour l'équité, la prévention, la participation des parents et l'intégration) fournira des résultats importants concernant les mesures d'encouragement compensatoires depuis la naissance pour les enfants vivant dans des situations psychosociales à risque. Cette étude longitudinale examine comment un encouragement intensif peut augmenter les perspectives de formation et s'intéresse à la manière de renforcer les compétences éducatives des parents à l'aide d'interventions ciblées (Lanfranchi & Neuhauser, 2013).

### 3.4.2 Etudes menées en Allemagne

En Allemagne aussi, parallèlement au développement du secteur de la petite enfance, on constate l'attente toujours plus forte que l'encouragement de la petite enfance contribue à «la compensation des inégalités pour les enfants des familles

socialement ou culturellement défavorisées» (Anders & Rossbach, 2013, p. 183 [trad. libre]). A cet égard, deux analyses du relevé annuel de données représentatives du panel socioéconomique (SOEP) ont montré que la fréquentation d'une structure d'accueil préscolaire pouvait avoir une influence positive sur le parcours scolaire ultérieur (Büchner & Spiess, 2007; Kratzmann & Schneider, 2008). L'étude longitudinale BiKS (processus éducatifs, développement des compétences et sélection aux degrés préscolaire et primaire) se penche sur les effets des conditions d'éveil au préscolaire sur le développement cognitif et émotionnel des enfants de 3 à 8 ans, en accordant une attention particulière aux transitions éducatives (Faust, 2013). Les résultats mettent en évidence que la qualité des offres de prise en charge est déterminante pour une bonne préparation à la vie scolaire et que les enfants qui en profitent le plus sont ceux qui bénéficient «de conditions d'éveil tout au moins de qualité modérée au sein de leur famille» (Anders & Rossbach, 2014, p. 344 [trad. libre]). Cela souligne la grande importance de la famille en tant que lieu éducatif. Par ailleurs, des résultats complémentaires devraient être fournis par le panel éducatif NEPS (*National Educational Panel Study*), une étude interdisciplinaire et longitudinale commencée en 2009 et dont l'objectif est d'observer le développement des compétences depuis la prime enfance jusqu'au troisième âge. Pour l'encouragement de la petite enfance, les étapes pertinentes sont «prime enfance et entrée dans une structure d'accueil de la petite enfance» et «école enfantine et école primaire» (Anders & Rossbach, 2013 [trad. libre]).

### 3.4.3 Etudes menées en Grande-Bretagne

L'EPPE (*Effective Provision of Preschool Education*), la plus large étude européenne à l'heure actuelle, se penche en Grande-Bretagne sur les effets de l'éducation et de l'accueil préscolaires sur les résultats scolaires ainsi que sur le développement social dans le cadre d'un échantillon national représentatif d'environ 3000 enfants âgés de 3 à 7 ans (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). L'analyse lon-

gitudinale des résultats de l'étude EPPE montre que les enfants ayant fréquenté un groupe de jeu ou une crèche ont un développement cognitif plus avancé que ceux qui ont été élevés à la maison uniquement; l'étude constatait également que les enfants de familles culturellement défavorisées profitaient plus spécialement des offres d'accueil et d'éducation de haute qualité (Melhuish, 2013). L'influence de la famille en tant que lieu éducatif a en outre été examinée sur la base d'études de cas qualitatives. A cet égard, les résultats montrent que les activités d'éveil éducatif réalisées à la maison, telles que lire un livre à haute voix, chanter des chansons, apprendre des poésies, des chiffres et des lettres, faire de la peinture ou dessiner, avaient davantage d'importance pour le développement de l'enfant que son milieu social. Ce constat met en lumière le grand potentiel que recèlent les programmes visant à développer les activités d'éveil menées au sein de la famille.

### 3.4.4 Etudes menées aux Etats-Unis

Aux Etats-Unis, la mise en œuvre des premiers programmes d'encouragement de la petite enfance a eu lieu dans les années 1960 déjà, notamment en raison d'une pauvreté (déjà) très répandue. Quatre projets, plus particulièrement, présentent un potentiel de compensation des inégalités important et ont donc été reproduits dans d'autres pays (Nores & Barnett, 2013). Il s'agit en l'occurrence du *Head Start Project* (par ex. Epstein & Barnett, 2012) mis en œuvre par le gouvernement dans tout le pays jusqu'à aujourd'hui. Les enfants âgés de 3 ou 4 ans vivant au sein d'une famille pauvre constituent le groupe cible. Les mesures compensatoires s'adressent tant aux enfants qu'à leur famille et incluent les soins de santé. Les résultats de la recherche attestent d'«effets positifs significatifs à court terme dans le développement scolaire des enfants défavorisés»; ils montrent également que «comparés aux groupes de contrôle qui n'avaient pas bénéficié de prise en charge hors du foyer, les groupes examinés ayant pris part à des programmes d'intervention obtenaient de meilleurs résultats durant la suite de leur scolarité et avaient plus rarement besoin de mesures de pédagogie spéciali-

sée» (Stamm, Burger & Reinwand, 2009, p. 229 [trad. libre]). Le *Carolina Abecedarin Project* (par ex. Campell & Ramey, 2010) cible les enfants de mères qui les élèvent seules et qui sont touchées par la pauvreté. Il leur offre, de la naissance à l'âge de 5 ans, une prise en charge à plein temps dans une crèche d'un haut niveau de qualité. Le développement cognitif et linguistique des enfants est au cœur de ce projet. Lorsque les enfants qui en ont bénéficié ont atteint l'âge de 21 puis de 30 ans, il a été notamment constaté qu'ils avaient de meilleures performances cognitives, un parcours scolaire plus rentable ainsi qu'une façon de vivre plus saine (Schmidt & Smidt, 2014). Le *Perry Preschool Project* a été mis sur pied en 1963 et fait encore aujourd'hui l'objet d'études de suivi (par ex. Schweinhart, 2010). Sur les 123 enfants que compte le projet, presque la moitié ont bénéficié d'un encouragement de la petite enfance. Par rapport au groupe de contrôle, les enfants ayant bénéficié du programme d'encouragement ont obtenu de meilleurs résultats scolaires et des diplômes de plus haut niveau; ils étaient en outre en meilleure santé. Même vers le milieu de l'âge adulte, des effets positifs restaient observables: ils étaient moins touchés par le chômage, recouraient moins à l'aide sociale et présentaient un taux de criminalité moins élevé. Enfin, la *Chicago longitudinal Study* (par ex. Reynolds & Hayakawa, 2011), la plus récente et jusqu'ici la plus complète des études quasi expérimentales, parvient à des résultats analogues. L'échantillon comprend environ 1000 enfants: 500 dans le groupe de contrôle et 500 enfants aux caractéristiques similaires qui, à l'âge préscolaire et à l'école enfantine, ont fréquenté l'un des *Child-Parent Centers* gérés par l'instruction publique de Chicago.

### 3.5 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique (pré)scolaire

Comme cela a été démontré, des mesures éducatives peuvent contribuer à compenser les inégalités pour autant que l'encouragement soit introduit de manière précoce, qu'il soit professionnel et intensif et qu'il fasse intervenir les différents lieux éducatifs dans lesquels l'enfant est pris en charge.

A la lumière des développements et des résultats empiriques dans le domaine de l'encouragement de la petite enfance exposés plus haut, il apparaît clairement que, pour qu'une mesure d'encouragement obtienne les résultats escomptés, il faut qu'elle bénéficie à long terme d'un soutien sur les plans politique, scientifique et pratique. Ces soutiens doivent se concentrer en particulier sur les quatre domaines suivants:

- **Développement des offres et promotion de l'accès à celles-ci** | Etant donné que les enfants qui vivent dans un milieu familial peu privilégié sont particulièrement moins nombreux à fréquenter une structure pédagogique destinée à la petite enfance, il est nécessaire de développer les offres contribuant expressément à éliminer les disparités régionales. Ceci requiert, entre autres éléments, une coordination et mise en réseau des offres (pré)scolaires et extrascolaires déjà existantes, une clarification des compétences et un engagement de la part des communes et des cantons concernant l'objectif à atteindre et les stratégies pour y parvenir. Actuellement, de tels processus de mise en réseau bénéficient d'un soutien au niveau national dans le cadre du projet *Primokiz*<sup>7</sup>. Il s'agit d'autre part de s'assurer que lesdits enfants et familles aient accès à ces offres. Pour ce faire, il faut tout d'abord de concevoir des offres répondant aux besoins du groupe cible. Il faut ensuite atteindre les familles concernées, notamment en s'adressant à elles personnellement, y compris avec le soutien de leur communauté d'origine. Cette démarche se doit d'être très respectueuse envers la culture de la famille approchée. Enfin, à côté des offres ciblant certains groupes à risque, il faut veiller à concevoir également des offres ouvertes à un large groupe de familles, issues ou non de la migration, car c'est une condition pour que l'encouragement de la petite enfance ne se transforme pas (non intentionnellement)

en un traitement spécial réservé aux enfants de familles (migrantes) socialement défavorisées.

- **Garantie de la qualité de l'encouragement de la petite enfance** | Comme le montrent les différentes études, la qualité de l'encouragement de la petite enfance est une prémisses essentielle de son effet de compensation des inégalités. La qualité présuppose des conditions institutionnelles (taille du groupe, équipement) ainsi que des prestations spécifiques de haut niveau, ce qui n'est pas possible sans investissement financier. En ce qui concerne les qualifications du personnel pédagogique, il est indispensable que ce dernier «soit suffisamment sensibilisé aux différenciations et aux préjugés et sache gérer les discriminations que pourraient subir les enfants et leurs parents» (Diehm, 2008, p. 210 [trad. libre]). Actuellement, le Cadre d'orientation pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance en Suisse<sup>8</sup>, le label de qualité QualiPE<sup>9</sup> ainsi que des initiatives de l'Association *La voix pour la qualité*<sup>10</sup> servent de guides pour le développement de la qualité des offres d'encouragement de la petite enfance. En ce qui concerne l'encouragement compensatoire des compétences linguistiques, il est important de veiller non seulement à une optimisation qualitative des différentes offres, mais aussi à leur quantité. Un petit nombre d'heures par semaine passé dans un groupe de jeux ne permet pas aux enfants de développer dans la langue seconde des compétences suffisantes pour bénéficier de bonnes chances de réussite lors de leur scolarisation, comme le montre par exemple pour l'allemand l'étude scientifique du projet bâlois *Mit ausreichenden Deutschkenntnis in den Kindergarten* (entrer à l'école enfantine avec des connaissances d'allemand suffisantes) (Grob, Keller & Trösch, 2014). Comme on l'a vu dans la présentation de l'état de la recherche, l'encouragement préscolaire intensif

---

7 <http://jacobsfoundation.org/fr/project/primokiz-3/> (état 7.1.2015).

8 <http://www.cadredorientation.ch/fr/> (état 7.1.2015)

9 <http://quali-ipe.ch/> (état 7.1.2015)

10 <http://www.stimmeq.ch/fr/> (état 7.1.2015)

doit expressément se poursuivre durant la scolarité pour atteindre les effets compensatoires escomptés.

- **Reconnaissance de la famille en tant que lieu éducatif premier** | Pour les jeunes enfants, la famille est le lieu (éducatif) de vie quotidienne le plus important, qui a un impact déterminant sur leur développement et où s'acquièrent les valeurs et les normes fondamentales. Les potentialités éducatives de la famille influencent donc considérablement leur capacité à réussir la transition vers d'autres lieux éducatifs et, par là même, leurs perspectives de formation (Edelmann et al., 2013b; Lüthi & Edelmann, 2015). L'encouragement des jeunes enfants de familles socialement défavorisées, issues ou non de la migration, apparaît par conséquent particulièrement efficace lorsqu'il consiste à «mettre sur pied et à soutenir une stratégie combinant éducation dans une structure d'accueil et démarches pour impliquer les parents» (Leseman, 2008, p. 132 [trad. libre]), ainsi que le montre l'état de la recherche.

La réalisation des desiderata exposés ci-dessus nécessite d'une part, sur le plan politique, un engagement en faveur du développement de projets d'encouragement de la petite enfance et, d'autre part, la volonté de soutenir des projets de recherche, puisque l'état de cette dernière en Suisse reste comme on l'a vu «modeste». Ainsi, seulement, les responsabilités envers la prochaine génération pourront être assumées en fondant les décisions sur des connaissances empiriques fiables.

## Bibliographie

Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 183–195.

Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2014). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher,

institutioneller Bildung. Internationale und nationale Ergebnisse. In R. Braches-Chyrek, C. Röhrner, H. Sünker & M. Hopf (Eds), *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 335–347.

Büchner, C. & Spiess, C. K. (2007). *Die Dauer vor-schulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen. Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten, Diskussionspapier Nr. 687*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Campbell, F. A. & Ramey, C. T. (2010). Carolina Abecedarian Project. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Eds), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration*. New York: Cambridge University press, 76–88.

CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau: CSRE.

Diehm, I. (2008). Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Eds), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 203–213.

Diehm, I. (2012). (Frühe) Förderung – Eine schillernde Semantik der Pädagogik. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Eds), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim: Beltz/Juventa, 50–65.

Edelmann, D. (2010). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund – von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung und Integration. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Rüegger, 199–221.

Edelmann, D. (2012). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. In M. Matzner (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz, 182–195.

- Edelmann D., Brandenburg, K. & Mayr, K. (2013a). Frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 165–182.
- Edelmann, D., Fehr, J., Moll, R., Schilter, M. & Wetzel, M. (2013b). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühkindliche Bildung? Erkenntnisse für die Professionalisierung des pädagogischen Personals auf der Grundlage einer empirischen Längsschnittstudie. In B. Grubenmann & M. Schöne (Eds), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung*. Berlin: Timme, 119–140.
- Epstein, D. J. & Barnett, W. S. (2012). Early Education Opportunities in the United States. In R. C. Pianta (Ed.), *Handbook of Early Childhood Education*. New York: Guilford Press, 3–21.
- Faust, G. (Ed.). (2013). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie «Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)»*. Münster: Waxmann.
- Feller-Länzlinger, R., Itin, A. & Bucher, N. (2013). *Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbands (SSLV) und der Jacobs Foundation*. Luzern: Interface.
- Fux, B. (2012). Familienpolitik und Föderalismus: Das Beispiel Schweiz. In H. Bertram & H. Bujard (Eds), *Zeit, Geld, Infrastruktur – zur Zukunft der Familienpolitik*. Baden-Baden: Nomos, 139–160.
- Gogolin, I. (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, 79–90.
- Grob, A., Keller, K & Trösch, L. M. (2014). *Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität, Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie.
- Grossenbacher, S. (2014). Die frühe Förderung zeigt Wirkung. *Bildung Schweiz* 2, 12–13.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics* 29, 446–493.
- Kratzmann, J. & Schneider, T. (2008). *Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. SOEP-Papers Nr. 100*. Berlin: DIW. [http://www.diw.de/documents/publikationen/73/82423/diw\\_sp0100.pdf](http://www.diw.de/documents/publikationen/73/82423/diw_sp0100.pdf) (état 21.1.2015).
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. & Neuhauser, A. (2013). ZEPPELIN 0–3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms «PAT- Mit Eltern Lernen». *Frühe Bildung* 2(1), 3–11.
- Lanfranchi, A. & Sempert, W. (2009). *Familienergänzende Kinderbetreuung und Schulerfolg. Eine Follow-up-Studie zur Bedeutung transitorischer Räume bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leseman, P. (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In Bertelsmann Stiftung Migration Policy Institute (Ed.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 125–150.
- Lüthi, F. & Edelmann, D. (2015). Chancenförderung in der Spielgruppe – und was geschieht zu Hause? Eine Typologie über den Bildungsort von Familien mit und ohne Migrationshintergrund auf der Grundlage der Längsschnittstudie CANDELA. *Frühe Bildung* 4(4), 182–188.
- Melhuish, E. (2013). Research on Early Childhood Education in the UK. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 211–221.

- Nay, E., Grubenmann, B. & Larcher Klee, S. (2008). *Kleinstkindbetreuung in Kindertagesstätten*. Bern: Haupt.
- Netzwerk Kinderbetreuung (Ed.). (2012). *Frühe Förderung – was ist das? Eine Begriffsklärung*. Zofingen: Geschäftsstelle Netzwerk Kinderbetreuung.
- Nores, M. & Barnett, W. S. (2013). Early Child Development Programs and Research in the United States. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 223–237.
- Reynolds, A. R. & Hayakawa, C. M. (2011). Why child-parent center education program promotes life-course development. In E. Zigler, W. S. Gilliam & W. S. Barnett (Eds), *The Pre-K Debates, Current Controversies and Issues*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 144–152.
- Rossbach, H. G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, 139–158.
- Schlanser, R. (2011). Wer nutzt in der Schweiz Kinderkrippen? *Soziale Sicherheit* (3), 139–143.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(1), 132–149.
- Schweinhart, L. J. (2010). The Challenge of the High/Scope Perry Preschool Study. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Eds), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration*. New York: Cambridge University Press, 157–167.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Haupt.
- Stamm, M. (2013). Ansätze und Stand der vor-schulischen Bildungsbeteiligung in der Schweiz. In L. Correll & J. Lepperhoff (Eds), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim: Beltz/Juventa, 160–172.
- Stamm, M., Burger, K. & Reinwand, V.-I. (2009). Frühkindliche Bildung als Prävention gegen Schulversagen? Empirische Befunde und kritische Anmerkungen zur frühpädagogischen Forschung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 7(3), 226–243.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Eds). (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich/Chur: Rüegger.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Eds) (2013). *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer/VS.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Eds) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Tschumper, A., Gantenbein, B., Alsaker, F. D., Baumann, M., Scholer, M. & Jakob, R. (2012). *Schlussbericht primano – Frühförderung in der Stadt Bern: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007–2012*. Bern: Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern.

# 4 ÉGALITÉ DES CHANCES ET DISCRIMINATION DANS LE CADRE DE LA SCOLARISATION SPÉCIALISÉE DES ENFANTS ET DES JEUNES ISSUS DE LA MIGRATION

Diana Sahrai

## 4.1 Introduction

La recherche en éducation a abordé depuis longtemps la question de la surreprésentation des élèves issus de la migration et/ou de milieux défavorisés dans les écoles spécialisées ou dans les classes spéciales et a mis en évidence des effets discriminatoires. Malgré cela, ce n'est qu'après l'adoption de dispositions légales visant l'égalité de traitement des personnes handicapées que l'on a porté un regard critique sur l'enseignement spécialisé à la lumière de l'égalité des chances et que l'on a accordé de l'importance à ce thème en politique d'éducation. C'est plus particulièrement lorsque le concept d'inclusion s'est imposé (Boban & Hinz, 2003; UNESCO, 1994) que la légitimité de l'enseignement spécialisé a été remise en question. Dans le contexte éducatif, l'inclusion implique une vision de «l'école pour tous» qui ne veut écarter aucun élève. L'inclusion implique en outre le combat contre l'exclusion, le droit à participer à la société, l'interdiction de la discrimination et, naturellement, le droit à une éducation inclusive de qualité pour tous (UNESCO, 2009, 2012).

En ce sens, il est considéré comme inacceptable d'exclure un élève en raison de caractéristiques telles que le handicap, le sexe, la pauvreté ou un milieu social défavorisé, le contexte migratoire, etc. Pour mettre en œuvre une politique d'inclusion, il est en outre essentiel d'intervenir en priorité au niveau du système scolaire et de la

société plutôt qu'à celui des cas individuels de déficits supposés. Dans cette perspective, il faut aménager l'école de manière à ce qu'elle réponde aux besoins de chacun des élèves et qu'elle leur permette de développer leurs propres capacités. Ainsi, on ne cherchera pas à situer chez l'individu les causes des désavantages subis (par ex. la surreprésentation d'élèves issus de la migration dans les écoles et les classes spécialisées), mais on les considérera comme les signes d'une discrimination structurelle et institutionnelle (UNESCO, 1994; Albers, 2014). Dans la présente contribution, nous décrirons tout d'abord quelques caractéristiques fondamentales de l'enseignement spécialisé en Suisse. Dans une seconde partie, nous présenterons des études sur la discrimination d'élèves issus de la migration dans le système scolaire spécialisé. Nous aborderons ensuite quelques problématiques relatives aux besoins éducatifs spécifiques dans le contexte de la migration avec, notamment l'exemple du soutien linguistique. Enfin nous dégagerons des conclusions sur le plan de la politique d'éducation et celui de la pratique scolaire.

## 4.2 L'enseignement spécialisé en Suisse: situation actuelle

Comme dans beaucoup d'autres pays, de nombreuses réglementations et réformes visant à mettre en œuvre le principe de l'intégration<sup>1</sup> dans l'éducation ont été adoptées en Suisse ces der-

---

1 En français, les termes inclusion, intégration ou insertion s'utilisent comme synonymes. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH, 2008), entrée en vigueur en Suisse le 15 mai 2014, met quant à elle l'accent sur le droit des enfants handicapés à un enseignement inclusif de qualité (CDPH, 2008, art. 24, al. 2,

nières années. Outre l'art. 8, al. 2, de la Constitution fédérale, qui interdit toute forme de discrimination, la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand, 2002) occupe une place prépondérante. Elle a pour but «de prévenir, de réduire ou d'éliminer les inégalités qui frappent les personnes handicapées» (art.1 LHand). Dans le domaine de l'éducation, cette loi exige que les cantons «encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé» (art. 20, al. 2).

Préférer les solutions intégratives aux solutions séparatives est un principe également inscrit dans l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (concordat sur la pédagogie spécialisée, CDIP, 2007a). Depuis 2008, l'enseignement spécialisé fait partie intégrante du mandat de l'instruction publique (CDIP, 2013). Depuis lors, les cantons sont responsables de ce domaine et ils développent leurs propres stratégies (concepts cantonaux de pédagogie spécialisée). La collaboration entre les cantons est réglée par le concordat sur la pédagogie spécialisée, qui prévoit notamment trois instruments à cet effet: une terminologie uniforme, des normes de qualité uniformes et une procédure d'évaluation standardisée (CDIP, 2014a). La CDIP définit l'enseignement spécialisé de la manière suivante: «L'enseignement spécialisé fait partie intégrante du mandat public de formation. On comprend sous ce terme l'engagement des offres de pédagogie spécialisée à même de couvrir les besoins éducatifs particuliers d'un

enfant ou d'un jeune, en particulier lorsque celui-ci se trouve en situation de handicap. L'enseignement spécialisé peut se réaliser sous des formes intégratives ou séparatives» (CDIP, 2007b, p. 5). Les enfants et les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers sont répartis en deux catégories selon l'importance de leurs besoins. Ceux dont les besoins ne nécessitent pas de mesures renforcées reçoivent un soutien dans le système scolaire ordinaire. Les offres de cours de français ou d'allemand langue seconde pour les enfants issus de la migration appartiennent à cette catégorie. Lorsque les mesures prises dans le cadre de l'école ordinaire ne sont pas considérées comme suffisantes, d'autres mesures peuvent être demandées (mesures individuelles renforcées). Une procédure d'identification des besoins précède l'octroi de telles mesures. Dans le cadre du concordat sur la pédagogie spécialisée, une procédure d'évaluation standardisée (PES) (CDIP, 2014b) a été mise au point en tant que base de décision pour l'attribution de mesures individuelles renforcées. La PES se réfère à la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui repose sur un modèle biopsychosocial du handicap.<sup>2</sup>

Dans l'Etat fédéraliste qu'est la Suisse, les offres du domaine de la pédagogie spécialisée varient d'un canton à l'autre. Cela concerne non seulement la terminologie, mais aussi les catégories et les formes de scolarisation. En outre, les catégories du concordat sur la pédagogie spécialisée (mesures renforcées et non renforcées) ne correspondent actuellement pas encore à celles de la statistique nationale: les données relevées par l'Office fédéral de la statistique (OFS) se limitent à

---

let. a et b; DIM, 2011; Wocken, 2011). Dans le présent rapport, on a cependant choisi de parler d'inclusion lorsqu'il s'agissait d'évoquer des réflexions conceptuelles ou scientifiques et de privilégier le terme d'intégration à propos de la politique d'éducation en Suisse.

2 La définition du handicap de l'OMS s'apparente à celle de la CDPH, également basée sur un modèle social du handicap et qui reconnaît que la notion de handicap évolue et que le handicap résulte de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres (CDPH, Préambule, let. e). Cette définition du handicap, au lieu de mettre l'accent sur les déficits supposés des individus, se focalise sur les structures sociales, les conditions générales et les obstacles qui sont la cause première du handicap (UNESCO, 1994; Albers, 2014).

ce jour aux enfants et aux jeunes qui fréquentent une école spécialisée pour handicapés ou une classe spéciale pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage. D'après cette statistique, durant l'année scolaire 2008/2009, 2 % des élèves se trouvaient dans une école spécialisée et 3,1 % dans une classe spéciale (CDIP, 2013, p. 6). Dans la statistique nationale, ces élèves sont inscrits dans la rubrique «programme d'enseignement spécialisé». L'OFS a recensé les mesures renforcées pour la première fois en 2014, mais les chiffres ne sont pas encore disponibles à ce jour (état: juillet 2015). Dorénavant, le nombre d'enfants issus de la migration pourra donc être connu. Les mesures non renforcées resteront quant à elles absentes des statistiques nationales.

### 4.3 L'état actuel de la recherche

Pour rendre pleinement compte de la complexité de la thématique formée par l'égalité des chances, la discrimination, l'enseignement spécialisé et la migration, il faudrait résumer ici un grand nombre de sujets. Il serait important de présenter les débats philosophiques sur les théories de l'équité (Nussbaum, 2010; Rawls, 1994; Sen, 2010; voir la contribution de Kappus dans le présent rapport), les études s'intéressant aux inégalités éducatives (études classiques de Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1971, programmes PISA et PIRLS<sup>3</sup>, par ex. Bos et al., 2007; Consortium Pisa.ch, 2014; OCDE, 2010), les débats sur le multiculturalisme et la pédagogie interculturelle (Kymlicka, 2009; Nohl, 2010; Prengel, 1993; Taylor, 2009) ainsi que les études sur le thème de l'inclusion (Prengel 1993; UNESCO, 2009, 2012). Etant donné qu'il n'est pas possible de présenter tous les champs de recherche pertinents dans le cadre restreint du présent exposé, nous nous concentrerons sur les études en sciences de l'éducation consacrées au thème de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration.

#### 4.3.1 Etudes sur la discrimination due à la scolarisation spécialisée

La scolarisation séparée des enfants ayant des besoins spécifiques ne va pas de soi, pas plus que l'existence même d'une catégorie d'élèves ayant des besoins spécifiques. Dans les comparaisons internationales, on n'observe d'ailleurs pas d'unité dans les réglementations mises en place. Ainsi, en 2008, pratiquement 20 % des élèves islandais étaient répertoriés comme ayant des besoins spécifiques, alors que c'était le cas de 1,5 % des élèves suédois seulement. En Italie, les statistiques officielles ne comptabilisent aucun élève ayant des besoins spécifiques. Tandis qu'en Allemagne, la très grande majorité de ces enfants est scolarisée séparément et que seuls 0,7 % des élèves sont intégrés à l'enseignement ordinaire, en Islande, seuls 0,3 % des enfants concernés sont scolarisés séparément (Groupe de travail pour le rapport sur l'éducation, 2010). Ces quelques exemples montrent clairement que tant la proportion d'enfants et de jeunes ayant des besoins spécifiques que la manière dont ils sont scolarisés (intégrative ou séparative) varient fortement d'un pays à l'autre. Il suffit de partir du principe que, dans les pays cités, il n'est pas possible d'expliquer de telles différences par les seules caractéristiques des individus pour en déduire ceci: les systèmes scolaires étant distincts, il existe manifestement dans chaque pays une façon différente de composer les catégories et d'y répartir les enfants. Lorsqu'un enfant issu de la migration est scolarisé de manière séparée, il est donc soumis aux règles régissant le système scolaire de son pays de résidence (par ex. système scolaire à une ou plusieurs filières, scolarisation séparative ou intégrative des enfants ayant des besoins spécifiques). Ces conditions générales sont indépendantes des caractéristiques et des compétences individuelles des enfants. En Islande, un enfant issu de la migration aurait donc en moyenne une probabilité de 20 % d'être diagnostiqué comme nécessitant un soutien de pédagogie spécialisée, indépendamment de discri-

---

3 PISA: Programme international pour le suivi des acquis des élèves; PIRLS: Programme international de recherche en lecture scolaire.

minations ou désavantages subis en raison de son origine, tandis qu'en Italie, cette probabilité serait nulle. De telles différences conduisent à focaliser l'attention sur les systèmes éducatifs nationaux et non sur les caractéristiques des enfants.

En Suisse, malgré toutes les difficultés qui entourent l'opérationnalisation des besoins éducatifs spécifiques et malgré les lacunes dans les données disponibles, on peut faire le constat suivant: selon l'OFS, le pourcentage d'enfants et de jeunes étrangers dans la catégorie «programme d'enseignement spécialisé» est significativement plus élevé que celui du groupe des autochtones. Ainsi, 42,9 % des élèves qui suivent un programme d'enseignement spécialisé<sup>4</sup> ont le statut d'étranger (OFS, 2014) alors qu'ils représentent moins d'un cinquième du groupe d'âge des 0 à 17 ans (OFS, 2010a). On constate également que le pourcentage d'enfants et de jeunes scolarisés dans l'enseignement spécialisé diffère fortement selon la nationalité. En Allemagne, par exemple, environ 13 % des enfants de nationalité libanaise ou albanaise fréquentaient une école spécialisée en 2008, de même que presque 9 % des enfants italiens, 4 % des enfants allemands et moins de 2 % des enfants vietnamiens. En Suisse, ce sont surtout les enfants et les jeunes de l'ex-Yougoslavie qui sont surreprésentés (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2007).

Cette surreprésentation des enfants et des jeunes étrangers dans l'enseignement spécialisé appelle des explications (OCDE, 2008). Il existe effectivement une série d'études montrant que la scolarisation spécialisée des enfants migrants constitue une forme de discrimination (Hinz, 2009), notamment l'étude de Gomolla et Radtke (2002), qui met en évidence les mécanismes de discrimination institutionnelle qui sous-tendent la pratique consistant à diriger les enfants migrants vers l'enseignement spécialisé. Ses auteurs démontrent que les écoles désavantagent les enfants migrants par le simple accomplissement de leurs tâches institutionnelles habituelles, telles

que sélectionner les élèves. Ils font l'hypothèse que «la plupart des possibilités de discriminer les élèves migrants [...] sont institutionnalisées «au cœur de la société» par des droits formels, des structures établies, des habitudes bien rodées, des valeurs traditionnelles et des principes d'action ayant fait leurs preuves» (ibid., p. 14 [trad. libre]). Cette analyse disculpe les acteurs des institutions scolaires, car, dans cette perspective, la sélection et la discrimination ne s'expliquent pas au premier chef par le prétendu niveau de compétence et les caractéristiques personnelles des élèves ni par des représentations stéréotypées du corps enseignant, mais par une logique inhérente au système scolaire. Cette lecture modifie la façon de comprendre la discrimination et lui confère des dimensions structurelles, juridiques, institutionnelles et organisationnelles (Hormel & Scherr, 2010).

D'autres études se focalisent sur un sujet qui fait débat parmi les chercheurs depuis des décennies: le degré de convergence ou de non-convergence entre les cultures ethniques ou spécifiques des écoles et leurs élèves. Selon cette théorie, l'école préfère certaines formes d'habitus qui correspondent essentiellement à celles de la classe autochtone moyenne à supérieure; elle en fait une norme et sanctionne les habitus qui s'en écartent (Bourdieu, 1981; Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003; Helsper, 2008; Kramer, 2011; Rolff, 1967). L'origine des enseignantes et enseignants joue également un rôle important, dans leur manière de gérer et d'évaluer les élèves à la lumière de leurs propres schémas culturels de pensée, d'action et de perception (Nohl, 2010; Schumacher, 2002; Weber, 2003). Les comportements, les langues / variations de langue (Labov, 1969) et les habitus ressentis comme s'écartant de cette norme par l'école (ou par le corps enseignant) conduisent à des diagnostics de troubles du comportement, de difficultés d'apprentissage ou d'expression orale et, partant, à des mesures de pédagogie spécialisée (Gomolla & Radtke 2002; Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt,

---

4 Les classes pour élèves de langue étrangère sont également comptées selon les statistiques de l'OFS (état: novembre 2014).

2013; Weisser, 2014; Sturm, 2013). Dans ce type de situations, il suffit parfois de quelques informations concernant l'origine des élèves. Dans une étude, Lanfranchi a pu démontrer par exemple que, confrontés à une problématique identique, les enseignantes et enseignants demandaient trois fois plus souvent de scolariser en enseignement spécialisé les élèves dont le prénom avait une consonance étrangère ou indiquait un niveau social bas et dont le père avait un statut professionnel peu élevé que ceux qui portaient un prénom autochtone évoquant l'appartenance à la classe moyenne et dont le père avait un statut professionnel élevé (Lanfranchi, 2005).

Les effets discriminatoires d'un enseignement séparé décidé tôt dans le parcours des élèves issus de la migration ont également été démontrés empiriquement. Ainsi, des études montrent que les enfants progressent davantage et de manière plus efficiente s'ils sont intégrés que s'ils sont scolarisés de manière séparative. A cet égard, il peut également être démontré que l'intégration d'élèves faibles dans la classe ne nuit pas aux progrès des élèves moyens et doués (Kronig et al., 2007). Du point de vue du fonctionnement structurel, la présence d'élèves issus de la migration dans le système peut même réduire la probabilité d'un diagnostic de «difficultés d'apprentissage» chez les enfants autochtones.

A qualifications formelles et compétences égales, les élèves issus de la migration ont moins de chances de trouver une place de formation, ils doivent écrire davantage de lettres de candidatures et restent plus longtemps dans le système de transition (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, 2005; Scherr, Janz & Müller, 2015; voir aussi la contribution de Imdorf & Scherr dans le présent rapport). Les jeunes ayant suivi des filières d'enseignement séparées sont désavantagés par rapport aux autres lors du choix des apprentis par les

employeurs et lors de l'entrée dans une profession. En Allemagne, ces défavorisations peuvent être imputées au seul fait que 70 % des élèves de l'enseignement spécialisé terminent leur scolarité sans obtenir un certificat leur permettant d'accéder à une profession. Ils doivent alors obtenir ce certificat dans le système de rattrapage (Beicht, 2009; Bittlingmayer, Hastaoglu, Sahrai & Tuncer, 2012; Eckhart et al. 2011; Imdorf, 2007; Osipov, 2014; van Essen, 2013). Pour les élèves issus de la migration et qui ont passé par l'enseignement spécialisé, le risque est plus élevé d'être discriminés sur le marché du travail (voir contribution de Naguib dans le présent rapport; Wansing & Westphal, 2014).<sup>5</sup>

Les études sur les effets à long terme d'une scolarisation spécialisée montrent que, parallèlement à l'école, les élèves concernés sont également mis à l'écart sur le plan social en général, sont stigmatisés et discriminés institutionnellement de diverses manières, et ce, également longtemps après qu'ils ont quitté l'école. La sélection et la séparation précoces ont donc des conséquences à long terme pour les personnes concernées, conséquences qui comprennent souvent l'exclusion sociale à l'âge adulte en raison, notamment, de possibilités réduites d'accéder à un emploi (Beicht, 2009; Bos, Müller & Stubbe, 2010; Eberwein, 1996; Pfahl, 2011; Powell, 2004, 2007, 2009; Powell & Pfahl, 2008; Powell & Wagner, 2001; Ulrich, 2008). Cette discrimination générale ainsi que le mépris montré par la société dans son ensemble influencent négativement l'image que les élèves de l'enseignement spécialisé ont d'eux-mêmes; ainsi, ils possèdent par exemple en moyenne une moins grande confiance en eux et ont moins conscience de leur propre valeur (Bittlingmayer, Gerdes & Sahrai, 2012a). En ce qui concerne l'analyse comparative des enfants et des jeunes scolarisés de manière intégrative ou séparative, l'étude longitudinale de Eckart et

---

5 **La théorie de l'intersectionnalité développe le principe que plusieurs formes d'inégalités et de discrimination subies par un individu se recoupent et ont des effets l'une sur l'autre. Cette notion, issue du mouvement féministe noir, montre que les désavantages que subit une femme noire socialement défavorisée ont des effets différents au quotidien que les désavantages liés au genre que subit une femme blanche d'un milieu bourgeois (Winker & Degele, 2009).**

al. (2011) est pertinente pour la Suisse et d'actualité. Cette étude a été conçue dans le cadre du programme de recherche INTSEP (intégration-séparation). Elle montre que les élèves dits faibles qui sont scolarisés de manière intégrée ont de meilleures perspectives professionnelles après l'école que ceux qui ont fréquenté une classe spéciale. En outre, les élèves scolarisés séparément ont une moins bonne opinion d'eux-mêmes, sont moins bien intégrés socialement et plus exposés à la xénophobie (Eckhart et al., 2011).<sup>6</sup> Les études longitudinales comparatives de ce type sont toutefois rares, et une intensification de la recherche dans ce domaine serait certainement souhaitable. En ce qui concerne les résultats de la recherche qu'ils ont menée sur de longues années, les auteurs de l'étude citée tirent le bilan suivant: «Les résultats de notre programme de recherche ont toujours montré de manière très claire que la scolarisation des enfants et des jeunes socialement défavorisés dans des écoles ou des classes spécialisées destinées aux enfants ayant des troubles de l'apprentissage était un obstacle à l'égalité des chances. L'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire et la suppression des classes ou écoles spécialisées pour élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont indispensables sous l'angle de l'égalité des chances» (ibid., p. 10 [trad. libre]).

En se fondant sur l'état actuel de la recherche, on peut affirmer, en résumé, que les mécanismes du domaine de la pédagogie spécialisée conduisent à une forme marquée de discrimination envers notamment les enfants et les jeunes issus de la migration, ainsi que le montrent les résultats empiriques. Selon une étude critique, les écoles spécialisées et les classes spéciales ne sont pas des institutions neutres, hors du système, où les enfants ayant des besoins spécifiques bénéficient d'un enseignement spécialisé. Elles sont au contraire considérées comme faisant partie

d'un système scolaire sélectif compartimenté en plusieurs filières qui produit et reproduit des inégalités sociales, ainsi que Bourdieu et Passeron (1971) l'avaient déjà relevé. De ce point de vue, les écoles et les classes spécialisées, surtout celles dans lesquelles nettement davantage d'enfants et de jeunes de milieux défavorisés et issus de la migration sont scolarisés, constituent la dernière filière d'un système éducatif hiérarchisé et inégalitaire au sein de laquelle sont scolarisés les enfants des groupes sociaux les plus défavorisés (Bittlingmayer et al., 2012b; Kronig, 2007; Wocken, 2000). La surreprésentation des enfants issus de la migration dans les écoles et les classes spécialisées constitue donc un préjudice incompatible avec les principes de justice et d'équité (Haeblerlin, 2009; Muñoz, 2006; UNESCO, 2009).

#### **4.4 Le soutien aux élèves issus de la migration et ayant des besoins éducatifs particuliers: entre discrimination et égalité des chances**

Les enfants et les jeunes issus de la migration subissent des défavorisations et des discriminations en raison de leur surreprésentation croissante dans les écoles spécialisées et les classes spéciales (OFS, 2010a; Kronig, 2003). En outre, ils sont également considérés comme des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers dans le cadre des mesures de soutien linguistique, indépendamment de leurs autres caractéristiques. En fréquentant simplement des cours d'allemand ou de français langue seconde dans le contexte des mesures de soutien à l'apprentissage de la langue locale, les élèves issus de la migration sont déjà considérés comme un groupe cible de la pédagogie spécialisée, avec le risque en l'occurrence de générer, à travers le cadre de pédagogie spécialisée donné aux cours de langue

---

6 Il existe aussi des études qui, contrairement à celles qui sont citées, montrent que les élèves scolarisés séparément ont davantage conscience de leur propre valeur que ceux qui ont suivi une scolarité intégrée. Ce sentiment est notamment lié à l'espace protégé que représentent les classes spéciales et les écoles spécialisées où les élèves ne doivent pas se mesurer à des élèves du même âge obtenant de meilleurs résultats (Haeblerlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003). La situation change toutefois lorsque ces élèves quittent l'école obligatoire et sont confrontés à leur réelles possibilités lors de l'entrée dans le monde du travail (Eckhart et al., 2011).

destinés aux élèves, une stigmatisation supplémentaire rendant l'inclusion scolaire plus difficile. Toutefois, une telle stigmatisation n'intervient pas nécessairement; elle dépend de la façon dont la société dans son ensemble considère ce besoin de soutien spécifique (à bas seuil). Il existe donc, du moins théoriquement, la possibilité que le lien entre pédagogie spécialisée et simples cours de langue mène à une déstigmatisation des besoins éducatifs particuliers par la société en général.

La question centrale qui se pose ici est donc de savoir comment les enfants et les jeunes peuvent bénéficier de soutien individuel, obtenir en cas de besoin un soutien sous une forme ou une autre et renforcer leurs ressources sans que cela engendre une stigmatisation. En Finlande ou en Islande, la stigmatisation liée à l'étiquette «besoins éducatifs particuliers» est significativement moins importante, car, dans ces pays, on part du principe que la majorité des enfants ont besoin d'un soutien d'une manière ou d'une autre. Pourtant, même le soutien spécifique non stigmatisant fourni à des groupes d'élèves désavantagés a son revers. Les mesures de soutien délimitent en effet dès le départ ce qui est du domaine de la norme et que lesdites mesures doivent permettre d'atteindre. Ainsi, quelle que soit leur forme, les mesures de soutien dans le sens le plus large du terme relèvent du paradigme de la pédagogie compensatoire.

Une réponse pédagogique à ce dilemme consiste à reconnaître les différences, comme le préconise la pédagogie de la reconnaissance (Prengel, 1993); cet aspect est également traité dans la recherche en pédagogie sous les mots-clés d'inclusion, d'hétérogénéité et de diversité (Kappus & Kummer Wyss, 2015).<sup>7</sup>

## 4.5 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Sur la base des standards internationaux, les recommandations suivantes pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire peuvent être formulées dans la perspective du développement d'une école intégrative ou inclusive, non discriminatoire et fondée sur l'égalité des chances (Boban & Hinz, 2003; Reich, 2012); ces recommandations rejoignent des éléments que la Suisse a déjà commencé à mettre en place.

- **Accorder une véritable priorité aux solutions intégratives plutôt qu'aux solutions séparatives du domaine de la pédagogie spécialisée** | Malgré les réformes entreprises pour promouvoir les solutions intégratives, il reste toujours possible d'envoyer des élèves dans des écoles spécialisées ou des classes spéciales dans le but de «décharger» l'école ou les enseignantes et enseignants. Il faudrait donc, au niveau de la politique d'éducation, analyser ces mécanismes inhérents au système et à l'école et développer des solutions permettant d'atteindre l'objectif déclaré, celui de la priorité à l'intégration.
- **Mettre des ressources à disposition pour l'éducation intégrative** | L'intégration réussit lorsque les ressources sont réparties de manière adéquate. Ceci implique de disposer de personnes bien formées et donc à même de prendre des décisions appropriées à la situation de l'enfant et, selon les cas, d'un taux d'encadrement plus élevé dans les écoles (les classes bénéficiant de deux personnes formées en pédagogie, par ex. un enseignant et une enseignante spécialisée ou deux enseignantes de l'école ordinaire, peuvent mieux répondre aux besoins de chaque élève).

---

7 Au cours de ces dernières années ont paru de nombreuses études traitant ces notions de manière exhaustive sous différents angles. Ces études ne peuvent pas être décrites davantage dans le cadre de la présente contribution; à titre d'exemples, nous mentionnons ici quelques-unes des études actuelles: Allemann-Ghionda, 2013; Dorrance & Dannenbeck, 2013; Hensen et al., 2014; Koller, Casale & Ricken, 2014; Liesen, Hoyningen-Süess & Bernath, 2007; Lütje-Klose, Langer & Serke, 2011; Sturm, 2013; Wansing & Westphal, 2014.

- **Décloisonner davantage la pédagogie spécialisée et l'école ordinaire** | Les enfants en situation difficile (pauvreté, problèmes sociaux, contexte migratoire, handicaps, événements graves, etc.) ont souvent besoin de soutien. Afin que ce soutien ne donne pas lieu à une stigmatisation, mais qu'une réponse soit apportée en cas de besoin, chaque enfant devrait en bénéficier lorsque c'est nécessaire. Lorsque la majorité des enfants recourent à un soutien dans un domaine ou un autre à un moment quelconque de leur parcours scolaire et que le soutien n'est donc pas considéré comme quelque chose de «spécial», la stigmatisation n'a plus de fondement. Simultanément, les différences catégorielles devraient être mieux incluses dans le développement de l'école et de l'enseignement, par exemple en adaptant les plans d'études à une population scolaire hétérogène.
- **Veiller à la qualité de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants et aux nouvelles formes d'enseignement** | Les enseignantes et enseignants des classes intégratives devraient disposer des compétences appropriées, par exemple dans les domaines de l'intégration, de l'éducation interculturelle, des droits de l'homme et de la coopération en équipe pluriprofessionnelle. Le *teamteaching*, l'apprentissage coopératif, les éléments de pédagogie démocratique (par ex. conseil de classe), l'apprentissage individualisé et la compensation des désavantages sont particulièrement adaptés à l'enseignement intégratif.
- **Renforcer la collaboration interdisciplinaire au niveau haute école** | La collaboration interdisciplinaire entre la pédagogie interculturelle et la pédagogie spécialisée devrait être renforcée au niveau haute école déjà. Des synergies existent entre les deux disciplines sur le plan de la gestion de la diversité et de l'hétérogénéité.

Le système éducatif ne peut pas à lui seul empêcher que certains groupes de personnes soient exclus de la société. Il serait par exemple tout aussi important de mener une lutte ciblée contre la pauvreté.

## Bibliographie

**Albers, T.** (2014). Inklusion von Anfang an – Herausforderungen im Bereich der Bildung. In A. Bleckschmidt & U. Schräpler (Eds), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. Basel: Schwabe, 153–162.

**Allemann-Ghionda, C.** (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

**Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung** (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: WBV.

**Beicht, U.** (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. *BiBB-Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*, Heft 11.

**Bielefeldt, H.** (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

**Bittlingmayer, U. H., Gerdes Jürgen & Sahrai, D.** (2012a). Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen am Beispiel der Förderschule. Einige Anmerkungen aus der Perspektive des VorBild-Projekts. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Eds), *Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen*. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.

**Bittlingmayer, U. H., Hastaoglu, T., Sahrai, D. & Tuncer, H.** (2012b). Die longduree früher Bildungsausgrenzung. Bildungsbiographische Konsequenzen von fehlender Passung und institutioneller Diskriminierung bei Förderschülerinnen und Förderschülern. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Eds), *Gerechte Ausgrenzung. Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS.

**Boban, I. & Hinz, A.** (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt*

entwickeln. Halle-Wittenberg: Marthin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (Eds) (2007), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, 375–397.

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Societies*. New York: Wiley, 20–38.

Bourdieu, P. (1981). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

BRK [Behindertenrechtskonvention] (2008). Gesetz der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt* (2008), 1419–1457.

CDIP [Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique] (2014a) > Pédagogie spécialisée. <http://www.edk.ch/dyn/14642.php> (état 10.6.2015).

CDIP [Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique] (2014b). *Procédure d'évaluation standardisée (PES). Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées*. Berne: CDIP.

CDIP [Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique] (2013). La cantonalisation

de l'enseignement spécialisé. Une vue d'ensemble des compétences et instruments. *Infolettre de la CDIP éducation<sup>ch</sup>* (avril 2013), 4–7.

CDIP [Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique] (2007a). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf) (état 10.6.2015).

CDIP [Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique] (2007b). *Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP. [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_f.pdf) (état 10.6.2015).

CDPH [Convention relative aux droits des personnes handicapées] (2008). *Convention des Nations Unies du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées*. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html> (état 10.7.2015).

Consortium PISA.ch (Ed.) (2014), *PISA 2012: Etudes thématiques*. Neuchâtel: Consortium PISA.ch.

CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau: CSRE.

CSPS [Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée] (2011). *Statistique en pédagogie spécialisée. Complément au rapport de janvier 2011*. Berne: CSPS. [http://www.szh.ch/bausteine.net/f/8810/VERSIONFINALE\\_Nachtrag\\_f\\_111221.pdf?fd=0](http://www.szh.ch/bausteine.net/f/8810/VERSIONFINALE_Nachtrag_f_111221.pdf?fd=0) (état 10.6.2015).

DIM [Deutsches Institut für Menschenrechte] (2011). *Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufe I und II)*. Berlin: DIM. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/stellungnahme\\_der\\_monitoring\\_stelle\\_eckpunkte\\_z\\_verwirklichung\\_eines\\_inklusive\\_bildungssystem\\_31\\_03\\_2011.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inklusive_bildungssystem_31_03_2011.pdf) (état 9.1.2015).

- Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (Eds) (2013), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, F. (1996). Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In H. Eberwein (Ed.), *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen*. Weinheim, Basel: Juventa, 192–210.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Elmiger, P. & Lienhard, P. (2014). *Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Appenzell Ausserrhoden*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Essen van, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: VS.
- Feuser, G. (2011). 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick – Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. *Zeitschrift für Behindertenpädagogik* 50(2), 118–125.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Graumann, S. (2012). Inklusion geht weit über «Dabeisein» hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In H.-J. Balz, B. Benz & C. H. Kuhlmann (Eds), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS, 79–93.
- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigen-gruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 25–45.
- Haerberlin, U. (2009). Verträgt sich Chancengleichheit mit Integration? *VHN* 2009/1, 2–7.
- Haerberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Haerberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 116–134.
- Haerberlin, U., Bless, G., Moser U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), 63–80.
- Hensen, G., Küstermann, B., Maykus, S., Riecken, A, Schinnenburg, H. & Wiedebusch, S. (Eds) (2014), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5, 171–179.
- Hormel, U. & Scherr, A. (Eds) (2010), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS.
- Imdorf, C. (2007). Die Bedeutung sonderpädagogischer Titel bei der Lehrstellenvergabe in KMU. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 76(2), 165–167.
- Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrant\*innenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In K. Amos, W.

- Meseth & M. Proske (Eds), *Öffentliche Erziehung revisited – Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS, 225–245.
- Kappus, E.-N. & Kummer Wyss, A. (2015). Inklusion in der Regelschule. Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider, 3–16.
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Eds) (2014), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzeptes*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2007). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 126–143.
- Kymlicka, W. (2009). *Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov W. (1969). *The Study of Nonstandard English*. Washington D.C: Urbana.
- Lanfranchi, A. (2005). Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. Vorabdruck. *Schweizerischer Zeitschrift für Heilpädagogik* 7–8, 45–48.
- LHand [Loi sur l'égalité pour les handicapés] (2002), *Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html> (état 10.7.2015).
- Liesen, C., Hoyningens-Süess & Bernath, K. (Eds) (2007), *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch*. Bern: Haupt.
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T. & Serke, B. (Eds) (2011), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muñoz, V. (2006). *Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Mission to Germany*. New York: United Nations.
- Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2008). *Ten Steps to Equity in Education. Policy Brief January 2008*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf> (état 10.6.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2010). *Résultats du PISA 2009: Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*. Paris: OCDE. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-du-pisa-2009-surmonter-le-milieu-social\\_9789264091528-fr#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/resultats-du-pisa-2009-surmonter-le-milieu-social_9789264091528-fr#page1) (état 10.6.2015).
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2010a). *Les jeunes étrangers en Suisse. demos. Newsletter Informations démographiques*. Neuchâtel: OFS.

- OFS [Office fédéral de la statistique] (2010b). *Enfants et handicap. demos. Newsletter Informations démographiques*. Neuchâtel: OFS.
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2014). *Statistique de l'éducation 2013*. Neuchâtel: OFS.
- Osipov, I. (2014). *Bildungsverlierer: eine quantitative milieusozilogische Studie zu schulrelevanten Einstellungen, Kompetenzen und Statuspassagen von Förder- und Hauptschüler/innen*. Duisburg, Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Pfahl, L. & Powell, J. J. W. (2010). Draussen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation. *Aus Politik und Zeitgeschichte, Menschen mit Behinderungen* 23, 32–38.
- Powell, J. J. W. (2004). Das wachsende Risiko, als «sonderpädagogisch förderbedürftig» eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. *Selbständige Nachwuchsgruppe. Working Paper 2/2004*. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- Powell, J. J. W. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der «schulischen Behinderung». In A. Waldschmidt & W. Schneider (Eds), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 321343.
- Powell, J. J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemmann (Eds), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS, 213–232.
- Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2008). Sonderschule behindert Chancengleichheit. *WZBrief Bildung* 04/2008, Berlin.
- Powell, J. J. W. & Wagner, S. (2001). Daten und Fakten zu Migrationsjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. *Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2001*. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rawls, J. (1994). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt (2013). *Motion Thomas Grossenbacher und Konsorten betreffend Beibehaltung von Einführungsklassen auf der Primarstufe – Stellungnahme*. Basel: Regierungsrat. [http://edudoc.ch/record/113418/files/BS\\_EK\\_FK.pdf](http://edudoc.ch/record/113418/files/BS_EK_FK.pdf) (état 3.3.2015).
- Reich, K (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G. (1967). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schumacher, E. (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Eds), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253–270.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C. H. Beck.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München, Basel: Reinhardt.
- Taylor, C. (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ulrich, J. G. (2008). Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwt@ Spezial 4*. [http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich\\_ws12-ht2008\\_spezial4.pdf](http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf) (état 9.1.2015).

UNESCO [Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture] (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris.

UNESCO [Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture] (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris.

UNESCO [Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture] (2012). *Combattre l'exclusion dans l'éducation. Guide d'évaluation des systèmes éducatifs pour des sociétés plus inclusives et plus justes*. Paris.

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2013). *The State of the World's Children 2013. Children with Disabilities*. Paris.

Wansing, G & Westphal, M. (Eds) (2014), *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer.

Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.

Weisser, J. (2014). Zur sozialen Konstruktion von Defiziten. In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Eds), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. Basel: Schwabe, 163–174.

Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.

Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 492–503.

Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für optimale Förderung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Eds), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35–60.

Wocken, H. (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgang. *Zeitschrift für Inklusion* 4, 1–18.

# 5 LE REPORT DE L'ENTRÉE À L'ÉCOLE ET LE REDOUBLEMENT SOUS L'ANGLE DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Marianne Schüpbach

## 5.1 Introduction

Les enfants et les jeunes passent par plusieurs transitions durant leur parcours scolaire. À l'école, ces transitions s'opèrent selon une «logique institutionnelle jalonnant le déroulement de la scolarité au sein d'un système éducatif» (Kramer & Helsper, 2013, p. 593 [trad. libre]), logique qui est elle-même marquée par l'institutionnalisation historique de l'école et soumise à un ensemble de conditions (ibid.). Une forme standardisée, impliquant des exigences également standardisées sur la manière dont doit s'effectuer un parcours scolaire, s'est ainsi fait jour en Suisse. On trouve par conséquent, au sein du système éducatif suisse, diverses barrières formelles et légales tout au long de la scolarité. Elles sont liées à des décisions de sélection, comme la promotion ou le redoublement, le maintien dans une classe ordinaire ou l'orientation vers l'enseignement spécialisé (école spécialisée ou scolarisation intégrative) et un programme d'enseignement spécifique, sans oublier la transition vers le degré secondaire I, puis vers le degré secondaire II. Il y a «échec scolaire formel» en présence d'un «écart qui n'est pas, ou plus, tolérable entre les normes légales assignées à l'école et le niveau de compétence des élèves ou les résultats qu'ils ont obtenus» (Hildes Schmidt, 1995, p. 990 [trad. libre]). Les principes sociaux de l'égalité des chances et de la performance veulent que chacun endosse la responsabilité de sa réussite et par conséquent de son parcours scolaire (sur la notion d'égalité des chances, cf. la contribution de Kappus dans le présent rapport). On attribue par conséquent l'échec et la réussite scolaire à des caractéristiques personnelles, la base théorique de l'explication résidant dans le comportement individuel (Heid, 1988). Il incombe au système éducatif d'offrir à tous les élèves une formation

équitable et appropriée, mais tous les systèmes n'y parviennent pas. Par ailleurs, des facteurs non liés aux compétences, tels que le genre et l'origine sociale ou culturelle, jouent également un rôle. L'OCDE (2012) parle dans ce contexte d'échec de l'École, entendant par là le système éducatif.

Les considérations qui suivent portent principalement sur le report de l'entrée à l'école ou la répétition de l'école enfantine et sur le redoublement. D'après le concordat de 1970 sur la coordination scolaire (concordat scolaire), l'entrée à l'école intervient à l'âge de 6 ans révolus (jour de référence: 30 juin). L'accord intercantonal de 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) fixe l'âge d'entrée à l'école à 4 ans révolus (jour de référence: 31 juillet), en intégrant les deux années d'éducation préscolaire (école enfantine) dans la scolarité obligatoire. La scolarisation à l'âge de 4 ans ainsi que la fréquentation obligatoire de deux années préscolaires sont introduites depuis l'année scolaire 2014/2015 dans 16 cantons (état: année scolaire 2014/2015). Les enfants sont admis dans le préscolaire sur la base de leur âge et de leur niveau de développement. En règle générale, les parents ont la possibilité de demander, en présentant des arguments fondés, d'avancer ou de retarder l'entrée à l'école de leur enfant. L'aptitude à la scolarisation est le critère supplémentaire qui détermine la transition vers l'école primaire dans la plupart des cantons. La décision portant sur l'aptitude à la scolarisation passe par une consultation des enseignantes et enseignants et des parents, des éclaircissements étant demandés le cas échéant au service psychopédagogique. La décision finale est prise par les instances de surveillance des écoles ou la direction de l'établissement. Dans certains cantons, elle est de la seule compétence du corps enseignant ou de la conférence des

maîtres (CDIP-IDES, 2014). Avec l'introduction du concordat HarmoS, qui inclut l'école enfantine et le cycle d'entrée dans la scolarité, les inscrivant donc dans le champ de l'école obligatoire, cette transition se trouve assouplie, voire disparaît purement et simplement dans les cantons qui ont adhéré au concordat (CSRE, 2014).

Le redoublement consiste en la répétition de la même année scolaire l'année suivante, dans le même type d'enseignement ou dans un autre (Schüpbach, 2004). Le redoublement dit stable s'effectue dans le même type, et l'élève refait donc la même année scolaire qu'un an auparavant. Quant au redoublement dit mobile, il implique un changement de type d'enseignement, vers un type comportant des exigences plus élevées, au sein d'un système éducatif à plusieurs filières. Cette forme de redoublement ne s'observe que dans le secondaire I (Schüpbach, 2004). Ce sont les lois scolaires et les dispositions cantonales qui règlent le passage à l'année scolaire supérieure et donc les critères de promotion (CDIP-IDES, 2014). En règle générale, la décision relative à la promotion<sup>1</sup> ou au redoublement des élèves en fonction de leurs résultats est prise à la fin de l'année scolaire. Si le redoublement est généralement prévu en Suisse pour toutes les années scolaires, les cantons ont des pratiques différentes en la matière. Certains font exception en instaurant un cycle élémentaire (*Grundstufe* ou *Basisstufe*), qui prévoit une durée de fréquentation souple et ne connaît donc plus le redoublement (CSRE, 2006, 2014). Aux degrés primaire et secondaire I, la consultation des enseignantes et enseignants et des parents et, dans une moindre mesure, des directions d'établissement et des élèves eux-mêmes est la règle pour les décisions de promotion dans la plupart des cantons. Quant à la décision finale, elle est prise dans la majorité des cantons par les instances de surveillance des écoles ou les enseignantes et enseignants / la conférence des maîtres. Au degré secondaire I, cette décision est généralement du ressort de la direction d'établissement ou

des enseignantes et enseignants / de la conférence des maîtres (CDIP-IDES, 2014).

Ces dernières années, la transition de l'école enfantine vers l'école primaire s'est révélée très sélective en Suisse dans le cadre des structures traditionnelles. Elle implique des mesures spéciales pour près de 20 % des enfants, consistant le plus souvent en un report de l'entrée à l'école primaire et en un passage dans une classe de développement (Rossbach & Edelmann, 2010; CSRE, 2006). Il n'existe pas de données statistiques nationales à propos du report de l'entrée à l'école, remarque qui vaut également pour les classes de développement. Toutefois, le projet-pilote de *Grundstufe* et de *Basisstufe* mené par la CDIP de Suisse orientale a permis de constater une tendance à y raccourcir ou à y prolonger plus souvent la durée de fréquentation que ne sont pratiqués le saut ou le redoublement dans le modèle scolaire traditionnel (EDK-Ost 4bis8, 2010). En Suisse, le redoublement est également souvent prescrit durant la scolarité obligatoire. Le taux de redoublement indiqué par l'Office fédéral de la statistique (OFS) jusqu'à l'année scolaire 2009/2010 est resté relativement stable ces vingt dernières années, s'inscrivant au niveau élevé de quelque 2,5% (OFS, 2011). Quant au rapport entre redoublement stable et redoublement mobile, il est de deux pour un (CSRE, 2014). Au degré primaire, le taux de redoublement est nettement inférieur à celui du secondaire I, les proportions variant parfois considérablement d'un canton à l'autre (OFS, 2011). En comparaison internationale, la Suisse se situe au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Lors des enquêtes PISA de 2009, 13% des élèves âgés de 13 à 15 ans des pays de l'OCDE indiquaient avoir redoublé au moins une fois durant leur parcours scolaire, alors qu'ils étaient plus de 20% à être dans ce cas en Suisse (OCDE, 2011). Par conséquent, un enfant sur cinq court le risque de devoir répéter une année scolaire durant sa scolarité obligatoire en Suisse.

---

1 Passage à l'année scolaire supérieure

## 5.2 L'état actuel de la recherche

Les paragraphes ci-dessous présentent les observations faites par la recherche scientifique sur les effets du report de l'entrée à l'école et du redoublement ainsi que sur leurs déterminants.

### 5.2.1 Effets du report de l'entrée à l'école et du redoublement

#### Evolution des résultats scolaires

On trouve dans les enquêtes récentes (parues depuis 1990) un grand nombre d'études longitudinales qui procèdent à deux types de comparaisons différentes (dites *same grade* et *same age*). Lors d'une comparaison *same grade*, on s'intéresse aux enfants se trouvant dans la même année scolaire, mais dont l'âge peut différer à la suite de redoublements. Quant à la comparaison *same age*, elle embrasse les enfants se situant dans des années scolaires différentes, mais qui ont accompli le même nombre d'années et sont donc généralement du même âge. Les deux types de comparaison présentent chacun un biais en faveur d'un groupe, raison pour laquelle il est nécessaire d'utiliser les deux méthodes (Bless, Schüpbach & Bonvin, 2005). Les résultats des études longitudinales, principalement réalisées aux Etats-Unis, donnent une image essentiellement négative du redoublement (Hess, 2010; Martin, 2011). La comparaison *same age* montre que les élèves n'ayant pas redoublé obtiennent de meilleurs résultats (Hong & Raudenbush, 2005; Silbergliitt, Appleton, Burns & Jimerson, 2006a). La seule étude suisse, réalisée par Bless, Schüpbach & Bonvin (2004), s'accorde avec l'état actuel de la recherche aux Etats-Unis pour constater que les élèves redoublants sont moins bons à court et à moyen terme que les élèves également faibles, mais promus. En revanche, la comparaison *same grade* indique que les élèves redoublants obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les élèves promus (Alexander, Entwisle & Dauber, 1994; Ou & Reynolds, 2010). A l'instar des observations faites aux Etats-Unis, on constate que cet avantage au bénéfice des élèves redoublants ne se produit que durant la première année – c'est-

à-dire celle qui est répétée (Bless et al., 2004). Leurs résultats baissent ensuite au fil du temps et finissent par être inférieurs à ceux des enfants plus jeunes et promus normalement. Après trois ans, la plupart des études ne peuvent plus mettre en évidence d'effets liés au redoublement. L'impact à long terme (Martin, 2011) semble toutefois constituer un motif de préoccupation, comme on le verra ci-dessous.

#### Parcours scolaire ultérieur

Le redoublement devient un facteur prédictif important qui fait craindre un déroulement négatif de la scolarité ultérieure, augmentant par exemple la probabilité qu'une sélection s'opère vers un type d'école à exigences moindres, de même que le taux de décrochage (Martin, 2011). Dans son enquête réalisée en Allemagne, Gomolla (2000) constate que les mesures de soutien appliquées aux migrantes et migrants et qui prolongent la durée de leur scolarité, tel le redoublement, représentent un facteur de risque pour leur scolarité ultérieure. Hess (2010) résume l'état actuel de la recherche aux Etats-Unis en avançant même que les élèves redoublants sont ultérieurement plus nombreux à passer par l'enseignement spécialisé.

#### Moment du redoublement

Il se pose aussi la question de savoir si le moment où intervient le redoublement a un impact sur son effet. Alexander et al. (1994) constatent qu'un redoublement dans le degré primaire a d'abord des effets positifs, mais que ceux-ci disparaissent avec le temps. Ces effets sont en outre limités, de sorte que les résultats des élèves ayant redoublé auparavant restent inférieurs à la moyenne de leur nouvelle cohorte. Les résultats de la *Chicago Longitudinal Study* (Ou & Reynolds, 2010) se situent dans le droit fil de ces observations. Il n'est par conséquent pas possible de parler en général d'efficacité à propos du redoublement scolaire précoce (Hess, 2010). Dans ce contexte, il faut mentionner qu'un redoublement de l'école enfantine ou que le report de l'entrée à l'école n'a

presque jamais l'impact souhaité sur les compétences scolaires des enfants concernés. En général, le report de l'entrée à l'école ne permet de constater des effets en partie positifs sur la compétence scolaire de l'enfant qu'à court terme, mais pas à long terme (Jimerson, Rotert, Egeland & Sroufe, 1997; Mantzicopoulos, 1997; Meisels & Liaw, 1993).

### Développement social et émotionnel

La recherche portant sur les effets du redoublement donne des résultats hétérogènes sur le plan du développement non cognitif – contrairement aux résultats négatifs observés au niveau cognitif (Jimerson, 2004). La méta-analyse de Jimerson (2001), mais aussi l'étude longitudinale de Jimerson et al. (1997) mettent en évidence des problèmes d'ordre social et émotionnel ainsi que des difficultés d'adaptation chez les élèves redoublants (mauvaise estime de soi, faible adaptation sociale, problèmes de comportement, attitude négative envers l'école), de même que de la délinquance (McCoy & Reynolds, 1999); cependant, d'autres études ne notent aucun effet stigmatisant qui découlerait du redoublement (Alexander et al., 1994). S'agissant du degré d'acceptation dans un groupe d'enfants du même âge, l'étude suisse de Bless et al. (2004) donne des résultats qui vont dans la même direction. La recherche actuelle diverge passablement dans ses appréciations du concept de soi et plus spécifiquement de son propre potentiel (concept de soi académique) (Bless et al., 2005).

### 5.2.2 Déterminants du report de l'entrée à l'école obligatoire et du redoublement

Diverses études principalement réalisées aux Etats-Unis, mais aussi l'étude suisse de Bless et al. (2004), démontrent que la décision en matière de redoublement est soumise à des facteurs d'ordre individuel et scolaire. Comme on peut s'y attendre, les déterminants d'un redoublement sont principalement la faiblesse des compétences scolaires (Alexander et al., 1994) et une

intelligence limitée (Safer, 1986). Par ailleurs, le redoublement concerne davantage les garçons que les filles, la probabilité de redoubler à une ou plusieurs reprises étant plus élevée pour les premiers, quelle que soit l'année scolaire dans laquelle ils se trouvent (Avenarius et al., 2006). Les élèves membres de familles issues de la migration présentent également un taux de redoublement supérieur à la moyenne. Un statut socio-économique bas ainsi que l'origine socio-culturelle constituent d'autres facteurs prédictifs importants (Alexander et al., 1994; Ferguson, Jimerson & Dalton, 2001; Krohne, Meier & Tillmann, 2004). Les observations de l'étude suisse de Bless et al. (2004) font également ressortir le fait que la conviction de l'enseignante ou de l'enseignant quant à l'efficacité du redoublement est également un facteur de risque en ce sens. Les membres du corps enseignant convaincus des effets positifs de cette mesure seront davantage portés à l'appliquer et compteront donc davantage d'élèves redoublants dans leurs classes. Par ailleurs, les enfants dont les compétences scolaires sont sous-estimées par le corps enseignant auront davantage tendance à redoubler (Bless et al., 2004; Tomchin & Impara, 1992).

### 5.3 Egalité des chances et discrimination

Par égalité des chances dans l'éducation, l'OCDE conçoit le fait qu'une grande majorité des élèves puissent acquérir de solides compétences, indépendamment de critères d'un autre type, tels que le genre, l'origine culturelle et/ou sociale (OCDE, 2012). Mais qu'en est-il de l'égalité des chances en cas de report de l'âge d'entrée à l'école ou de redoublement?

Comme le montrent les résultats des études sur les effets de telles mesures, un report de l'entrée à l'école ou un redoublement de l'école infantile ou d'une année scolaire n'ont pas les effets escomptés sur le plan des compétences scolaires ou sur le développement social et émotionnel des élèves. Le moment où intervient le redoublement n'a en l'occurrence aucune influence sur son impact. Le redoublement devient même un facteur

prédictif important d'un déroulement négatif du parcours scolaire ultérieur. Il constitue un facteur de risque en particulier dans le parcours scolaire des migrantes et migrants. «Même si elles sont prises par la même organisation et avec une intention louable, les mesures de soutien peuvent se retourner contre l'élève, du fait qu'elles sont vite considérées comme un indicateur de difficultés d'apprentissage auxquelles l'école ordinaire ne peut plus faire face et conduire à des mesures d'exclusion supplémentaires» (Gomolla, 2000, p. 59–60 [trad. libre]). La notion de discrimination institutionnelle, issue de la théorie des organisations, éclaire ce constat. L'intérêt se porte alors non sur les enfants et leur contexte social, mais bien sur les mécanismes et les mesures scolaires qui aboutissent à des différenciations et, dans un tel cas, à de la discrimination (Lentz & Radtke, 1994).

Outre le facteur prévisible de la faiblesse des compétences scolaires, les études ont mis en évidence d'autres déterminants dans la décision de faire redoubler l'élève, qui sont sans relation avec ses résultats. Il s'agit de facteurs propres à l'école, comme l'opinion et l'appréciation des enseignantes et enseignants, mais aussi de facteurs individuels, qui touchent en particulier les enfants de familles issues de la migration. Il s'avère globalement que la décision de redoublement n'est qu'en apparence liée aux compétences scolaires effectives de l'enfant. D'autres facteurs entrent en jeu, sont tels que le genre, le contexte social et/ou culturel dans lequel évolue la famille de l'enfant. On ne saurait donc ignorer le fait que les décisions sont prises pour une part considérable en fonction de critères sans lien avec les compétences et constituent donc une discrimination (cf. la notion de discrimination indirecte dans la contribution de Naguib dans le présent rapport). Par ailleurs, les facteurs propres à l'école, comme l'opinion et l'appréciation des enseignantes et enseignants, confèrent un caractère aléatoire à une telle décision (Bless et al., 2004). Enfin, il faut tenir compte du fait que, indépendamment de la manière dont se prennent les décisions, le report de l'entrée à l'école ou le redoublement d'une année scolaire ne constituent pas une mesure efficace du point de vue pédagogique. En com-

paraison avec les élèves faibles mais promus, les enfants concernés n'obtiennent pas de meilleurs résultats et n'acquièrent pas de compétences accrues. Ces raisons nous amènent donc à constater que les mesures de report de l'entrée à l'école et de redoublement contreviennent au principe de l'égalité des chances (cf. la contribution de Kappus dans le présent rapport).

Il ressort d'un examen de l'ensemble du système éducatif à la lumière des résultats de PISA 2009 que les redoublements génèrent de lourdes charges financières pour l'éducation. Les structures qui recourent souvent à cette mesure présentent une réussite moindre, tant en termes de performance globale du système éducatif que sous l'angle de l'égalité des chances en matière d'éducation (OCDE, 2011).

## 5.4 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Les observations empiriques exposées ci-dessus permettent de tirer certaines conclusions pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire, et ce, même si la recherche à ce propos présente encore des lacunes en Suisse:

- **Supprimer le redoublement** | Il faut réduire le nombre de reports de l'entrée à l'école et celui des redoublements pour les abolir à moyen terme en Suisse, étant donné que les conséquences négatives prédominent tant au niveau de l'individu qu'à celui du système éducatif. A cet effet, un solide travail d'information doit être entrepris auprès du public, des responsables de la politique d'éducation et des praticiennes et praticiens pour les sensibiliser aux répercussions négatives de ces mesures sur les élèves et sur le système éducatif.
- **Éviter la sélection précoce dans le parcours scolaire** | Au niveau du système éducatif, il apparaît comme important d'abandonner les stratégies d'homogénéisation qui se manifestent à travers la division en filières et la différenciation externe. Cela signifie qu'il ne

faut pas «retirer» de la classe les élèves qui se détachent de la moyenne par le haut et surtout par le bas, dans le but d'obtenir un groupe d'apprentissage aux compétences homogènes. Selon l'état actuel de la recherche, une école inclusive (Hinz, 2002), dans laquelle tous les élèves suivent l'enseignement ordinaire, s'avère un changement structurel approprié. Il convient de limiter en Suisse les sélections précoces dans le parcours scolaire (y compris le report de l'entrée à l'école, le redoublement, le passage en classe de développement ou en classe spéciale) pour les supprimer complètement à moyen terme (cf. les contributions de Sahrai et de Baeriswyl dans le présent rapport).

- **Fournir un soutien individualisé dans le cadre de l'école ordinaire** | Il convient de réinvestir les moyens financiers libérés par ces réductions ou suppressions dans des mesures d'appui ou de soutien précoces, réalisées dès l'année scolaire en cours, immédiatement et régulièrement et individualisées de manière ciblée au profit de tous les élèves, en particulier ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Mais il n'est possible de fournir un tel soutien que si les écoles et le corps enseignant disposent des ressources nécessaires. Le système éducatif est invité à offrir aux écoles une marge de manœuvre qui les y incite, en particulier sous la forme d'heures d'enseignement supplémentaires. Sont également nécessaires des mesures visant à renforcer la capacité des écoles et du corps enseignant à réagir de façon appropriée aux besoins et aux difficultés d'apprentissage des élèves.
- **Renforcer l'apprentissage informel** | Durant des décennies, les sciences de l'éducation et la politique d'éducation ont limité leur action à l'école et à l'apprentissage formel. En Suisse, on s'est cependant de plus en plus intéressé ces dernières années à l'apprentissage non formel et informel: encadrement et éducation de la petite enfance et autres offres pédagogiques, école à journée continue et structure d'accueil de jour. Il semble que le développement positif des élèves soit lié à un recours intensif à ces offres et à leur qualité pédago-

gique (Schüpbach, 2012; Schüpbach, 2014), ce qui suppose qu'il faudra investir davantage dans la qualité des offres (éducatives), au-delà de leur progression quantitative.

Complétant la suppression à moyen terme du report de l'entrée à l'école obligatoire et du redoublement, les mesures qui précèdent peuvent donner des points de repère pour que la majorité des élèves puissent acquérir de solides compétences et pour que l'égalité des chances de progresse au sein du système éducatif suisse.

## Bibliographie

Alexander, K. L., Entwistle, D. R. & Dauber, S. L. (1994). *On the Success of a Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary Grades*. Cambridge: University Press.

Alexander, K. L., Entwistle, D. R., Dauber, S. L. & Kabbani, N. (2004). Dropout in Relation to Grade Retention: An Accounting from the Beginning School Study. In A. J. Walberg, A. J. Reynolds & M. C. Wanf (Eds), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracing, and Grouping*. Greenwich: Information Age Publishing, 5–34.

Avenarius, H., Beathge, M. B., Hetmeier, H. W., Klie-me, E., Meister-Scheufelen, G., Rauschenbach, T., Wolter, A., Heine, C., Isserstedt, W., Leszczensky, M., Schaeper, H., Spangenberg, H., Bartelheimer, P. & Knierim, G. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P. (2004). *Le redoublement scolaire, ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne: Haupt.

Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P. (2005). Klassenwiederholung – Empirische Untersuchung zum Repetitionsentscheid und zu den Auswirkungen auf die Lernentwicklung sowie auf soziale und emotionale Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN) 74, 297–311.

- CDIP-IDES [Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Centre d'information et de documentation] (2014). *Enquête auprès des cantons 2013/2014*. <http://www.edk.ch/dyn/16272.php> (état 26.2.2015).
- CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2006). *L'éducation en Suisse – rapport 2006*. Aarau: CSRE.
- CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- EDK-Ost 4bis8 [Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Lichtenstein] (2010). *Projektbericht 2010. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone (Projekt EDK-Ost 4bis8)*. EDK-Ost.
- Ferguson, P., Jimerson, S. R. & Dalton, M. K. (2001). Sorting out Successful Failures: Exploratory Analyses of Factors Associated with Academic and Behavioral Outcomes of Retained Students. *Psychology in the Schools* 38 (4), 327–341.
- Gomolla, M. (2000). Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In I. Attia & H. Marburger (Eds), *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt: Iko-Verlag für interkulturelle Kommunikation, 49–69.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1), 1–17.
- Hess, R. (2010). Retention. In C. S. Clauss-Ehlers (Ed.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology, Band 2*. New York: Springer, 818–821.
- Hildeschmidt, A. (1995). Schulversagen. In R. Oerter & L. Montada (Eds), *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU Verlag, 990–1005.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354–361
- Hong, G. & Raudenbush, S. W. (2005). Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. *Educational Evaluation und Policy Analysis* 27(3), 205–224.
- Jimerson, S. (2001). A Synthesis of Grade Retention Research: Looking Backward and Moving Forward. *The California School Psychologist* 6, 47–59.
- Jimerson, S. (2004). Is Grade Retention Educational Malpractice? Empirical Evidence from Meta-analyses Examining the Efficacy of Grade Retention. In H. J. Walberg, A. J. Reynolds & A. J. Wang (Eds), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking and Grouping*. Greenwich: Information Age Publishing, 71–96.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, L. (1997). A Prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of Early Grade Retention. *Journal of School Psychology* 35, 3–25.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2013). Schulische Übergänge und Schülerbiographien. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Eds), *Handbuch Übergänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 589–613.
- Krohne, J., Meier, U. & Tillmann, K. J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 373–391.
- Lentz, A. & Radtke, F. O. (1994). Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft* 22 (2), 182–191.
- Mantzicopoulos, P. (1997). Do Certain Groups of Children Profit from Early Retention? A Follow-up

- Study of Kindergartners with Attention Problems. *Psychology in the Schools* 34 (2), 115–127.
- Martin, A. J.** (2011). Grade Retention: Effects on Academic and Non-academic Development. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence, Band 2*. New York: Springer, 1207–1213.
- McCoy, A. R. & Reynolds, A. J.** (1999). Grade Retention and School Performance: An Extended Investigation. *Journal of School Psychology* 37, 273–298.
- Meisels, S. J. & Liaw, F.-R.** (1993). Failure in Grade: Do Retained Students Catch up? *Journal of Educational Research* 87(2), 69–77.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques]** (2011). *PISA à la loupe 6. Redoublement et transfert des élèves: quel impact pour les systèmes d'éducation?* Paris:OCDE. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-infocus/48391795.pdf> (état 26.2.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques]** (2012). *Équité et qualité dans l'éducation: Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés (à paraître)*. Paris: OCDE.
- OFS [Office fédéral de la statistique]** (2011). *Taux de redoublement de l'école obligatoire selon le sexe et le type, de 1990/91 à 2009/10*. Neuchâtel: OFS.
- Ou, S. R. & Reynolds, A. J.** (2010). Grade Retention, Post-Secondary Education and Public Aid Receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32, 118–139.
- Rossbach, H.-G. & Edelmann, D.** (2010). Institutionelle Übergänge: Aktuelle Entwicklungen in Deutschland und in der Schweiz. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Zürich, Chur: Rüegger Verlag, 291–315.
- Safer, D. J.** (1986). Nonpromotion Correlates and Outcomes at different Grade Levels. *Journal of Learning Disabilities* 19 (8), 500–503.
- Schüpbach, M.** (2004). *Effizienz der Klassenrepetition auf der Primarschulstufe als Massnahme zur Begegnung von Lernschwierigkeiten in den schulischen Kernfächern*. Dissertation, Universität Fribourg.
- Schüpbach, M.** (2012). Sprachleistungsentwicklung in Ganztagschulen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2, 109–121.
- Schüpbach, M.** (2014). Effects of Extracurricular Activities and Their Quality on Primary School-Age Students' Achievement in Mathematics in Switzerland. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–17.
- Silberglitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K. & Jimerson, S. R.** (2006a). Examining the Effects of Grade Retention on Student Reading Performance: A Longitudinal Study. *Journal of School Psychology* 44, 255–270.
- Silberglitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K. & Appleton, J. J.** (2006b). Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early Versus Later Retention. *School Psychology Review* 35(1), 134–141.
- Tomchin, E. M. & Impara, J. C.** (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal* 29(1), 199–223.

# 6 ÉQUITÉ ET DISCRIMINATION LORS DE L'ENTRÉE DANS LE DEGRÉ SECONDAIRE I: COMPARAISON ENTRE DIVERS MODÈLES DE SÉLECTION

Franz Baeriswyl

## 6.1 L'importance de l'égalité des chances lors de l'entrée dans le degré secondaire I

L'une des tâches centrales d'un système éducatif consiste à adopter une approche correcte et équitable des aptitudes et du profil des compétences individuelles des élèves (Tippelt, 2007; Neuenschwander, 2010; Blossfeld, 2013; Ditton, 2013). La première étude PISA avait déjà mis en évidence que tous les pays n'atteignaient pas cet objectif de la même manière, bien que des injustices inhérentes au système ne soient autorisées consciemment nulle part. Cela concerne donc l'approche pédagogique de l'hétérogénéité des aptitudes. Certains pays réussissent à maintenir un faible taux d'élèves en difficulté scolaire tout en encourageant les élèves performants (cf. rapport de l'OCDE et rapports nationaux 2000, 2003, 2006, 2009 et 2012). Améliorer le soutien des élèves qui ont des difficultés scolaires ne doit pas automatiquement entraver les élèves plus performants, mais le soutien scolaire permettra aux élèves plus faibles d'atteindre un niveau de formation qui augmentera leurs chances de participer à la société de façon autonome. Rien n'empêche l'émergence de l'inégalité des chances quand les caractéristiques de l'origine sociale influencent les capacités potentielles de manière inégale. Les enfants issus de milieux sociaux différents ne profitent pas de l'enseignement de la même manière. Par conséquent, le système éducatif doit proposer des mesures de soutien spécifiques pour empêcher la formation de toute disparité dans le développement des compétences qui serait due à l'origine sociale. Les systèmes scolaires structurés en plusieurs filières (comme se présente le degré secondaire I) courent le

risque, même sans intention aucune, de renforcer le développement des inégalités sociales. Quenzel et Hurrelmann (2010, p. 11) vont jusqu'à attribuer à la structure du système scolaire allemand la responsabilité de produire des «perdants de l'éducation». Au-delà de ces qualificatifs, il faut partir du fait que le degré secondaire I est particulièrement exposé au risque d'accélérer le développement des inégalités sociales. Sachant cela, il conviendrait d'examiner la procédure de passage du degré primaire au degré secondaire I plus particulièrement sous l'angle de la résistance aux inégalités. Künzle (2011) a mis en évidence des approches allant dans ce sens, tout en insistant sur la nécessité de poursuivre ces recherches.

## 6.2 L'état actuel de la recherche

### 6.2.1 Pratiques en Suisse et en Allemagne

Cette section fait le point sur la recherche consacrée aux facteurs tels que l'appartenance à un milieu social défini, le niveau de formation et le bagage culturel des parents, la migration, la langue et le genre, qui influencent la décision d'orienter l'élève vers telle ou telle filière lors du passage dans le degré secondaire I et qui empêchent la réalisation du principe idéal de la méritocratie, selon lequel il conviendrait de se référer exclusivement aux résultats et aptitudes scolaires. Comme on ne dispose pas d'analyses concernant les études d'évaluation comparative des modèles de sélection prenant en compte différents critères d'orientation, on ne peut que dériver implicitement de l'impact général de certaines caractéristiques de l'origine sociale sur les déci-

sions d'orientation quelques principes centraux à prendre en compte pour qu'une telle décision respecte l'égalité des chances. La recherche en sciences de l'éducation a donc encore devant elle des défis non négligeables (Künzle, 2011).

Dans cet Etat fédéraliste qu'est la Suisse, l'éducation relève principalement des 26 cantons (CDIP, 2014). Il est donc parfaitement compréhensible que les modalités du passage de l'école primaire au degré secondaire I varient d'un canton à l'autre.

Comme éléments essentiels de la décision d'orientation prise à ce moment charnière du parcours scolaire, on trouve, dans les combinaisons les plus diverses, les notes des élèves, les recommandations des enseignantes et enseignants et des parents, les tests de compétences et les épreuves communes. S'y ajoutent les entretiens obligatoires entre l'enseignante ou enseignant primaire et les parents, parfois aussi avec l'enfant concerné. Les systèmes cantonaux régissant le passage du primaire au secondaire I se distinguent principalement par le nombre des éléments pris en considération dans la décision d'orientation et par la pondération de ceux-ci. Il existe d'une part des systèmes basés sur un seul critère, où l'orientation des élèves se fonde soit sur les notes des élèves, soit sur l'évaluation pronostique globale des enseignantes et enseignants. Et il y a des systèmes à plusieurs critères, que l'on peut classer selon qu'ils comprennent ou non une vérification objective des compétences. Dans certains cantons, la décision d'orientation est le fruit de la recommandation de l'enseignante ou enseignant et de celle des parents; en cas de divergence entre ces deux recommandations, certaines lois cantonales privilégient l'avis des parents. Ces derniers ont alors la possibilité d'inscrire directement leur enfant à l'école de leur choix; l'école a quant à elle pouvoir d'appréciation en ce qui concerne l'admission de l'élève. D'autres législations exigent des enseignantes et enseignants qu'ils émettent une recommandation définitive. Une autre possibilité permettant

de trancher en cas de divergences entre les recommandations réside dans l'accomplissement d'un examen de contrôle ou d'admission. Il existe également des systèmes à plusieurs critères qui ne s'appuient pas sur les recommandations du corps enseignant et des parents, mais sur les notes ainsi que sur le résultat obtenu dans une épreuve commune obligatoire. Enfin, on trouve des systèmes de transition qui se distinguent par la prise en compte de tous les éléments pour la décision d'orientation finale; les recommandations des enseignantes et enseignants et des parents, les notes et une épreuve commune obligatoire entrent en considération dans l'orientation vers une filière du degré secondaire I.

Les systèmes scolaires qui aspirent à une unité entre la recommandation des enseignantes et enseignants et celle des parents accordent, dans le processus de décision, une importance toute particulière au contact direct entre corps enseignant, école et parents. L'orientation définitive est prononcée par chaque administration scolaire, sauf dans les systèmes où les parents effectuent l'inscription directement à l'école de leur choix. Soulignons ici que le rapport de tendance du CSRE<sup>1</sup> *Pour une évaluation plus formative et moins sélective* (Vögeli-Mantovani, 1999) avait déjà constaté que la majorité des systèmes comprenant des épreuves communes portaient sur les deux années précédant la décision de passage pour permettre aux enseignantes et enseignants d'évaluer le niveau des élèves. En outre, des instruments d'observation et d'évaluation permettent généralement aux enseignantes et enseignants d'avoir en main les critères pertinents pour prendre une décision. Très souvent, ces instruments ou d'autres outils semblables sont également mis à la disposition des parents pour que ces derniers puissent recommander une orientation qui corresponde aux aptitudes et compétences de leur enfant. On ne dispose pas actuellement d'une vue d'ensemble systématique des réglementations cantonales concernant le passage de l'école primaire au degré secondaire I.

Quelques procédures ont été présentées de façon plus détaillée par Künzle.

Toutes les transitions scolaires ont en commun d'être liées à des processus visant à répartir les élèves au sein d'un système scolaire structuré en plusieurs filières. Le passage qui nous intéresse est un moment crucial dans la biographie scolaire des élèves concernés, car l'orientation vers telle ou telle filière du degré secondaire I leur ouvrira des possibilités de poursuivre leurs études dans la formation générale du degré secondaire II ou dans la formation professionnelle. Cette thématique est par conséquent en lien avec les questions de l'égalité des chances, de l'équité et de la discrimination. Les recherches menées au cours de ces dernières décennies ont mis en évidence des disparités en fonction de l'origine, de la langue, du statut socioprofessionnel et du niveau culturel des parents lors de l'orientation vers une filière du degré secondaire I.

Künzle (2011) subdivise en trois catégories les inégalités résultant en Suisse du passage vers le degré secondaire I. Premièrement, elle fait état de disparités régionales, qui découlent de la différence entre les structures du degré secondaire, de la proportion d'élèves par filières dans chaque canton et de l'écart entre zones urbaines et zones rurales. Deuxièmement, il y a en Suisse des disparités liées au genre. Le taux de jeunes filles dans les écoles secondaires à exigences élargies a augmenté dans les années 1980. Malgré cela, l'accès des jeunes filles aux places d'apprentissage à exigences élevées reste difficile (Haeblerlin, Imdorf & Kronig, 2004). Troisièmement, le passage de l'école primaire au degré secondaire I génère des disparités sociales, ou effets liés à l'origine. Ces derniers font l'objet d'une attention toute particulière depuis la publication des résultats de PISA; sous l'angle de l'égalité des chances, ces effets signifient qu'il existe des enfants qui rencontrent dans leur parcours de formation des obstacles en lien avec leur origine sociale, qui ne dépendent pas de leurs aptitudes et qui ne les concernent pas tous de la même manière. L'étude *Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle*

*Disparitäten* (Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010) a examiné le passage vers le degré secondaire I en Allemagne du point de vue du déplacement des inégalités. Les résultats mettent en évidence qu'en cas d'aptitudes comparables, une origine sociale «plus modeste» a un impact négatif sur les notes, sur les recommandations émises pour la suite de la scolarité et sur les décisions d'orientation (Maaz & Nagy, 2010). Des constats semblables sont apparus dans le contexte de la migration, l'impact étant négatif sur les résultats scolaires (effet primaire) et sur l'orientation vers les études gymnasiales, différente en dépit d'aptitudes comparables (effet secondaire). Ces effets s'expliquent par un statut socioéconomique modeste des familles (indépendamment de leur origine), auquel s'ajoute le statut migratoire. Un statut socioéconomique élevé allié à un environnement familial culturellement favorable et à un soutien familial actif va généralement de pair avec le développement positif des résultats scolaires (Zöllner, Treutlein, Roos & Schöler, 2013). Certains travaux de recherche donnent des résultats différents; l'examen des compétences scolaires a même indiqué un effet positif de la migration chez les enfants d'origine turque pour l'orientation vers le gymnase (Gresch & Becker, 2010). Les auteurs ramenaient cet effet positif d'une part aux grandes ambitions des parents d'origine turque concernant la formation de leurs enfants et, d'autre part, au fait que les migrantes et migrants en Allemagne occupent souvent un emploi pour lequel ils sont surqualifiés et sont par conséquent cantonnés dans un statut socioéconomique inférieur à celui qui leur correspondrait (Gresch & Becker, 2010, p. 195).

L'impact du caractère obligatoire des recommandations de l'école a également été examiné. Certains Länder allemands ne prennent en compte que la volonté des parents ou des personnes ayant l'autorité parentale, qui peuvent donc inscrire leurs enfants dans la filière du degré secondaire I de leur choix sans tenir compte des recommandations de l'école primaire. Dans d'autres Länder, où la recommandation de l'école primaire a un caractère plus contraignant, l'Etat fait usage de son droit de «choix négatif». Face à la volonté des parents qui visent une filière plus exigeante que

celle préconisée par l'école primaire, la décision passe par un examen d'aptitudes. Les résultats ont montré que, dans ces Länder, le taux d'entrées au gymnase était plus bas. Toutefois, ces constatations n'ont pas pu être étayées par une plus grande sévérité des recommandations des écoles primaires ou par la composition des couches sociales de la population. Dans les procédures qui ne se fondent que sur les recommandations des parents et des enseignantes et enseignants, les parents recommandent nettement plus souvent pour leurs enfants l'inscription dans des sections plus exigeantes que ne le font les enseignantes et enseignants (Ditton, 2010). Il faudra procéder à des analyses supplémentaires en ce qui concerne l'évaluation des différentes filières de formation, le calcul des coûts et l'estimation des chances de réussite pour affiner l'étude des différences entre les orientations (Gresch, Baumert & Maaz, 2010).

La composition de la classe est une autre caractéristique qui peut avoir une influence sur le passage vers le degré secondaire I (Dumont, Neumann & Trautwein, 2013). Ces effets sont réunis sous le nom d'effet du groupe de référence. En Allemagne, il apparaît que la moyenne des résultats de la classe et la composition sociale de celle-ci influencent le passage sur le plan individuel, étant donné que la notation dépend fortement du groupe de référence. À compétences mesurées objectivement et comparables, les élèves venant de classes moins performantes peuvent plus facilement être admis au (pré)gymnase. Et un enfant d'une classe composée d'élèves dont les parents ont en moyenne un degré de formation plus élevé aura moins de chances d'entrer au (pré)gymnase qu'un enfant ayant des aptitudes comparables mais fréquentant une classe où le degré d'instruction moyen des parents est plus faible (Neumann, Milek, Maaz & Gresch, 2010). Coradi Vellacott et Wolter (2005) et Trautwein et Baeriswyl (2007) arrivent à des conclusions semblables pour la Suisse. La catégorie socioprofessionnelle des parents a selon eux un impact sur les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences naturelles. Par ailleurs, la décision d'orientation vers une section particulière apparaît fortement codéterminée par le statut professionnel des parents. Les travaux de Baeriswyl,

Wandeler, Trautwein et Oswald (2006) sur la procédure de passage dans la partie germanophone du canton de Fribourg, qui jusqu'en 2011 débouchait sur une orientation basée sur la recommandation de l'enseignante ou l'enseignant, sur celle des parents et sur une épreuve commune, ont montré premièrement un consensus élevé entre la recommandation de l'enseignante ou l'enseignant et celle des parents. Deuxièmement, ces deux recommandations induisaient des effets liés à l'origine sociale surtout, mais qui restaient limités dans l'ensemble. Troisièmement, le formulaire utilisé par les enseignantes et enseignants pour procéder à l'évaluation s'est révélé montrer une certaine résistance vis-à-vis de l'origine sociale des enfants. Dans le même système de passage, Trautwein et Baeriswyl (2007) ont mis en lumière un effet du groupe de référence dans la décision d'orientation. La moyenne des résultats de la classe avait en effet un impact sur la note scolaire individuelle, sur la recommandation et en fin de compte sur la décision définitive d'orientation. À compétences individuelles comparables, l'élève d'une classe obtenant des moyennes élevées lors des évaluations avait des notes plus mauvaises et était par la suite orienté vers une filière à exigences inférieures dans le degré secondaire I que l'élève d'une classe obtenant des moyennes plus faibles.

Les procédures aboutissant à une décision d'orientation tiennent en général compte de la perméabilité entre les sections du degré secondaire I (perméabilité horizontale). Mais même si les lois scolaires et les règlements d'exécution des cantons intègrent la perméabilité, les responsables n'en font pas souvent usage. S'ils le font, le changement se fait dans la majorité des cas vers des sections moins exigeantes (Moser, 2008). En Allemagne, ce phénomène est encore plus marqué selon Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke (2007).

Un autre aspect important de la procédure de passage au sein d'un système scolaire structuré réside dans la dissociation entre la filière suivie et le diplôme obtenu effectivement à la fin des études secondaires. C'est l'ouverture du système éducatif qui le permet. Trautwein et al.

(2007) ont observé que, dans la partie germanophone de Fribourg, environ 22 % des élèves de la filière générale du degré secondaire I profitaient de l'occasion d'entrer sans examen au gymnase, tandis que 46 % des élèves de la filière prégymnasiale choisissaient une autre voie que celle du gymnase et préféraient opter pour une formation professionnelle suivie d'une maturité professionnelle. Dans le groupe des élèves du secondaire qui choisissaient la filière gymnasiale, l'effet du contexte socioéconomique était marqué, et cela n'avait rien d'aléatoire que les enfants de la classe moyenne et supérieure optent pour cette filière, du moment que leurs résultats scolaires le leur permettaient, plus souvent que ceux des classes modestes.

En résumé, on retiendra que les effets liés à l'origine et celui du groupe de référence ont une influence sur les éléments tels que les notes et les recommandations, qui sont souvent pris en compte dans la décision d'orientation.

## 6.2.2 Recommandation de l'OCDE et état des lieux en Suisse

L'OCDE propose dix mesures pour endiguer l'échec scolaire, réduire le taux de décrochage scolaire, rendre la société plus équitable et empêcher les coûts sociaux occasionnés par des adultes qui ne sont pas armés en compétences de base. Ces dix étapes portent sur trois domaines qui ont un impact sur l'équité ou l'iniquité des systèmes éducatifs, c'est-à-dire la conception des systèmes éducatifs, les pratiques éducatives et la répartition des ressources au sein du système. Voici une synthèse des recommandations du rapport.

Sur la conception des systèmes éducatifs, quatre aspects sont mentionnés:

- 1 Reporter le plus longtemps possible l'orientation précoce en filières et classes de niveau et la sélection par les résultats en vue d'un cursus universitaire. En Allemagne (dans la majorité des Länder) et en Autriche, le passage vers le degré secondaire s'effectue au bout de quatre ans de scolarité primaire. Or la plu-

part des cantons suisses opèrent ce passage deux ans plus tard, soit au terme de la 6<sup>e</sup> année primaire (8<sup>e</sup> HarmoS). La sélection ou les répartitions précoces dans les filières du système éducatif sont en conflit avec les constats de la psychologie du développement et favorisent l'effet de ciseau (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010).

- 2 Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité. Cet aspect évoque le moteur de ségrégation que représente le choix de l'école lorsqu'il est fait exclusivement par les parents. Selon la méthodologie adoptée par Maaz et Nagy (2010), consistant à distinguer les effets primaires et secondaires liés à l'origine, on peut imputer les effets secondaires au choix de la filière de formation effectué par les parents. En effet, les parents au niveau d'instruction modeste choisissent plutôt des filières qui permettent un accès rapide au monde du travail.

- 3 Proposer des alternatives attrayantes à la filière gymnasiale dans le degré secondaire, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire. Il convient pour cela de proposer des filières professionnelles de qualité. Le système dual de formation professionnelle en Suisse est une excellente réponse à cette recommandation. Réglementée au niveau national, la formation dans les écoles professionnelles est dotée de règlements de formation et de plans d'études spécifiques à chaque profession. Des écoles de culture générale clôturées par des certificats de maturité spécialisée et des titres de maturité professionnelle ouvrent aux jeunes les portes des hautes écoles spécialisées dans le degré tertiaire.

- 4 Offrir à chacun une seconde chance de bénéficier d'une formation. Cette seconde chance peut être comprise comme un changement de filière sous la forme d'un transfert horizontal, d'une possibilité de dérogation assortie de bilans spécifiques ou encore d'une répétition de la procédure d'admission. L'OCDE quant à elle privilégie les procédures sans année de redoublement ou d'attente.

A cela s'ajoutent trois pratiques scolaires recommandées:

- 5 Repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique; réduire les taux de redoublement.
- 6 Renforcer les liens entre l'école et la famille pour soutenir les parents défavorisés dans l'encouragement du développement de leurs enfants (cf. la contribution de Fibbi dans le présent rapport).
- 7 Réagir à la diversité en faisant accepter l'inclusion des personnes issues de la migration et des minorités dans la scolarité ordinaire, ce qui implique des mesures d'appui destinées à empêcher qu'elles se retrouvent coupées de l'école ordinaire (cf. la contribution de Sahrai dans le présent rapport).

Enfin, trois recommandations se réfèrent à l'allocation de ressources aux écoles:

- 8 Offrir une large palette d'éducation destinée à tous, en privilégiant les dispositifs d'encouragement de la petite enfance et l'instruction de base (cf. la contribution d'Edelmann dans le présent rapport).
- 9 Allouer directement les ressources aux écoles et aux régions qui en ont le plus besoin.
- 10 Définir des objectifs concrets pour davantage d'égalité et d'équité (*fairness*) – en particulier dans les écoles et les classes où les résultats sont faibles et les décrochages nombreux.

Le rapport de l'OCDE se fonde en premier lieu sur les résultats des études PISA et tient également compte de pays non membres de l'OCDE.

### **6.3 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire**

La vue d'ensemble des résultats de la recherche et des recommandations de l'OCDE permet d'en

déduire quelques recommandations et précisions utiles pour les décisions de politique d'éducation et pour la pratique scolaire.

- **Valoriser les transitions au sein du système scolaire en les situant toujours par rapport à l'ensemble du système éducatif, de la prise en charge de la petite enfance à la formation continue à des fins professionnelles** | Le passage de l'école primaire au degré secondaire I est d'autant plus important que les sections du système subdivisé ouvrent l'accès soit à la formation professionnelle, soit au niveau d'enseignement général supérieur. Avec ses maturités gymnasiale, professionnelle et spécialisée, le système éducatif suisse offre une formation assez diversifiée, qui ouvre les portes du degré tertiaire sans examen d'admission. Les réglementations cantonales devraient être conçues de manière à couvrir toute l'offre. L'impact des effets secondaires liés à l'origine qui reposent sur le refus des parents de choisir des filières «longues études» pour des raisons financières peut être réduit par le biais de bourses pour seconde formation et à travers un cofinancement de formations continues qualifiantes (diplômes du degré tertiaire B). Cela faciliterait le rattrapage des études à l'âge adulte.
- **Remettre en question les filières traditionnelles** | L'articulation en groupements par niveau est inspirée par la conviction pédagogique que l'on apprend mieux et davantage dans des groupes au niveau homogène que dans des groupes hétérogènes. Or de multiples études sur la répartition des niveaux entre les filières montrent de façon constante que les distinctions ne sont pas très nettes et qu'il est considéré comme normal que les niveaux de deux filières se chevauchent de 50 % entre deux filières. Les réglementations inhérentes à la structure de l'école n'autorisent pas les modèles didactiques qui s'écartent d'un enseignement dispensé à l'ensemble de la classe pour privilégier des types d'enseignement différencié en fonction des ressources des élèves, leur laissant davantage d'autonomie et offrant davantage d'ouverture dans les formes d'apprentissage. La politique d'éducation de-

vrait se montrer mieux disposée envers ce type de modèles, et le monde scientifique devrait soutenir leur développement et leur évaluation. Tout type d'enseignement supprimant le régime de la séparation entre filières réduit également l'anticipation anxieuse de la ségrégation et de ce fait les ambitions inappropriées des parents lors de la transition.

- **Reporter la décision d'orientation et offrir une grande perméabilité entre les filières** | Au moment du passage vers le degré secondaire I, les élèves sont dans une phase particulièrement sensible de leur développement pubertaire. Leurs modifications physiques et psychiques entraînent de fortes variations dans leurs aptitudes scolaires. Il n'est donc pas étonnant qu'il soit plus fréquent de les faire passer dans une section inférieure plutôt que de les pousser vers une davantage d'exigences. A cela s'ajoute que le profil des compétences scolaires se différencie fortement sous l'influence de la motivation et de la volition. Les faiblesses linguistiques occultent facilement le potentiel en mathématiques et sciences naturelles. Une perméabilité différenciée entre sections dotées de cours à niveaux axés sur la compétence peut aider un élève au profil de compétences bien marqué à reconnaître ses points forts et à poursuivre son développement en fonction de ses intérêts grâce à un soutien ciblé dans des groupes de même niveau. Les conceptions pédagogiques qu'ont les enseignantes et enseignants en matière de compétences scolaires jouent également un rôle dans ce contexte. Mettre l'accent sur les lacunes et les faiblesses des élèves pour justifier leur relégation s'inscrit en contradiction avec une éducation axée sur les ressources. En dirigeant au contraire son attention didactique, pédagogique et psychologique sur les potentiels de développement, on s'affranchit de la justification institutionnelle d'un maintien de la répartition par niveaux pour s'ouvrir à des possibilités de soutien dynamiques dépassant le cloisonnement entre filières imperméables. Il conviendrait donc de faire bénéficier d'un soutien et d'un suivi scienti-

ifiques le développement d'expériences pilotes supprimant les regroupements par niveaux pour les remplacer par un enseignement direct en groupes hétérogènes associé à de larges plages d'apprentissage individualisé, se déroulant dans un environnement ouvert, mais encadré (coaching).

- **Appliquer des procédures à plusieurs critères en cas d'orientation en fonction du niveau de compétences** | Etant donné que la suppression des filières regroupées par niveaux n'est pas dans la visée des réformes immédiates, il reste encore approprié de formuler des propositions pour optimiser les procédures de passage vers les filières du degré secondaire I. L'orientation vers une filière ne peut jamais être exacte, objective et absolument sélective. Toutes les enquêtes sur l'évaluation des compétences scolaires soulèvent cette problématique, sans guère fournir de solutions appropriées. Force est de se rendre à l'idée que les compétences humaines du domaine de l'éducation ne sont pas mesurables, mais simplement «cernables». Voilà qui est fondamentalement en contradiction avec les décisions d'orientation prises en toute sécurité juridique. La politique d'éducation a tendance à privilégier les notes comme critère principal d'orientation. Comme elles s'expriment en chiffres arithmétiques calculables, il est plus facile de leur attribuer une objectivité juridique qu'à des recommandations nuancées. Une procédure à plusieurs critères amène à un équilibre entre les responsables des décisions. Une épreuve commune standardisée pour tous est particulièrement utile pour équilibrer les responsabilités entre l'école secondaire, les enseignantes et enseignants du degré primaire et les parents (cf. Baeriswyl, 2013; Künzle, 2013). La difficulté méthodologique de la gestion de ces procédures tient au fait que les éléments de décision (recommandation des enseignantes et enseignants, souhait des parents, évaluation des compétences et résultats à l'examen) ne peuvent être calculés mathématiquement, mais doivent faire l'objet d'une interprétation qualitative entre les responsables.

- **Réduire les effets secondaires liés à l'origine et l'effet du groupe de référence** | On peut s'appuyer sur l'hypothèse qu'une grande partie de ces effets est due à des erreurs de perception chez les enseignantes et enseignants, qui biaisent l'évaluation des compétences. Ce phénomène est bien connu et depuis longtemps et il est récurrent dans la littérature sur l'évaluation des compétences (Sacher, 2011; von Saldern, 2011). Le fait de penser en catégories de la norme de référence sociale et de les appliquer est l'une des causes principales de ces erreurs de perception (Rheinberg, 2001; Weinert, 2001; Klauer, 2001). Une solution alternative est à rechercher du côté de l'évaluation systématique selon la norme critériale ou la norme matérielle (Bohl, 2001; Winter, 2011; Keller, 2013; Drieschner, 2011). Les évaluations au moyen d'une grille de compétences ou de portfolios permettent de se référer progressivement davantage à des normes critiques et, en particulier, de réduire l'effet du groupe de référence (Trautwein & Baeriswyl, 2007; Baeriswyl & Bertschy, 2010).
- **Ouvrir le système de formation et éviter les impasses** | Les résultats de la recherche montrent que toutes les décisions de sélection sont entachées d'erreurs. Les comparaisons entre les résultats de filières basées sur la sélection affichent des chevauchements importants. Il est illusoire de vouloir former par la sélection des groupes de compétences. En tenant compte de l'évolution des compétences et de la motivation, cette dernière recommandation est la plus importante. Il faut offrir aux jeunes un horizon de formation aussi vaste que possible, dans lequel ils pourront développer leurs profils d'aptitudes. Avec la maturité spécialisée et la maturité professionnelle, on peut considérer y avoir déjà apporté une réponse adéquate.

## Bibliographie

**Baeriswyl, F.** (2013). Verminderung sozialer Ungerechtigkeit bei Schulübergängen – schafft ein

mehrkriterienbasiertes Übertrittsverfahren mit standardisiertem Leistungstest? In D. Deissner (Ed.), *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer VS, 153–168.

**Baeriswyl, F. & Bertschy, B.** (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen – auch bei Inklusionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16(9), 12–19.

**Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, T. & Oswald, K.** (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangsentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(3), 373–392.

**Blossfeld, H.-P.** (2013). Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancenungleichheit in Vorschule und Schule – Neue Ergebnisse aus Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungsprozess. In D. Deissner (Ed.), *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer VS, 37–56.

**Bohl, T.** (2001). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.

**CDIP [Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique]** (2014). Brève description du système éducatif suisse. <http://www.edk.ch/dyn/15421.php> (état 3.12.2014).

**Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C.** (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

**Ditton, H.** (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann, *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS, 53–72.

**Ditton, H.** (2013). Chancenungleichheit in schulischen Laufbahnen. In D. Deissner (Ed.), *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer VS, 57–78.

**Drieschner, E.** (2011). Bildungsstandards und Lern Diagnostik. In W. Sacher & F. Winter (Eds.),

*Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen.* Baltmannsweiler: Schneider, 109–123.

Dumont, H., Neumann, M., Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 60, 163–183.

Gresch, C. & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Eds), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn, Berlin: BMBF, 181–200.

Haeblerlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche.* Bern: Haupt.

Keller, S. (2013). Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In W. Sacher & F. Winter (Eds), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen.* Baltmannsweiler: Schneider, 143–160.

Klauer, K. J. (2001). Wie misst man Schulleistungen? In F. E. Weinert (Eds), *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel: Beltz, 103–116.

Künzle, S. (2011). *Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I. Interkantonale Dokumentenanalyse am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern und Thurgau.* Dissertation, Universität Zürich. <http://edudoc.ch/record/104198/?ln=de> (état 3.12.2014).

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Ed.) (2010). *Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn, Berlin: BMBF.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrössert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Eds), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 12, 2009.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11–46.

Maaz, K. & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Eds), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn, Berlin: BMBF, 151–180.

Moser, Urs (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen. Zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung.* Kanton Zürich, Bildungsdirektion.

Neuenschwander, M. (2010). Einleitung. In M. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Eds), *Schulübergang und Selektion.* Zürich/Chur: Rüegger, 9–13.

Neumann, M., Milek, A., Maaz, K. & Gresch, C. (2010). Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Eds), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten.* Bonn, Berlin: BMBF, 229–252.

OECD [Organization for Economic Co-operation and Development]. PISA: Programme for International Student Assessment. <http://www.oecd.org/pisa/home/> (état 10.6.2015).

- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag, 11–33.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnorm und schulische Leistungsentwicklung. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 59–72.
- Sacher, W. (2011). Durchführung der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Eds), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 27–48.
- Tippelt, R. (2007). Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungswesen*. Münster: Waxmann, 11–22.
- Traub, S. (2013). Projektprüfung und Projektbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Eds), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider, 161–176.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden im Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21 (2), 119133.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Eds), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster: Waxmann, 11–29.
- Vögeli-Mantovani, U. (1999). *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Von Saldern, Matthias (2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Norderstedt: Books on Demand.
- Weinert, F. E. (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 73–86.
- Winter, F. (2011). Aufgaben und Perspektiven einer reformierten Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Eds), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 197–216.
- Zöllner, I., Treutlein, A., Roos, J. & Schöler, H. (2013). Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. In J. Roos & H. Schöler (Eds), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich*. Wiesbaden: Springer VS, 15–44.

# 7 ÉGALITÉ DES CHANCES ET DISCRIMINATION LORS DU PASSAGE VERS LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Christian Imdorf & Albert Scherr

## 7.1 Introduction

Il y a une dizaine d'années, une étude de l'Université de Fribourg révélait que les jeunes étrangers de la première génération avaient, à résultats scolaires égaux, quatre fois moins de chances de trouver une place d'apprentissage que les jeunes suisses (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004). En raison de la pénurie de places d'apprentissage qui régnait à ce moment-là, les jeunes sortant de l'école obligatoire étaient confrontés à une forte concurrence pour obtenir une place de formation en entreprise. Depuis, la situation au niveau de l'offre et de la demande sur le marché des places d'apprentissage a beaucoup changé: l'évolution démographique a fait que le nombre de jeunes à la recherche d'une place d'apprentissage a diminué au point que certaines entreprises formatrices ont aujourd'hui des difficultés à pourvoir les places dont elles disposent.

Cette détente sur le marché des places d'apprentissage offre aux jeunes de meilleures chances d'accéder à une formation. Le baromètre des places d'apprentissage (OFFT, 2007; SEFRI, 2014) montre ainsi que le nombre de jeunes se trouvant dans une «file d'attente» (par ex. formation transitoire) est déjà nettement moins élevé en 2014 qu'en 2007. Depuis 2007, c'est surtout pour les jeunes d'origine étrangère que les chances d'accéder à une formation au sortir de l'école obligatoire se sont sensiblement améliorées. Les baromètres des places d'apprentissage pour les années 2007 et 2014 indiquent que ces jeunes ont vu leurs chances d'entamer une formation professionnelle initiale passer, entre 2007 et 2014, de 49 % à 64 %. Pour ce qui est des jeunes suisses, ce pourcentage est plus élevé (77 % – 78 %) mais il n'évolue pas. Le relâchement de la pression se fait également ressentir au niveau du nombre de

lettres de candidatures qu'il est nécessaire d'envoyer pour obtenir une place de formation (ce nombre est passé, en moyenne, de 39 à 23 pour les jeunes étrangers). En 2014, les jeunes étrangers ne sont finalement plus que 16 % à se trouver dans une «file d'attente» institutionnelle alors qu'ils étaient encore 29 % en 2007.

Cette amélioration des chances qu'ont les jeunes étrangers d'accéder à une formation est toutefois trompeuse dans le sens où ceux-ci ont toujours beaucoup plus de difficultés que les jeunes suisses à trouver une place de formation. Ils ont ainsi dû envoyer, en 2014, un nombre de lettres de candidatures plus de deux fois plus élevé (jeunes suisses: 11; autres: 23) et ils sont toujours plus du double à se trouver dans une «file d'attente» (jeunes suisses: 7 %; autres: 16 %). Le baromètre des places d'apprentissage ne fait en outre pas de distinction entre les différents groupes de migrants, mais il est probable que les difficultés que rencontrent les jeunes sans passeport suisse varient fortement en fonction de leur pays d'origine. Des indications scientifiques montrent du reste aujourd'hui que, parmi les sous-ensembles de jeunes issus de la migration, ce sont en particulier ceux auxquels il est attribué une moins grande proximité socioculturelle avec la société d'accueil, et qui sont donc davantage perçus en tant qu'«étrangers», qui rencontrent le plus de difficultés à trouver une place d'apprentissage (cf. point 7.2).

La recherche sur les questions en lien avec les inégalités sociales dans la formation professionnelle est relativement récente, ce qui est l'une des principales explications au fait que, jusqu'à présent, la défavorisation et la discrimination qui affectent les jeunes issus de la migration n'aient pas fait l'objet d'une discussion publique sou-

tenue, comme c'est le cas pour le domaine scolaire. En effet, alors que des appels répétés ont été lancés à l'école publique depuis les années 1960 pour qu'elle garantisse l'égalité des chances et une formation équitable pour tous, les entreprises de l'économie privée ont pu jusqu'à présent continuer à engager et à encourager des jeunes en suivant la logique du profit maximal et non, en priorité, les normes de justice sociale (Scherr, Janz & Müller, 2015a).

Si l'attention du public et des politiques s'est aujourd'hui accrue, c'est grâce aux récents résultats de la recherche qui sont présentés ci-après sous forme de synthèse. Ainsi, dans un article sur le thème de la formation professionnelle et de l'apprentissage paru il y a quelque temps, le magazine suisse alémanique *Der Beobachter* a mentionné la discrimination comme étant l'un des quatre problèmes actuels du système suisse de formation, les trois autres étant l'évolution structurelle, l'académisation et la mondialisation.<sup>1</sup> Dans cet article, la discrimination des jeunes étrangers n'est pas seulement décrite comme un problème douloureux pour les personnes concernées, mais aussi – dans un contexte où se dessine un manque de personnel qualifié – comme un problème de plus en plus nuisible à l'économie et au marché suisse du travail, qui perd de la sorte une main-d'œuvre qualifiée dont il aura urgemment besoin à l'avenir.

## 7.2 L'état actuel de la recherche<sup>2</sup>

Nous développons ici l'argument selon lequel la controverse entourant la question de la discrimination dans la formation professionnelle est la conséquence de problèmes méthodologiques dans un domaine de recherche difficile. Nous expliquons ensuite brièvement pourquoi il faut s'attendre à ce que les entreprises formatrices fassent preuve de discrimination. La section finale donne un aperçu des mesures qu'il est pos-

sible de prendre sur le plan de la politique d'éducation et de la pratique en matière de formation pour limiter cette discrimination.

### 7.2.1 Recherches sur la discrimination dans la formation professionnelle

Les causes des inégalités qui frappent les jeunes étrangers dans la recherche d'une place d'apprentissage font l'objet de controverses au sein de la recherche scientifique. Une chose est sûre, c'est que l'origine sociale et le niveau scolaire de ces jeunes jouent un rôle très important. Une grande partie des inégalités qu'ils subissent lors du passage vers la formation professionnelle peut s'expliquer – comme du reste la défavorisation déjà subie à l'école – par le positionnement social des jeunes migrants (statut professionnel des parents, socialisation langagière, etc.). Il faut en outre tenir compte des effets d'une possible discrimination scolaire (cf. les contributions de Baeriswyl et de Makarova dans le présent rapport). Le fait que les jeunes issus de la migration rencontrent de plus grandes difficultés dans leur parcours scolaire peut ainsi déjà être la conséquence d'une discrimination institutionnelle antérieure.

La question de savoir dans quelle mesure les inégalités relevées au niveau de la formation professionnelle sont en outre la conséquence d'une discrimination directe exercée par les entreprises dans le cadre des procédures de sélection fait elle aussi l'objet de controverses. Les désaccords sont dus en premier lieu au fait que les données disponibles sur les jeunes entrant en formation professionnelle ne permettent que des conclusions indirectes sur les processus et les facteurs d'influence conduisant aux inégalités constatées: que la moins bonne réussite des jeunes issus de la migration ne puisse pas être expliquée au moyen des facteurs d'influence habituels (en particulier: certificats de fin de scolarité et bul-

---

1 *Der Beobachter*, No 1/2014 du 10 janvier 2014

2 Pour une présentation détaillée de l'état de la recherche, voir le recueil de Scherr (2015). Le point 7.2 se fonde sur l'aperçu préliminaire de Scherr et al. (2015a).

letins de notes) est le signe d'une possible discrimination de la part des entreprises dans le cadre des procédures de sélection, mais n'en est pas la preuve irréfutable.

Ce qui complique encore la situation sur le plan méthodologique, c'est que les décisions discriminatoires dans l'attribution des places d'apprentissage ne peuvent pas être observées directement puisqu'elles sont prises dans le contexte de l'économie privée, à l'abri des regards extérieurs. Mais les désaccords sur cette question sont également dus au fait que l'état de la recherche est toujours insuffisant en ce qui concerne la discrimination professionnelle, même si certaines études actuelles indiquent clairement que la discrimination exercée par les entreprises dans le cadre des procédures de sélection peut avoir un impact considérable sur l'accès à la formation professionnelle. Une récente étude concernant l'Allemagne montre ainsi qu'un nom à consonance turque suffit à réduire nettement les chances d'être invité à un entretien d'embauche dans les petites et moyennes entreprises (Sachverständigenrat, 2014).

Scherr, Janz et Müller (2015a, p. 12) parlent d'une discrimination pratiquée à l'égard des migrantes et migrants par les entreprises lorsque ces dernières font, dans le cadre des décisions en matière de personnel, une différence entre personnes autochtones et migrantes ainsi qu'entre groupes ethniques, religieux ou raciaux et utilisent cette différenciation en tant que critère à part entière dans les procédures et décisions ayant d'importantes incidences a) sur l'accès aux places de formation et de travail ainsi que b) sur l'accès aux positions hiérarchiques, en formation ou en emploi.

Étant donné que la recherche en sciences sociales peut difficilement se pencher sur les processus discriminatoires intervenant dans l'attribution des places d'apprentissage, elle se voit contrainte de recourir à des approches et à des données permettant de tirer des conclusions plausibles sur ce qui se passe au sein des entreprises au niveau des processus de décision. Elle

établit en l'occurrence une distinction entre les approches suivantes (ibid., p. 17):

- conclusions indirectes tirées de données concernant la défavorisation effective relevées dans le cadre de la recherche sur le marché du travail et les professions
- expériences de jeunes victimes de discrimination
- enquêtes auprès des entreprises
- attitude, argumentation et pratique des personnes clés des entreprises
- expériences réalisées au moyen de dossiers de candidature ou de candidates et candidats fictifs
- études ethnographiques portant sur l'organisation des entreprises

Les pays et régions germanophones privilégient la première solution, à savoir tirer des conclusions sur la défavorisation subie par les jeunes migrants à partir de l'analyse statistique de données issues de la recherche sur la formation professionnelle et le marché du travail. Les facteurs d'influence possibles (comme le niveau scolaire ou les notes) sont en l'occurrence contrôlés par des procédures statistiques, et toute défavorisation inexplicable est interprétée comme un signe de discrimination. Mais les variables scolaires contrôlées statistiquement peuvent aussi cacher des processus discriminatoires (par ex. lorsque, dans le cadre d'une procédure de recrutement, il est accordé plus d'importance aux résultats scolaires des jeunes étrangers qu'à ceux des jeunes autochtones), et les effets statistiques résiduels peuvent très bien n'avoir aucun lien avec une quelconque discrimination.

Une autre stratégie de recherche consiste à s'enquérir des expériences vécues par des jeunes victimes de discrimination. Cette manière de faire ne débouche toutefois que sur des interprétations subjectives d'expériences personnelles. Les enquêtes menées auprès des personnes clés des entreprises afin de connaître les raisons justifiant une démarche discriminatoire ne donnent pas non plus de résultats concluants: d'un côté, les entreprises qui participent aux projets de re-

cherche sont plutôt celles qui estiment ne pas faire preuve de discrimination dans le cadre de leurs procédures de sélection; de l'autre, les responsables des ressources humaines ont tendance à donner les réponses souhaitées en matière sociale et ne parlent qu'avec beaucoup de réticence d'attitudes ou de pratiques jugées problématiques au sein de leur entreprise.

Réaliser des expériences au moyen de dossiers de candidature fictifs passe pour une stratégie de recherche particulièrement fiable pour mesurer la discrimination. Des dossiers identiques sont envoyés aux entreprises avec, pour une partie d'entre eux, des noms de candidates ou candidats laissant supposer qu'il s'agit de jeunes issus de la migration. Cela permet de déceler les décisions discriminatoires au moment de l'invitation à un entretien d'embauche et donne des indications sur le degré de discrimination directe exercée lors de cette première étape conduisant à une place de formation en entreprise.

Il y a enfin encore une autre stratégie de recherche possible: les études ethnographiques portant sur l'organisation des entreprises. Ces études consistent à relever, au moyen d'observations ouvertes ou cachées, des informations sur les procédures de sélection menées dans les entreprises, ce qui permet de décrire plus précisément les processus informels de réglementation appliqués au niveau de l'accès à ces procédures. De telles études n'existent toutefois ni pour la Suisse ni pour l'Allemagne. Les pays et régions germanophones ne disposent en outre, pour le moment, que d'un très petit nombre d'expériences réalisées au moyen de dossiers de candidature fictifs, d'enquêtes auprès de responsables des ressources humaines et d'études sur les expériences de jeunes victimes de discrimination.

## 7.2.2 Causes de la discrimination exercée dans les entreprises

Malgré l'état limité de la recherche, il y a aujourd'hui suffisamment de preuves indiquant que la discrimination exercée dans les entreprises est importante. Les raisons de cette discrimina-

tion, énoncées ci-après, montrent qu'il ne faut en l'occurrence pas partir du principe que cette problématique va se résoudre d'elle-même grâce à l'évolution démographique et au développement économique.

**Premièrement**, le point de vue selon lequel les procédures de sélection se font en tenant strictement compte des capacités des candidates et candidats ne correspond pas à la réalité. En effet, ce sont moins leurs capacités effectives que les idées préconçues concernant leurs capacités qui jouent un rôle dans les décisions, cela par manque d'informations complètes. Il y a ainsi «discrimination statistique» lorsque les entreprises reprennent des stéréotypes sociaux largement répandus pour faire des calculs de probabilité à propos de la productivité individuelle des candidates et candidats à une place d'apprentissage. Une tendance à la discrimination envers les jeunes musulmans a, par exemple, été prouvée (Sachverständigenrat, 2014).

**Deuxièmement**, on ne peut pas partir du principe que le marché oblige les entreprises à ne pas faire de discrimination. Cela ne serait plausible que si les entreprises avaient des difficultés à trouver des jeunes correspondant aux places d'apprentissage qu'elles proposent en raison de leurs pratiques discriminatoires. Toutes les entreprises ne sont cependant pas confrontées à des difficultés en matière de recrutement de personnel. De tels problèmes peuvent aussi s'expliquer par d'autres raisons que la discrimination.

**Troisièmement**, les directions d'entreprises ne prennent pas leurs décisions en matière de personnel sur la base du seul critère de l'aptitude. Elles veillent également à ce que leur choix soit justifiable sur les plans interne et externe (Imdorf, 2015) et prennent ainsi notamment en compte les réactions attendues du personnel et de la clientèle. En ce qui concerne l'attitude de la clientèle vis-à-vis des jeunes issus de la migration occupant ou pouvant occuper une place d'apprentissage, il s'agit, selon les entreprises, de conditions contextuelles qui ne peuvent être ignorées pour des raisons de gestion. Parmi les entreprises, il y a celles qui considèrent les attentes extérieures

comme des directives régissant leur façon d'agir et celles qui traitent activement la problématique en refusant, par exemple, de tenir compte des attitudes xénophobes et racistes de leur clientèle.

**Quatrièmement**, si les décisions en matière de sélection ne sont pas prises en tenant strictement compte des capacités des candidates et candidats, c'est aussi parce que les réseaux sociaux jouent un rôle décisif dans l'attribution des places d'apprentissage. Ainsi, les jeunes sans connexion avec les personnes qui sont reconnues par les entreprises comme des personnes de confiance ont clairement de moins bonnes chances d'être retenus, en particulier dans les petites et moyennes entreprises. Dans un environnement dominé par une majorité sociale, les réseaux sociaux ont donc pour effet de privilégier les autochtones et de discriminer indirectement les migrantes et migrants.

**Cinquièmement**, une discrimination à l'égard des jeunes migrants lors de l'attribution des places d'apprentissage s'explique également dès lors que le simple fait qu'ils soient issus de la migration est déjà considéré comme un problème. Pour certaines entreprises en effet, les personnes qu'elles classent dans la catégorie «migrants» (en particulier les jeunes hommes issus de la migration) sont automatiquement synonymes de problèmes possibles. Et c'est parce que les Suisses et Suissesses sont au contraire, pour elles, des personnes qui peuvent aisément s'adapter à l'entreprise qu'elles font une distinction entre candidatures autochtones et immigrées. Car les entreprises ne prêtent pas seulement attention, dans les procédures de sélection, aux qualifications et compétences professionnelles des candidates et candidats, mais également à leur capacité d'adaptation à l'entreprise sur le plan de la langue, du langage, du comportement, etc. Des différenciations dans les entreprises par rapport aux migrantes et migrants provenant de l'Europe du Sud-Ouest (Italie, Espagne) d'une part et de l'Europe du Sud-Est (ex-Yougoslavie, Turquie) d'autre part sont prouvées (cf. les contributions dans Scherr, 2015). En Suisse alémanique, les premiers sont le plus souvent considérés dans les entreprises comme des «Suisses», tandis que les seconds sont vraiment perçus comme des

étrangers et donc comme des personnes moins à même de s'adapter à l'entreprise sur le plan socioculturel.

**Sixièmement**, il faut aussi faire entrer en ligne de compte une discrimination qui, au-delà de calculs relatifs à la gestion d'entreprise, repose sur des préjugés et des réactions de défense ayant un fort impact sur le plan social et qui sont également partagés par les responsables des ressources humaines dans les entreprises. Cela se vérifie en Allemagne pour le port du voile chez les femmes musulmanes; environ 35 % des entreprises font en effet savoir dans les procédures de sélection qu'elles ne les admettent pas (pour l'Allemagne, cf. Scherr, Janz & Müller, 2015b; il n'existe pas de données comparables pour la Suisse).

Ce sont donc là quelques aspects qui font qu'il peut être logique, pour les entreprises en tant qu'organisations, de discriminer les candidates et candidats issus de la migration par rapport aux autres, non issus de la migration, et cela, même si ces entreprises marquent leurs distances face aux préjugés les plus courants.

### **7.3 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire**

Les résultats sur lesquels la recherche a débouché jusqu'à ce jour soulèvent des questions au sujet de la responsabilité des entreprises en matière de pratiques discriminatoires ainsi que sur les mesures qu'il convient de prendre dans ce contexte. Parmi les entreprises formatrices de l'économie privée, ce sont surtout les plus petites, c'est-à-dire celles qui constituent l'épine dorsale du marché suisse des places d'apprentissage, qui ont réussi jusqu'à présent à échapper en grande partie aux revendications exprimées en matière de compensation active des inégalités sociales.

Quelles mesures pourraient être prises pour améliorer les chances d'accès à une place d'apprentissage pour les jeunes désavantagés par leur contexte migratoire (et considérés comme des étrangers), dans un système de formation où les

entreprises jouent un rôle de premier plan? Les résultats de la recherche montrent qu'en matière d'intégration il faut aussi agir au sein des entreprises, et non pas uniquement auprès des jeunes victimes d'exclusion et de leurs familles. De simples cours d'appui scolaires et linguistiques, par exemple, ne suffiront pas à améliorer de manière déterminante l'intégration des jeunes étrangers dans les entreprises tant que ces dernières mettront la priorité sur l'adaptation sociale. Des changements novateurs au niveau de l'organisation de la formation semblent donc plus prometteurs si l'on veut instaurer une culture d'organisation intégrative. Les mesures antidiscriminatoires suivantes peuvent être envisagées (cf. en outre basis & woge, 2013; Dorestal & Weiss, 2014; Trauner & Sohler, 2005):

- **Améliorer la sensibilisation au potentiel des migrantes et migrants dans les entreprises** | La sensibilisation au potentiel professionnel et social des jeunes migrants dans les entreprises peut être améliorée aussi bien en nommant une personne qualifiée issue de la migration au poste de responsable de la formation qu'en mettant en place de manière ciblée des stages en entreprise et des stages d'immersion pour les jeunes issus de la migration.
- **Rendre publiques les expériences positives et adapter les chartes d'entreprise** | Un soutien peut être apporté aux entreprises pour faire connaître les expériences positives faites avec des jeunes issus de la migration. Des campagnes de sensibilisation peuvent ainsi rendre ces expériences publiques et convaincre les entreprises formatrices qu'un engagement social est aussi payant à long terme sur le plan économique (assurance de la relève en personnel qualifié, amélioration de l'image de l'entreprise). Il est aussi possible d'introduire une politique du personnel non discriminatoire dans les chartes d'entreprise et même de prévoir, dans les moyennes et grandes entreprises, des rapports sur l'égalité de traitement qui serviront d'outils de contrôle.
- **Susciter une pression du public** | La clientèle, les associations de consommateurs, les asso-

ciations professionnelles et de branches ainsi que les médias et les responsables politiques peuvent accroître la pression publique sur les entreprises formatrices et exiger plus de diversité au niveau des jeunes en formation.

- **Externaliser les procédures de sélection** | Il est possible de professionnaliser les procédures de recrutement et de sélection en les externalisant. La première étape des procédures de sélection peut, par exemple, être confiée à des institutions interentreprises, qui testeront l'aptitude des candidates et candidats à une place d'apprentissage au moyen de procédures appropriées et qui formuleront ensuite sur cette base des recommandations à l'attention des entreprises. Une formation proposée en réseau peut être une manière d'externaliser les procédures de sélection. L'affiliation à un réseau d'entreprises formatrices a généralement pour effet d'atténuer les risques escomptés par chacune d'elles, ce qui peut conduire à une plus grande ouverture vis-à-vis des groupes considérés comme problématiques (Imdorf & Seiterle, 2015).
- **Fournir aux jeunes issus de la migration un service de médiation institutionnelle et de suivi** | Des médiateurs institutionnels et des conseillers peuvent veiller à ce que les entreprises formatrices prêtent davantage attention aux jeunes désavantagés par la migration et aider celles-ci à trouver des solutions si des problèmes surgissent durant l'apprentissage.
- **Créer des services de recours et de conseil** | Des services de recours peuvent être créés pour les jeunes qui sont victimes de discrimination directe dans le cadre des procédures de sélection, des services qui informeront les entreprises sur les plaintes déposées contre elles et les inciteront à réviser leurs procédures de sélection.

Le potentiel discriminatoire des entreprises formatrices varie en fonction de la branche, du groupe de professions, de la grandeur de l'entreprise, de l'organisation de la formation et de la région. Si l'on veut mieux comprendre quels

sous-ensembles de jeunes sont exposés à un risque particulier de discrimination et dans quels contextes, des recherches plus poussées sont indispensables.

## Bibliographie

basis & woge e.V. (2013). *Positive Massnahmen? Positiv für ihr Unternehmen! Was Arbeitgeber über positive Massnahmen wissen sollten*. Hamburg: IQ-Netzwerk Hamburg.

Dorestal, P. & Weiss, B. (2014). *Abbau von Diskriminierung im Arbeitsmarktkontext. Was ist erreicht, was bleibt zu tun?* Dokumentation der Fachtagung am 1. April 2014 in Berlin. Hamburg: IQ-Netzwerk.

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*. Bern: Haupt.

Imdorf, C. & Seiterle, N. (2015). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In G. Felouzis & G. Goastellec (Eds), *Les inégalités scolaires en Suisse. Ecole, société et politiques éducatives*. Berne: Peter Lang, 141–160.

Imdorf, C. (2011). Wie «ausländische» Jugendliche bei der Ausbildungsplatzvergabe diskriminiert werden. *Sozial Extra* 11/2011, 48–51.

Imdorf, C. (2015). Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe: Ein konventionensoziologisches Erklärungsmodell. In A. Scherr (Ed.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim: Beltz Juventa, 34–53.

OFFT [Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie] (2007). *Baromètre des places d'apprentissage. Rapport détaillé de résultats sur l'enquête auprès des jeunes et des entreprises*. Berne: OFFT.

Sachverständigenrat [Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration] (2014). *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmass, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Berlin: SVR.

SEFRI [Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation] (2014). *Baromètre des places d'apprentissage août 2014. Rapport détaillé*. Berne: SEFRI.

Scherr, A. (2015). *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim: Beltz Juventa.

Scherr, A., Janz, C. & Müller S. (2015a). Ausmass, Formen und Ursachen der Diskriminierung migrantischer Bewerber/innen um Ausbildungsplätze – Forschungsergebnisse, Forschungsdefizite und Kontroversen. In A. Scherr (Ed.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim: Beltz Juventa, 9–32.

Scherr, A., Janz, C. & Müller S. (2015b). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.

Trauner, H. & Sohler, K. (2005). *Betriebliche Massnahmen gegen Diskriminierung und zur Gleichstellung von MigrantInnen und ethnischen Minderheiten im europäischen Vergleich. Modellbeispiele aus der Praxis in den Ländern Grossbritannien, Belgien, Deutschland, Irland, Niederlande und Schweden*. Wien: Equal.

# 8 ÉGALITÉ DES CHANCES ET GESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE À L'ÉCOLE

Andrea Haenni Hoti

## 8.1 L'équité et la diversité en pédagogie

En théorie des sciences de l'éducation, la question relative à l'élimination de l'inégalité des chances dans le système éducatif ou de l'iniquité scolaire, qui fait écho à la notion d'équité discutée dans ce rapport de base (cf. la contribution de Kappus dans le présent rapport) est souvent reliée à celle de la gestion de la diversité. L'accent est mis en l'occurrence sur la diversité sociale et liée au genre ainsi que sur la diversité linguistique et culturelle. Dans l'espace germanophone, la mise en relation de ces deux aspects (inégalité et diversité) apparaît notamment dans des approches comme la pédagogie interculturelle (critique) ou la pédagogie de la migration (Auernheimer, s.d.; Mecheril, s.d.), la pédagogie de la diversité (Prenzel, 2006), l'approche non biaisée ou l'éducation anti-préjugés (Gramelt, 2010; Wagner, 2008) ainsi que la pédagogie (inclusive) de la diversité (Allemann-Ghionda, 2013). Spécifiquement, la pédagogie de la diversité vise à éliminer certaines «lignes de différenciation», comme celles qui résultent de l'inégalité sociale ou de la pauvreté matérielle et éducative. Pour d'autres aspects de la diversité, par exemple la diversité linguistique et culturelle, il s'agit en revanche d'en faire prendre conscience, de gérer avec sensibilité les (constructions de) différences et de reconnaître les points communs (construits) (Brockmann, 2014, p. 9; Kappus, 2013, p. 49). En se référant à la gestion de la diversité, la pédagogie de la diversité vise donc à encourager chez les responsables de l'éducation et de la formation, et tout particulièrement chez les enseignantes et enseignants, la prise de conscience et la reconnaissance de la diversité au niveau des institutions

(Allemann-Ghionda, 2013; Brockmann, 2014). La «reconnaissance de la diversité» est un thème que l'on retrouve également dans la pédagogie antidiscriminatoire (Pates, Schmidt, Karawanskij, Liebscher & Fritzsche, 2010, p. 14, 79 et 101 ss), bien que l'accent y soit plus fortement mis sur les idéologies de l'inégalité et sur l'élimination des discriminations dans le système scolaire.

La notion de «reconnaissance», souvent utilisée dans ce contexte (Auernheimer, s.d., p. 2; Mecheril, s.d., p. 4 ss), demande à être considérée de plus près afin de pouvoir répondre au *qui*, au *quoi* et au *pourquoi* de la reconnaissance d'une chose. Ces questions nous poussent à rechercher, sur le plan théorique, les principes qui sous-tendent les conceptions pédagogiques ouvertes à la diversité et, partant, leurs prémisses en termes d'équité, qui mériteraient souvent d'être expliquées. La conception de la reconnaissance que nous présentons ici s'inspire de la position du philosophe de l'éducation Krassimir Stojanov (2008; 2010).<sup>1</sup> Selon Stojanov, il ne s'agit précisément pas d'une reconnaissance des différences culturelles au sens essentialiste du terme; il considère même plutôt comme «une expression flagrante d'iniquité le fait que, par exemple, des enfants et des jeunes issus de la migration soient considérés et traités à l'école comme s'ils étaient préformés par une socialisation familiale empreinte d'une culture particulière» (2008, p. 524 [trad. libre]). Selon le «principe d'autonomisation égalitaire» de Stojanov (ibid., p. 525 [trad. libre]), l'égalité des chances signifie idéalement que chaque enfant scolarisé bénéficie du même respect moral et de la même estime sociale, condition indispensable pour qu'il puisse développer sa capacité d'autonomie. Il doit donc avant toute chose bé-

---

1 Sur la question de la conception de l'équité qui sous-tend la notion d'égalité des chances, cf. la contribution de Kappus dans le présent rapport.

néficier d'une certaine qualité dans les rapports sociaux scolaires, qualité qui s'exprime par le fait que l'on reconnaît sa capacité potentielle à surmonter par l'éducation les conditions liées à son origine (ibid., 2008, p. 525) et à passer outre les différences culturelles dans ses convictions et son argumentation (Ruhloff, 1982, p. 191; citation d'après Stojanov, 2008, p. 526). De plus, Stojanov considère comme primordial que les difficultés structurelles auxquelles le système éducatif se heurte dans la gestion de la pluralité socioculturelle soient prises en compte lors de l'identification de formes d'iniquité à l'intérieur même de ce système (Stojanov, 2008, p. 529). C'est pourquoi la section suivante traite de la manière dont le système scolaire devrait gérer la diversité (socioculturelle).

## 8.2 Diversité culturelle et acculturation à l'école

Dans la pratique scolaire, de nombreuses barrières structurelles (ordonnances, normes et routines) semblent s'opposer à la mise en œuvre des conceptions pédagogiques mentionnées ci-dessus et des représentations de l'égalité des chances formulées en s'appuyant sur la théorie de la reconnaissance. C'est ce que nous allons expliquer, en analysant la gestion de la diversité culturelle à l'école à l'aide de la théorie de l'acculturation, c'est-à-dire en utilisant les notions d'assimilation, de séparation et d'intégration, puis en nous intéressant de plus près à la conception de l'acculturation dans sa tradition (socio-)psychologique.

Depuis longtemps, on reproche à l'école de se référer aux normes de la classe sociale moyenne et de perpétuer une pratique monoculturelle et monolingue (Gogolin, 1994), quand bien même

les classes d'école sont de plus en plus hétérogènes, surtout en zone urbaine (CSRE, 2014, p. 24 ss). L'occultation de la diversité (sociale, linguistique, culturelle, etc.) des élèves ou la perception des «écarts par rapport à la norme» selon une «logique déficitaire» font, dit-on, que les élèves ne peuvent pas développer les ressources et les potentiels culturels et linguistiques provenant de leur origine migratoire (Haenni Hoti & Schader, 2005/2006). L'école chercherait par conséquent à reproduire l'homogénéité culturelle et contribuerait à l'assimilation culturelle des élèves issus de la migration (Rumbaut, 2005). Pour d'autres, le problème repose sur le fait que l'école s'efforce de créer, moyennant une sélection, des groupes d'apprentissage homogènes du point de vue des compétences (Diehm & Radtke, 1999, p. 104 ss), alors que les mécanismes de sélection suivent des lignes sociales, ethniques et culturelles. Cette critique est étayée par des résultats empiriques établissant la surreprésentation des élèves originaires de certains pays dans les classes spéciales (cf. la contribution de Sahrai dans le présent rapport) et leur sous-représentation dans les voies plus exigeantes du degré secondaire I (cf. la contribution de Baeriswyl dans le présent rapport). Selon l'organisation cantonale et locale du système éducatif, ce dernier présente également une tendance séparative plus ou moins marquée dans la gestion de la diversité culturelle (Kronig, Haeberlin & Eckhard, 2000). Mais il y a aussi, dans la pratique, des écoles et des enseignantes et enseignants qui s'engagent à tenir compte de la diversité culturelle, linguistique et sociale des élèves dans la vie scolaire et dans l'enseignement, par exemple à travers un encouragement ciblé des langues parlées familiales des élèves bilingues ou plurilingues et par l'intégration des expériences résultant de leur origine migratoire.<sup>2</sup> L'idéal d'une école équitable où tous les élèves sont formés de manière inclusive (Boban & Hinz,

---

2 Comme exemples, il faut citer ici les écoles qui ont participé au projet QUIMS (qualité dans les écoles multiculturelles) du canton de Zurich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008), mais également les modèles St. Johann, les ponts entre les cultures et les langues ainsi que les projets *Sesam* et *Uno-Iki-Drei*, tous mis à disposition dans le canton de Bâle-Ville. Une vue d'ensemble de ces modèles d'encouragement intégré de la langue première dans les cantons se trouve dans la Base de données de la CDIP sur l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (LCO) dans les cantons suisses et au Liechtenstein: [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/migrationssprachen/2\\_gsk\\_modelle\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/migrationssprachen/2_gsk_modelle_f.pdf) (état 23.2.2015).

2003) et peuvent développer toute l'étendue de leurs aptitudes sert de point de repère. Une telle pratique, selon la théorie de l'acculturation, est axée sur l'idée d'intégration (culturelle), qui peut être interprétée comme un contre-projet à une gestion assimilative ou séparative de la diversité culturelle.

Venons-en à une brève présentation de l'acculturation telle que la conçoivent la psychologie sociale et la psychologie interculturelle comparative, afin de préciser les termes d'intégration, d'assimilation et de séparation employés ci-dessus. D'une manière générale, on parle d'acculturation «lorsque des êtres humains quittent un endroit, cherchent un nouvel environnement culturel, le trouvent et essaient de comprendre ce Nouveau Monde et les difficultés de ce nouvel environnement en se fondant sur leur origine» (Zick, 2010, p. 19 [trad. libre]). Dans un contexte migratoire, le processus d'acculturation est déterminé en grande partie par les conditions sociales du pays d'accueil (politique migratoire, ampleur de la discrimination subie, accès à l'éducation et aux ressources économiques, etc.) (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006; Rumbaut, 1996, p. 753 s.). L'acculturation se traduit chez les individus et les groupes sociaux par le déclenchement de processus qui se manifestent par un changement de valeurs, d'attitudes et de comportements (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992, p. 19; Redfield, Linton & Herskovits, 1936, p. 146 s.). La plupart des travaux actuels qui s'intéressent à ces processus considèrent l'acculturation comme bidimensionnelle (Bertz, 2010, p. 90) et étudient l'axe de la référence à la culture d'origine (orientation «ethnique» / identification minoritaire), opposé à celui de la référence à la culture du pays d'accueil (orientation «nationale» / identification majoritaire) (Abubakar, van de Vijver, Mazrui, Arasa & Murugami, 2012; Sabatier & Berry, 2007; Yağmur & van de Vijver, 2012). Cette bidimensionnalité a longtemps été considérée comme une évolution de la théorie et figurait déjà dans le modèle de Berry (1980). C'est pourquoi, selon Bertz (2010, p. 90), la plupart des études sur l'acculturation ont recours à cette terminologie bien que le modèle ait été critiqué depuis lors, notamment à cause de sa vision réductrice qui ne colle plus à une réali-

té sociale de plus en plus complexe et également parce que la notion de culture prévalant dans ce modèle se réfère à une construction mentale, celle d'un Etat national culturellement homogène (Abu-Rayya, 2007, p. 175; Ferguson, Bornstein & Pottinger, 2012; Van Oudenhoven & Ward, 2013). Selon Berry (1980), on parle d'intégration lorsque l'on trouve chez les migrantes et migrants non seulement de l'intérêt pour la conservation des valeurs, normes et pratiques de leur culture d'origine, mais aussi pour l'interaction quotidienne avec les autres groupes ethniques. On parle d'assimilation lorsqu'ils montrent de l'intérêt pour l'interaction avec les autres groupes ethniques, mais ne souhaitent pas particulièrement préserver les aspects de leur culture d'origine. La séparation désigne, quant à elle, cette orientation dans laquelle la préservation de la culture d'origine est considérée comme primordiale et que les interactions avec les autres groupes ethniques ne sont quant à elles pas recherchées. La marginalisation, par contre, signifie l'exclusion résultant d'un manque d'interaction sociale avec les autres groupes ethniques, avec un abandon de la culture d'origine non contrebalancé par une appropriation de la culture dominante du pays d'accueil (Berry, 2005, p. 704). Des termes analogues sont employés pour désigner les orientations des personnes appartenant à la «culture de la majorité d'accueil». Des orientations d'acculturation différentes se manifestent entre individus et groupes sociaux (comme les élèves issus de la migration et leurs enseignantes et enseignants), au niveau institutionnel (comme à l'école) et sur le plan politique (notamment en politique d'éducation) (Berry, 2014).

Qu'est-ce que cela signifie pour la recherche d'une gestion équitable de la pluralité socioculturelle dans un système éducatif? On peut supposer que l'intégration en tant qu'orientation d'acculturation correspond plutôt aux représentations de l'égalité des chances en théorie de la reconnaissance, puisque cette orientation implique une gestion qui affirme et valorise la diversité culturelle. Si l'organisation de l'école en tant qu'institution doit reconnaître tous ses membres, et tout particulièrement les élèves (Giesinger [version en ligne], p. 3), alors il convient d'interpréter l'assimilation culturelle, la séparation le long de lignes de

différenciation culturelles et sociales ou même la marginalisation comme un manque de reconnaissance, de valorisation sociale et de respect moral (Stojanov, 2008).

### 8.3 L'état actuel de la recherche

Après ces considérations théoriques sur l'équité et l'acculturation, nous allons maintenant porter notre attention sur la dimension empirique, en présentant l'état de la recherche en psychologie interculturelle comparative et en psychologie sociale, en ce qui concerne la relation entre acculturation<sup>3</sup>, adaptation psychosociale<sup>4</sup> et réussite scolaire dans un contexte migratoire. Nous aborderons ensuite l'importance de l'environnement scolaire au regard de l'adaptation psychosociale des élèves issus de la migration. Nous espérons en tirer des réponses à la question de savoir si c'est l'assimilation culturelle ou l'intégration qui représente le «meilleur» mode de gestion de la diversité culturelle à l'école. Lorsque l'on compare les études actuelles, il faut toutefois tenir compte du fait qu'elles utilisent des terminologies, des modèles théoriques et des instruments de recherche différents et qu'elles varient également en fonction de la composition des échantillons étudiés et du contexte de politique migratoire dans lequel elles se situent.

#### 8.3.1 Acculturation, adaptation psychosociale et réussite scolaire

Si l'hypothèse intégrationniste (Berry, 2014), selon laquelle l'intégration serait une orientation d'acculturation plus profitable pour les migrantes et migrants que l'assimilation et la séparation, mais surtout préférable à la marginalisation, est sou-

tenue dans de nombreux travaux de recherche, quelques autres la réfutent toutefois. L'étude longitudinale de Portes et Rumbaut (2001) menée auprès d'élèves de la deuxième génération issue de la migration à San Diego et à Miami (USA) fait partie des études dont les résultats plaident en faveur de l'intégration: l'intégration (dite acculturation sélective), qui impliquait des compétences bilingues bien développées, était liée à une plus haute estime de soi, à des aspirations éducatives plus élevées et à une meilleure réussite scolaire chez les personnes interrogées. Les enfants et les jeunes qui avaient appris la langue du pays d'accueil et s'étaient identifiés à la / aux culture(s) d'accueil sans perdre leur(s) langue(s) et leur(s) culture(s) d'origine avaient une meilleure compréhension de leur place dans la société. L'intégration entraîne, selon cette étude, une baisse des conflits entre les générations et fait que les enfants se détournent moins souvent de leurs parents dans le but d'être acceptés par leurs pairs appartenant à la culture de la majorité, parce que la voie de l'intégration (contrairement à une assimilation quasi totale) leur permet d'établir une passerelle entre les différentes générations et cultures (ibid., 2001, p. 274). De même, dans l'étude ICSEY (*International Comparative Study of Ethnocultural Youth*), menée dans 13 pays auprès de jeunes migrantes et migrants, ce sont les jeunes intégrés qui ont montré la meilleure adaptation psychique et socioculturelle ainsi qu'une plus grande satisfaction scolaire et de meilleures notes, tandis que la marginalisation s'avérait l'orientation d'acculturation la moins performante (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, p. 132 s. et 162 s.). Des analyses plus poussées des données à l'aide de modèles d'équations structurelles ont toutefois mis en lumière des effets positifs de l'identification minoritaire sur l'adaptation psychosociale des jeunes. La toute récente méta-

---

3 Les origines de la recherche sur l'acculturation (1880) remontent aux anthropologues américains. A présent, la recherche sur l'acculturation est devenue traditionnelle en psychologie, en sociologie ou sciences sociales, en politologie, en linguistique, en sciences de la communication ainsi qu'en anthropologie (Zick, 2010, p. 33).

4 La distinction entre adaptation psychique et socioculturelle a été établie la première fois par Ward (1996). La notion anglaise de *psychological adaptation* est traduite ici par «adaptation psychique». Cette notion définit le bien-être psychique des enfants et des jeunes, qui se mesure souvent par leur plaisir de vivre et leur estime de soi. Chez Ward, l'adaptation socioculturelle désigne la mesure dans laquelle un individu peut assumer sa vie quotidienne à l'école, au travail et en société.

analyse de Nguyen et Benet-Martínez (2013), qui porte sur 83 études, le montre également: l'intégration (dite ici biculturalisme) est une orientation d'acculturation qui présente des avantages pour l'adaptation psychosociale et scolaire des migrantes et migrants. L'hypothèse intégrationniste est en outre partiellement étayée par une étude menée aux Etats-Unis, auprès de jeunes d'origine jamaïcaine (Ferguson, Bornstein & Pottinger, 2012) et lors de laquelle les migrantes et migrants de la première génération, rapidement assimilés à la culture populaire américaine, ont notamment montré une moins bonne adaptation socioculturelle et de moins bonnes notes que les jeunes dont l'orientation d'acculturation était l'intégration ou la séparation. Dans le contexte européen, une étude suédoise menée auprès de jeunes adultes migrants est parvenue à la conclusion que la solution la plus efficace au regard de la réussite scolaire en Suède résidait dans une combinaison entre identification minoritaire et majoritaire, c'est-à-dire l'intégration (Nekby, Rödin & Özcan, 2007). En Suisse, tant l'intégration avec une ouverture sur la diversité culturelle que l'identification minoritaire se sont révélées positives pour l'adaptation psychosociale des jeunes issus de la migration, dans le cadre de l'étude *Mutual Intercultural Relations in Plural Societies* (MIRIPS). Les jeunes issus de la migration ayant les projets de formation les plus ambitieux et obtenant les meilleurs résultats en compréhension écrite de l'allemand privilégiaient en effet l'orientation intégrative et l'orientation multiculturelle (Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Buholzer & Künzle, 2014; Haenni Hoti & Heinzmann, 2015). Les résultats d'une autre étude suisse, menée auprès d'enfants de l'école primaire et portant sur la relation entre les orientations d'acculturation et l'intégration sociale à l'école (mesurée à la qualité des rapports avec les pairs et aux rapports avec l'enseignant ou l'enseignante), corroborent également la thèse que l'orientation intégrative est la plus intéressante (Makarova & Herzog, 2011).

Mais il existe également des études qui soulignent les avantages de l'identification minoritaire (séparation) au regard de la réussite scolaire dans le pays d'accueil: quelques études portant sur les Américaines et Américains d'origine asia-

tique établissent une relation positive entre une forte identification à la culture d'origine et la réussite scolaire (Suinn, 2010); ce serait dû à un type d'attribution causale que l'on rencontre souvent dans les familles asiatico-américaines, qui fait de la réussite le résultat d'un effort individuel (Zadeh, Geva & Rogers, 2008) ainsi qu'à la forte disposition des enfants, conscients de leurs responsabilités, à répondre aux attentes de leurs parents (Rumbaut, 2005, p. 23 et 39). Gibson (1988) a conclu de son étude menée auprès de jeunes Sikhs fréquentant un lycée américain que la réussite scolaire était le résultat de la combinaison d'un style de vie traditionnel au sein de la cellule familiale et de la croyance dans les chances de formation et les possibilités économiques dans le pays d'accueil. Matute-Bianchi (1986, p. 246) a en outre établi que, à compétences scolaires égales, les jeunes d'origine japonaise connaissaient mieux le système éducatif que les jeunes d'origine mexicaine et avaient plus souvent, au sein de leur famille, des membres qui pouvaient leur servir d'exemple pour la profession qu'ils souhaitaient exercer. Dans l'étude de Stuart, Ward et Adam (2010, p. 10), menée auprès de jeunes de confession musulmane en Nouvelle-Zélande, la religiosité s'est révélée être également une source de ressources psychiques et sociales, à côté de l'identification minoritaire: une identification forte à la communauté islamique du pays d'accueil ainsi que la pratique des traditions musulmanes étaient en corrélation avec une meilleure adaptation psychique et scolaire. Des recherches menées auprès de jeunes asiatiques, arabes et d'origine somalienne au Kenya ont mené aux mêmes résultats (Abubakar et al., 2012, p. 49 et 60): l'identification minoritaire s'accompagnait d'un plus grand plaisir de vivre et d'un meilleur bien-être psychique chez les jeunes. En conséquence, les auteurs plaident en faveur de la préservation de la référence à la culture d'origine dans le pays d'accueil, élément essentiel de l'orientation intégrative qu'ils considèrent dans l'ensemble comme la plus intéressante. Chez les adultes d'origine portugaise vivant en Allemagne également, une influence positive de l'orientation intégrative et de l'identification minoritaire sur l'adaptation psychique a été constatée (Neto, Barros & Schmitz, 2005). Parmi les personnes

interrogées, celles qui étaient intégrées avaient toutefois l'avantage, par rapport aux personnes s'identifiant à leur minorité, de rencontrer dans leur adaptation sociale moins de difficultés à lier connaissance et d'être en outre moins exposées au racisme.

On trouve par ailleurs des recherches montrant qu'une forte identification à la majorité (assimilation) est plus favorable à l'adaptation psychosociale ou à la réussite scolaire, ou du moins aussi favorable que l'intégration. Cependant, ces résultats constituent plutôt une exception dans les recherches sur l'acculturation. Dans l'étude de Trickett et Birman (2005) menée auprès de jeunes juifs originaires d'ex-URSS, une plus grande identification au style de vie américain allait de pair avec une meilleure moyenne au niveau des notes, un sentiment plus fort d'appartenance à l'école et un moins grand nombre de manquements aux règles de l'école. Les auteurs l'expliquent notamment par le fait que les migrantes et migrants juifs ont changé de statut en venant s'établir aux Etats-Unis: alors qu'ils appartenaient auparavant à une minorité religieuse, ils faisaient désormais partie de la majorité blanche, raison pour laquelle l'identification avec la culture de la majorité américaine apparaissait attrayante à leurs yeux. Chez Oh, Koeske et Sales (2002), dont les recherches ont porté sur l'acculturation des migrantes et migrants d'origine coréenne aux Etats-Unis, les personnes interrogées qui s'identifiaient fortement à la majorité présentaient également moins de stress et de symptômes dépressifs (2002, p. 521). Dans son étude réalisée auprès de femmes européennes ayant épousé un citoyen israélien d'origine arabe et émigré en Israël, Abu-Rayya (2007) montre que les femmes intégrées ou assimilées sont également celles chez qui le niveau d'estime de soi et de satisfaction au sein du couple est le plus élevé.

Pour terminer, les deux études suivantes démontrent la nécessité de différencier les recherches sur l'acculturation par domaines sociaux et groupes ethniques: dans une étude grecque menée auprès de jeunes migrantes et migrants originaires d'Albanie et d'ex-URSS, l'identification minoritaire a joué un rôle impor-

tant, permettant une bonne adaptation psychique, leur communauté ethnique ayant contribué par son soutien à adoucir l'épreuve vécue par ces jeunes sur le plan émotionnel et à renforcer leur estime de soi (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic & Masten, 2008), tandis que, dans les écoles grecques décrites comme assimilationnistes, l'identification majoritaire s'est révélée être un facteur important et, partant, particulièrement bénéfique pour la réussite scolaire. Dans l'étude néerlandaise d'Andriessen et Phalet (2002, p. 32 ss), on a constaté chez les jeunes d'origine marocaine une attitude d'ouverture vis-à-vis du contact interculturel (par ex. intégration à la maison et assimilation à l'école), liée à des sentiments positifs d'appartenance à l'école et à une meilleure adaptation scolaire, alors que, chez les jeunes d'origine turque, on n'a pas pu établir de relation entre l'orientation d'acculturation à la maison et la réussite scolaire ou l'adaptation au milieu scolaire. Les jeunes Turcs assimilés à l'école avaient cependant davantage de problèmes de comportement que ceux ayant une préférence pour l'intégration ou l'identification minoritaire à l'école. Selon les auteures, on ne peut expliquer les difficultés d'adaptation à l'école simplement par l'orientation culturelle familiale. Dans le cas des jeunes d'origine turque, une bonne adaptation scolaire passe par la prise en compte à l'école de leur culture d'origine.

### 8.3.2 L'importance du contexte scolaire

Selon l'étude suisse MIRIPS, la qualité des rapports sociaux à l'intérieur de l'école arrive en tête des facteurs contextuels qui favorisent l'adaptation psychosociale et la satisfaction scolaire des jeunes issus de la migration (Haenni Hoti et al., 2014; Haenni Hoti & Heinzmann, 2015). Trois éléments contribuent au plaisir de vivre des jeunes: une relation fondée sur un respect mutuel entre le corps enseignant et les élèves, une cohésion à l'intérieur de la classe basée sur la confiance, et le sentiment que tous les élèves sont estimés de la même façon, quelles que soient leur origine sociale et culturelle ou leurs compétences scolaires. Des études menées au Canada et aux Pays-Bas

sont également parvenues à la conclusion que les enseignantes et enseignants jouaient un rôle important non «seulement» par rapport aux compétences scolaires, mais également au niveau du développement social et émotionnel des élèves (Gagné, Shapka & Law, 2012, p. 29 s.; Vedder, Boekarts & Seegers, 2005, p. 273). Un autre facteur qui peut avoir une influence positive est celui de l'enseignement interculturel (Haenni Hoti et al., 2014): une école permettant aux élèves de réfléchir en profondeur sur des questions de diversité culturelle et linguistique et de racisme semble proposer un environnement qui contribue au bien-être psychique des élèves issus (ou non) de la migration. Vedder et van Geel (2012, p. 113 ss) avaient déjà démontré que, lorsque l'on attribuait une grande valeur à la diversité culturelle à l'école (du point de vue des élèves), le niveau de discrimination ressentie baissait et que l'estime de soi ainsi que la motivation des élèves augmentaient. Mais dans quelle mesure l'attitude des enseignantes et enseignants relative à l'acculturation influence les aptitudes des élèves issus de la migration, c'est là une question qui n'a pas encore été suffisamment explorée. Du moins, l'étude suisse de Carigi et Reinhard (2012, p. 393) n'a pas établi de corrélation entre l'attitude des enseignantes et enseignants relative à l'acculturation (orientation monolingue ou plurilingue) et les résultats en lecture (en allemand) de leurs élèves.

#### **8.4 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire**

De premières conclusions peuvent être tirées des résultats empiriques présentés ci-dessus pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire, même si les recherches sur l'acculturation sont encore lacunaires en Suisse. Dans divers contextes et pour différents groupes de migrantes et migrants et leur descendance, l'intégration culturelle (y compris les compétences bilingues et l'appartenance à deux cultures) s'est révélée pleine d'avantages, ou du moins dépourvue d'inconvénients, en termes d'adaptation psychosociale (bien-être psychique) et de réussite scolaire. C'est pourquoi il convient de remettre en

question l'importance capitale accordée encore aujourd'hui à l'assimilation culturelle des élèves issus de la migration dans la pratique scolaire et dans la politique d'éducation. A cet égard, il faut tenir compte du fait que l'identification minoritaire (rapports sociaux au sein de la minorité ethnico-culturelle) ainsi que les compétences linguistiques et culturelles qui résultent de l'origine migratoire sont manifestement des ressources importantes pour beaucoup d'élèves issus de la migration, car elles peuvent améliorer leur bien-être psychique et mieux les armer face à la discrimination. Il vaut donc la peine d'exploiter ces ressources dans la vie quotidienne de l'école et dans le cadre de l'enseignement:

- **Exploiter les résultats de la recherche consacrée à l'acculturation** | Les établissements scolaires ainsi que les enseignantes et enseignants qui orientent déjà leur activité professionnelle vers des approches relevant de la pédagogie de la diversité, de l'éducation anti-préjugés, de la pédagogie antidiscriminatoire, etc. et qui cultivent (aussi loin que le système scolaire le permette) une gestion valorisante, responsabilisante et axée sur les ressources de la diversité (sociale, linguistique et culturelle) pourront ainsi étayer leur pratique en se référant aux résultats apportés par les travaux de psychologie sociale consacrés à l'acculturation.
- **Renforcer la pédagogie de la diversité dans la formation initiale et continue** | Pour être à même de pratiquer une gestion professionnelle de la diversité, les écoles et le corps enseignant doivent posséder les compétences appropriées et pouvoir s'appuyer sur une politique générale clairement définie. C'est pourquoi il est nécessaire de donner plus de poids aux approches de la pédagogie de la diversité (ou pédagogie interculturelle, comme on l'appelle souvent) et de la pédagogie antidiscriminatoire dans les plans d'études (y compris dans le plan d'études romand [PER], le *Lehrplan 21* des cantons alémaniques et le plan d'études tessinois) et de les mettre en avant dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.

- **Accorder plus d'importance aux relations de reconnaissance sociale** | Le bien-être social et la satisfaction scolaire des élèves issus (ou non) de la migration dépendent notamment de ce que les relations sociales qu'ils vivent à l'école soient fondées sur la confiance et l'estime mutuelles. Cela vaut par conséquent la peine que les écoles et les enseignantes et enseignants veillent à instaurer et à entretenir au sein de l'école des relations sociales de qualité, même si leur impact ne se mesure peut-être pas en termes de compétences scolaires.

On peut par ailleurs se demander si l'approche de la gestion intégrative de la diversité (socioculturelle) mènera durablement à plus d'équité dans le système scolaire tant que l'on ne s'attaquera pas en profondeur aux situations structurelles qui posent problème à l'école et dans la société, telles que la fonction sélective de l'école et la reproduction des inégalités sociales par le système scolaire (cf. à ce sujet les contributions de Baeriswyl et d'Imdorf & Scherr dans le présent rapport). Il s'agit finalement en l'occurrence, pour reprendre les mots de Stojanov (2008, p. 517 s. [trad. libre]), d'«alléger le système scolaire de la mission de sélection sociale», puisque la forte sélectivité du système éducatif représente «en soi une expression de l'iniquité scolaire» et que cela porte atteinte au principe «de l'autonomie égalitaire» (ibid., p. 525), de l'estime sociale et de la reconnaissance du potentiel éducatif de chaque enfant.

## Bibliographie

Abubakar, A., van de Vijver, F. J. R., Mazrui, L., Arasa, J., & Murugami, M. (2012). Ethnic identity, acculturation orientations, and psychological well-being among adolescents of immigrant background in Kenya. In C. Garcia Coll (Ed.), *The impact of immigration on children's development*. Basel: Karger, 49–63.

Abu-Rayya, H. M. (2007). Acculturation, Christian religiosity, and psychological and marital

well-being among the European wives of Arabs in Israel. *Mental Health, Religion and Culture* 10, 171–190.

Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Andriessen, I. & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education* 13(1), 21–36.

Arends-Tóth, J. V. & van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in conceptualization and assessment of acculturation. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Eds), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33–62.

Auernheimer, G. (o. J.). *Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. Systemdefizite und Schulqualität unter dem Aspekt interkultureller Bildung*. <http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulqualitaet.pdf> (état 20.1.2015).

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings*. Boulder, CO: Westview, 9–25.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations* 29(6), 697–712.

Berry, J. W. (2014). Introduction: mutual intercultural relations in plural societies. Paper presented in A. Haenni Hoti (Symposium Chair), *Exploring intercultural relations: The acculturation of youth in a cross-national perspective*. Symposium at the 22nd International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), Reims (France), July 15–19, 2014.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertz, K. (2010). *Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung. Metaanalyse neuester wissenschaftlicher Studien über Akkulturation*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (état 5.2.2015).
- Brockmann, S. (2014). *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Bern: Haupt Verlag.
- CSRE [Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation] (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ferguson, G., Bornstein, M. H. & Pottinger, A. M. (2012). Tridimensional acculturation and adaptation among Jamaican adolescent-mother dyads in the United States. *Child Development* 83(5), 1486–1493.
- Gagné, M. H., Shapka, J. D. & Law, D. M. (2012). The impact of social contexts in schools: Adolescents who are new in Canada and their sense of belonging. In C. Garcia Coll (Ed.), *The impact of immigration on children's development*. Basel: Karger, 17–34.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Giesinger, J. (im Druck). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Eds), *Zur Gerechtigkeit der Schule*. [http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger\\_Bildungsgerechtigkeit-sozialeFunktionen-Preprint.pdf](http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildungsgerechtigkeit-sozialeFunktionen-Preprint.pdf) (état 6.2.2015).
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gramelt, K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haenni Hoti, A. & Heinzmann, S. (2015). Immigrant youth in the urban context: Acculturation, psychosocial adaptation and school success. In I. Gogolin, T. Kupisch, H. Peukert & K. Buehrig (Eds), *Dynamics of linguistic diversity*. Amsterdam: Benjamins.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Müller, M., Buholzer, A. & Künzle, R. (2014). *Akkulturation, psychosoziale Adaptation und Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zusammenfassung zentraler Forschungsergebnisse des MIRIPS-Projekts*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Haenni Hoti, A. & Schader, B. (2005/2006). The ignored potential of Albanian-speaking minority children in Swiss schools. *The International Journal of Learning* 12(7), 287–293.
- Kappus, E.-N. (2013). Diversitätssensible Hochschulen – zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 46–52.

- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhard, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungsmodelle und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Makarova, E. & Herzog, W. (2011). The integration of immigrant youth into the school context. *Problems of Education in the 21st Century* 32, 86–97.
- Matute-Bianchi, M. E. (1986). Ethnic identities and pattern of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California high school: An ethnographic analysis. *American Journal of Education* 95, 233–255.
- Mecheril, P. (o. J.). *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*. [http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx\\_textdb/22.pdf](http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf) (état 20.1.2015).
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J., & Masten, A. S. (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescent in Greek urban schools. *International Journal of Psychology* 43, 45–58.
- Nekby, L., Rödin, M. & Özcan, G. (2007). *Acculturation identity and educational attainment*. IZA Discussion Paper No. 3172. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Neto, F., Barros, J. & Schmitz, P. G. (2005). Acculturation attitudes and adaptation among Portuguese immigrants in Germany: Integration or separation. *Psychology and Developing Societies* 17(1), 19–32.
- Nguyen, A.-M. D. & Benet-Martínez, V. (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 44(1), 122–159.
- Oh, Y., Koeske, G. F. & Sales, E. (2002). Acculturation, stress, and depressive symptoms among Korean immigrants in the United States. *Journal of Social Psychology* 142(4), 511–526.
- Liebscher, D. & Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3e éd.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist* 38, 149–152.
- Ruhloff, J. (1982). Bildung und national-kulturelle Orientierung. In J. Ruhloff (Ed.), *Aufwachsen im fremden Land*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rumbaut, R. G. (1996). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review* 28(4), 748–794.
- Rumbaut, R. G. (2005). Children of immigrants and their achievement. The roles of family, acculturation, social class, gender, ethnicity, and school contexts. In R. D. Taylor (Ed.), *Addressing the achievement gap: Theory informing practice*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc., 23–59.
- Sabatier, C. & Berry, J. W. (2007). The role of family acculturation, parental style, and perceived discrimination in the adaptation of second-generation immigrant youth in France and Canada. *European Journal of Developmental Psychology* 5(2), 159–185.
- Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 516–531.

- Stojanov, K.** (2010). Overcoming social pathologies in education: On the concept of respect in R. S. Peters and Axel Honneth. *Journal of Philosophy of Education* (Special Issue) 43(1), 161–172.
- Stuart, J., Ward, C. & Adam, Z.** (2010). Current issues in the development and acculturation of Muslim youth in New Zealand. *Bulletin / International Society for the Study of Behavioural Development* 58(2), 9–13.
- Suinn, R. M.** (2010). Reviewing acculturation and Asian Americans: How acculturation affects health, adjustment, school achievement, and counseling. *Asian American Journal of Psychology* 1, 5–17.
- Trickett, E. J. & Birman, D.** (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from the former Soviet Union. *Psychology in Schools* 42(1), 27–38.
- Van Oudenhoven, J. P. & Ward, C.** (2013). Fading majority cultures: The implications of transnationalism and demographic changes for immigrant acculturation. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 23, 81–97.
- Vedder, P., Boekarts, M. & Seegers, G.** (2005). Perceived social support and well-being in school, the role of student's ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence* 34(3), 269–278.
- Vedder, P., & van Geel, M.** (2012). Immigrant youth and discrimination. In C. Garcia Coll (Ed.), *The impact of immigration on children's development*. Basel: Karger, 99–121.
- Wagner, P.** (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg i. B.: Verlag Herder.
- Ward, C.** (1996). Acculturation. In D. Landis, & R. Bhagat (Eds), *Handbook of Intercultural Training* (2e éd.). Newbury Park, CA: Sage, 124–147.
- Yağmur, K. & van de Vijver, F. J. R.** (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 43(7), 1110–1130.
- Zadeh, Z., Geva, E. & Rogers, M.** (2008). The impact of acculturation on the perception of academic achievement by immigrant mothers and their children. *School Psychology International* 29, 39–70.
- Zick, A.** (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

# 9 LA PERCEPTION DE LA DISCRIMINATION CHEZ LES ÉLÈVES ISSUS DE LA MIGRATION, UN FACTEUR DE RISQUE DE DÉCROCHAGE LATENT<sup>1</sup>

Elena Makarova

## 9.1 Décrochage latent («*hidden dropout*») et rupture scolaire

Le taux de décrochage dans les systèmes éducatifs nationaux des pays de l'OCDE est un des défis centraux posés à l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2008, p. 4; OCDE, 2012, 9, p. 13). La notion de décrochage ou de rupture scolaire se réfère aux jeunes qui n'achèvent pas de formation scolaire supérieure<sup>2</sup> ou qui l'interrompent prématurément (European Commission, 2013; OCDE, 2012, p. 18). Dans l'espace européen, 12,7 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans entrent dans la catégorie des décrocheurs. En comparaison, la Suisse a un faible taux de rupture scolaire, puisqu'il est de 5,5 % (European Commission, 2013, p. 8, 32), mais il faut savoir que le risque d'une interruption précoce de la scolarité y est quatre fois plus élevé chez les jeunes issus de la migration que chez les jeunes Suisses (Pagnossin, 2011, p. 205), tandis que, dans les pays de l'UE, la probabilité de rupture scolaire chez les jeunes issus de la migration est le double de celle des jeunes du pays considéré (OCDE, 2012, p. 22).

La recherche empirique qui se consacre à la rupture scolaire (Audas & Willms, 2001; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013; Lamb & Markussen, 2011; Rumberger & Rotermund, 2013; Stamm, 2012; Tyler & Lofstrom, 2009) défend l'idée qu'il ne s'agit pas d'une «réaction

spontanée» ou d'un «événement subit» (Stamm, 2012, p. 25, 137 [trad. libre]), mais du pic d'un processus de désintérêt vis-à-vis de l'école qui s'est poursuivi pendant une longue durée (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997, 87). Cette hypothèse est confortée par les constats d'études longitudinales qui attestent que la désaffection scolaire est le signe avant-coureur d'un futur décrochage (Henry, Knight & Thornberry, 2012; Fall & Roberts, 2012). Par conséquent, la recherche actuelle se concentre davantage sur ce qui se passe en amont de la rupture scolaire plutôt que sur le décrochage lui-même. (Audas & Willms, 2001; Lamb, 2011; Makarova & Herzog, 2014). Les résultats de la recherche sur l'engagement scolaire sont d'une extrême importance pédagogique, étant donné qu'ils pourraient jouer un rôle utile dans la prévention de la rupture scolaire (Appleton, Christenson & Furlong, 2008, p. 372–374; De Witte et al., 2013, p. 18; Reschly & Christenson, 2013, p. 5; Rumberger & Rotermund, 2013, p. 49). Voilà pourquoi il est fondamental de comprendre le sens et les causes du décrochage latent pour apporter un soutien ciblé aux élèves qui courent un risque élevé d'interrompre leur scolarité (Tam, Zhou & Harel-Fisch, 2012, p. 90).

Le concept de décrochage latent (*hidden-school-disengagement* ou *hidden dropout*) décrit une prise de distance émotionnelle, cognitive et/ou comportementale de l'élève vis-à-vis de l'enseignement scolaire. Les élèves concernés restent

---

1 La présente contribution s'intéresse aux défavorisations que subissent certains jeunes en raison de leur statut migratoire dans le système éducatif de leur pays d'accueil. On rappellera cependant que les jeunes issus de la migration ne sont pas les seuls à être exposés à la discrimination en milieu scolaire.

2 Sans formation du degré secondaire II (*Upper Secondary Education*).

certes physiquement présents, mais insensibles aux processus d'apprentissage et d'enseignement (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2005; Makarova & Herzog, 2013; Rosenblum, Goldblatt & Moin, 2008; Sultana, 2006; Tam et al., 2012).

Les résultats des études montrent que l'intégration sociale dans l'environnement scolaire occupe le premier rang parmi les facteurs qui sont susceptibles d'influencer positivement l'engagement scolaire et d'agir en même temps préventivement contre le décrochage (Archambault, Pagani & Fitzpatrick, 2013; Makarova & Herzog, 2013; Rumberger, 2001; Stamm, 2012; Horenczyk & Worku Mengistu, 2012). Voilà pourquoi il s'agira ici de clarifier dans quelle mesure la qualité des relations, entre pairs et avec l'enseignante ou l'enseignant, joue un rôle dans le décrochage latent chez les élèves. Étant donné que les minorités ethniques courent un risque nettement plus élevé de décrochage dans les systèmes scolaires des pays d'immigration, le présent exposé se penchera tout particulièrement sur les expériences vécues par ces minorités dans l'environnement scolaire.

## **9.2 Intégration sociale et engagement scolaire: l'état actuel de la recherche**

L'intégration sociale dans l'environnement scolaire, qui s'exprime chez les élèves par un sentiment d'appartenance, s'est révélé jouer à plusieurs reprises un rôle décisif pour l'engagement scolaire. Ce sont du moins les conclusions auxquelles aboutit une étude réalisée parmi les élèves de classes de 3<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> année: les enfants éprouvant des liens forts et ayant un sentiment marqué d'appartenance manifestaient à l'école un grand engagement émotionnel et comportemental, d'après les indications et évaluations de la personne enseignante. Cette étude longitudinale montrait en outre que le sentiment de liens forts chez les élèves au début d'une année scolaire allait non seulement de pair avec un grand engagement scolaire, mais l'augmentait encore au fil du temps (Furrer & Skinner, 2003).

En s'appuyant sur une vue d'ensemble de la recherche empirique, Juvonen, Espinoza et Knifsend (2013, p. 389) soulignent que le sentiment d'appartenance à l'environnement scolaire se fonde essentiellement sur des relations positives avec les pairs et est un facteur d'engagement scolaire influent – notamment à l'adolescence. Par opposition, les élèves qui n'ont pas d'amis ou qui sont victimes de harcèlement scolaire font bien plus fréquemment preuve d'un manque d'engagement scolaire (Juvonen et al., 2013, p. 297). Dans une étude sur l'absentéisme scolaire, Stamm (2012) rejoint Juvonen et al. en montrant que des relations problématiques avec les pairs recèlent un risque de décrochage; ainsi, les jeunes marginalisés par leurs pairs représentent 16 % de l'ensemble des décrocheurs et se distancient pour cette raison de l'école (ibid., p. 94s.). Dans une méta-analyse sur les conditions nécessaires à la réussite scolaire, Hattie (2009, p. 104) considère l'impact des relations amicales avec des camarades du même âge comme déterminant pour l'apprentissage scolaire et en conclut que la camaraderie contribue au déclenchement des processus d'apprentissage social et cognitif et joue un rôle de soutien dans le processus de test, d'expérimentation et de négociation (Hattie, 2009, p. 105).

Par ailleurs, la relation avec la personne enseignante qui se met en place lorsque celle-ci adopte avec ses élèves un comportement respectueux, empathique et à leur écoute joue un rôle clé dans l'engagement scolaire de ces derniers (Hattie, 2009, p. 119). En l'occurrence, une bonne relation avec l'enseignant dès le début du parcours scolaire est un élément porteur du développement de l'engagement scolaire: une relation cordiale et chaleureuse en 1<sup>re</sup> année a une plus forte influence sur l'engagement scolaire d'un élève de 4<sup>e</sup> année que les aptitudes acquises à l'école enfantine et les résultats scolaires en 2<sup>e</sup> année (Archambault et al., 2013, p. 6). De surcroît, la qualité des relations sociales dans le contexte scolaire est déterminante pour la réussite de l'adaptation psychosociale au milieu scolaire chez les jeunes issus de la migration (cf. la contribution de Haenni Hoti dans le présent rapport).

L'intégration sociale à l'école fondée sur les relations positives avec les camarades et la personne enseignante est tout particulièrement importante pour l'engagement scolaire des minorités ethniques (Bingham & Okagaki, 2013). Une étude réalisée en Israël a établi que tous les élèves migrants exposés au risque du décrochage latent estimaient que leur relation avec la personne enseignante et le soutien apporté par cette dernière laissaient à désirer (Horenczyk & Worku Mengistu, 2012). De nombreuses études sur la réussite scolaire des minorités ethniques montrent en outre que le sentiment d'appartenance à l'école a non seulement des retombées positives sur la motivation des élèves (Ibanez, Kuperminc, Jurkovic & Perilla, 2004; Lopez, 2010), mais permet également d'atténuer l'impact négatif de la perception d'une discrimination sur les résultats scolaires (Roche & Kuperminc, 2012).

Le fait que les jeunes issus de la migration et les membres des minorités ethniques se sentent souvent rejetés par leur environnement scolaire est attesté par de nombreuses études (Benner & Kim, 2009; Kanu, 2008; Mansouri & Trembath, 2005; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; Urrieta, 2004). Dans une vue d'ensemble, portant sur une période de 25 ans, des recherches sur les besoins et les obstacles auxquels sont confrontés les enfants et jeunes de familles de réfugiés dans les écoles américaines, McBrien (2005) constate que les stéréotypes, les préjugés et la discrimination mettent en péril l'intégration sociale des minorités ethniques et accroissent le risque de décrochage (McBrien, *ibid.*, p. 336). D'autres études réalisées en Australie et aux États-Unis attestent que la perception d'une discrimination en milieu scolaire compromet le bien-être psychologique et l'estime de soi chez les jeunes issus de la migration, ce qui nuit ensuite à leur intégration et à leur engagement scolaire (Kanu, 2008; Lin, 2011; Mansouri & Trembath, 2005; Roche & Kuperminc, 2012; Zychinski & Polo, 2012). Se sentir discriminé dans l'environnement scolaire va de pair avec le sentiment de ne pas être le bienvenu à l'école (Martinez, De Garmo & Eddy, 2004) et peut déclencher chez les jeunes concernés un sentiment de colère et de révolte (Urrieta, 2004, p. 445). Leur engagement scolaire s'en trouve durablement

compromis, et ils s'éloignent de l'école où ils se sentent inhibés (Benner & Kim, 2009, p. 1691).

### **9.3 Le décrochage latent chez les jeunes issus de la migration en Suisse**

Sur la base d'un échantillon de 1186 élèves issus de la migration scolarisés au degré primaire dans des écoles alémaniques, l'étude de Makarova et Herzog (2013) a examiné les caractéristiques individuelles et relatives à l'école susceptibles d'influencer l'engagement des élèves en classe. Les jeunes interrogés, âgés au moment de l'enquête de 12 ans en moyenne, appartenaient en majorité à la deuxième génération de la migration (76,0%). Ces jeunes issus de la migration ont été classés en sept groupes en fonction de leur origine linguistique et culturelle: 24,9% étaient d'origine albanaise, 22,7% d'origine slave, 13,4% d'origine latine, 9,6% d'origine turque et 4,8% d'origine allemande; 15,8% appartenaient à un autre groupe linguistique.

Ont servi d'indicateurs du décrochage latent divers modes d'engagement comportemental et cognitif en classe, par exemple participer activement au cours, rêvasser pendant les cours ou suivre les instructions de l'enseignante ou l'enseignant. L'intégration sociale des jeunes issus de la migration dans l'environnement scolaire a été estimée sur la base de leurs relations avec les autres élèves (par ex. se sentir bien en classe, avoir des copains, s'entraider) et avec l'enseignante ou l'enseignant (par ex. aimer son enseignante, s'en faire aider, la considérer comme un modèle à suivre).

D'après les constats de l'étude, les garçons étaient davantage concernés par le décrochage latent que les filles. En outre, il est apparu que les élèves d'origine tamoule manifestaient un engagement scolaire plus élevé que les jeunes d'autres origines. Du point de vue de l'intégration sociale, les résultats de l'enquête auprès des élèves ont montré que les migrantes et migrants bien intégrés dans l'environnement scolaire étaient nettement moins touchés par le décrochage latent en classe.

Une autre étude sur le décrochage latent, consacrée celle-ci au degré secondaire I en Suisse alémanique, a analysé le lien existant entre la perception d'une discrimination et l'engagement scolaire (Makarova & Kipfer, 2014). Cette étude exemplaire concernait 220 élèves âgés en moyenne de 15 ans. La majorité d'entre eux (71,5 %) était issue de la migration. L'étude distinguait les jeunes dont les parents étaient tous les deux nés à l'étranger (catégorie *immigrant*) et ceux des familles dans lesquelles l'un des parents seulement provenait d'un pays étranger (catégorie *binational*).

Les constats de l'enquête standardisée mettent en évidence que les jeunes provenant de familles binationales manifestent un engagement, opérationnalisé en composantes émotionnelles, comportementales et cognitives, plus faible que les jeunes Suisses et les jeunes de la catégorie *immigrant* et que ces derniers s'engagent à l'école autant que les jeunes Suisses. Dans le degré secondaire I, en accord avec les conclusions de l'étude suisse réalisée dans le degré primaire et citée plus haut (Makarova & Herzog, 2013), l'engagement comportemental des jeunes gens issus de la migration s'avère nettement inférieur à celui des jeunes filles également issues de la migration. On observe en outre que les jeunes issus de la migration qui se sentent discriminés dans leur environnement scolaire s'engagent nettement moins sur les plans émotionnel et comportemental. La perception par les jeunes de la discrimination en milieu scolaire a été mesurée à l'aide des énoncés suivants (Makarova, Kipfer & Herzog, 2014, p. 41):

- J'ai l'impression que les personnes provenant d'autres cultures ont quelque chose contre moi.
- On s'est moqué de moi et j'ai reçu des insultes à cause de mon origine culturelle.
- J'ai l'impression que les personnes provenant d'autres cultures ne m'acceptent pas.
- J'ai reçu des menaces ou des attaques à cause de ma culture.

Par contre, les jeunes issus de la migration qui sont intégrés dans leur environnement scolaire expriment un engagement émotionnel plus mar-

qué en classe. L'intégration sociale a été questionnée à l'aide des items suivants (Makarova et al., 2014, p. 50):

- Mes camarades m'aiment comme je suis.
- Les autres travaillent volontiers avec moi dans un groupe de travail.
- On me donne à l'école le sentiment de compter.
- J'ai vraiment de bons copains / copines en classe.
- Je suis apprécié dans ma classe.
- A l'école, il est facile de se faire des amis.
- Quand les autres ont un problème, ils viennent me voir.

En résumé, les conclusions des études suisses sur le décrochage latent coïncident avec l'état de la recherche internationale sur l'engagement scolaire. Nos résultats montrent que le risque d'être touché par le décrochage latent n'est pas en soi présent chez les jeunes issus de la migration, mais peut varier selon des caractéristiques individuelles et relatives à l'école. Une intégration sociale réussie fait partie des éléments protecteurs importants dans l'environnement scolaire, susceptibles de diminuer le risque d'une désaffection scolaire. En revanche, la perception d'une discrimination est un des facteurs qui augmentent considérablement le risque de décrochage latent chez les élèves issus de la migration.

## 9.4 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Démanteler les tensions et les incertitudes dans les relations interethniques pour empêcher le racisme et la discrimination et pour promouvoir des relations interculturelles solides est l'un des défis essentiels posés aux établissements de formation selon la position adoptée par les membres de l'*European Association for Research on Learning and Instruction* (EARLI) (Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans, 2006, p. 157). A la lumière des recherches sur le décrochage latent également, cette exigence est intrinsèquement importante si l'on veut se rapprocher de l'objectif de l'égalité des chances au sein des systèmes nationaux de formation.

Des analyses de la situation des minorités ethniques dans le système éducatif de différents pays montrent qu'il faut prendre à plusieurs niveaux des mesures visant à renforcer la cohésion sociale et des relations interculturelles fructueuses dans des écoles multiculturelles (Benner & Kim, 2009; Gibson & Carrasco, 2009; Gommola, 2006; Lebedeva, Makarova & Tatarko, 2013; McBrien, 2005; Vedder et al., 2006):

- Piloter la politique du logement pour empêcher les ségrégations inspirées par des caractéristiques sociodémographiques dans les différents établissements scolaires
- Revoir les règles et routines institutionnelles pour détecter l'existence de pratiques qui marginalisent les minorités ethniques, de manière à instaurer et à maintenir une culture scolaire inclusive libre de toute discrimination
- Lutter contre les stéréotypes et les préjugés chez tous les acteurs impliqués (c'est-à-dire les élèves, les enseignantes et enseignants, le personnel scolaire), pour garantir l'intégration sociale dans l'environnement scolaire quelles que soient les caractéristiques liées à l'origine
- Intensifier la formation continue des enseignantes et enseignants dans le domaine de la gestion de la diversité socioculturelle pour s'assurer d'une pratique d'enseignement inclusive
- Développer, utiliser et évaluer des programmes de formation qui visent l'augmentation de la compétence interculturelle et de la tolérance dans les écoles multiculturelles

Par ailleurs, il faut savoir que ces mesures sont plus efficaces lorsqu'elles sont appliquées à plusieurs niveaux et reliées les unes aux autres (Verhoeven, 2011), ce qui permettrait de satisfaire à la revendication d'un environnement d'apprentissage juste et équitable dans le système éducatif suisse. Selon Coradi Vellacott et Wolter (2005), dans ce type d'environnement, des individus peuvent considérer des options

et prendre durant toute leur vie des décisions sur la base de leurs aptitudes et talents individuels et non en obéissant à des stéréotypes, à des attentes biaisées ou à une discrimination. Toujours selon eux, la réalité de l'égalité des chances dans le système éducatif permet aux femmes et hommes de toutes origines ethniques de développer les aptitudes dont ils ont besoin pour être des citoyennes et citoyens productifs et responsables. Un tel système éducatif ouvre des portes économiques et sociales indépendamment du sexe, de l'origine ethnique ou du statut social (ibid., p. 9).

En conclusion, on retiendra que, dans les sociétés multiculturelles, l'école est un lieu où l'enseignement et l'apprentissage s'insèrent dans le processus de transition culturelle et reposent sur des relations interculturelles. De ce fait, la qualité des interactions sociales dans le contexte scolaire exerce une influence non négligeable sur la réussite scolaire des élèves. L'organisation des interactions sociales en milieux multiculturels devrait donc bénéficier de toute notre attention, et ce, dans la recherche en sciences de l'éducation, dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants et dans leur travail quotidien en classe, dans le bâtiment scolaire comme dans la cour de récréation.

## Bibliographie

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education* 70, 87–107.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical conceptual and methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386.
- Archambault, I., Pagani, L. S. & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction* 23, 1–9.

- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- Benner, A. D. & Kim, S. Y. (2009). Experiences of Discrimination among Chinese American Adolescents and the Consequences for Socioemotional and Academic Development. *Developmental Psychology* 45(6), 1682–1694.
- Bingham, G. E. & Okagaki, L. (2013). Ethnicity and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 65–95.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse (rapport de tendance 9)*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). [http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/tb9\\_fr.pdf](http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/tb9_fr.pdf).
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review* 10, 13–28.
- European Commission (2013). *Reducing early school leaving. Key Messages and policy support*. Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf) (état 23.12.2014).
- Fall, A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence* 35, 787–798.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74(1), 59–109.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Eds), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology* 95(1), 148–162.
- Gibson, M. A. & Carrasco S. (2009). The Education of Immigrant Youth: Some Lessons from the U.S. and Spain. *Theory Into Practice* 48(4), 249–257.
- Gomolla, M. (2006). Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: a comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland. *Current Issues in Comparative Education* 9(1), 46–59.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Henry, K. L., Knight, K. E. & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence* 42(2), 156–166.
- Horenczyk, G. & Worku Mengistu, W. (2012). *Hidden and actual dropout among Ethiopian immigrant students in Israel: The roles of social networks and teacher/parental support*. Paper presented at the conference of the International Association for Cross Cultural Psychology (IACCP), July, 17–21.
- Ibanez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G. & Perilla, J. (2004). Cultural Attributes and Adaptations Linked to Achievement Motivation among Latino Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 33(6), 559–569.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2013). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 387–401.

- Kanu, Y. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education* 31(4), 915–940.
- Lamb, S. (2011). School dropout and inequality. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 369–390.
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 1–18.
- Lebedeva, N. M., Makarova, E. & Tatarko, A. (2013). Increasing intercultural competence and tolerance in multicultural schools: A Training Program and its effectiveness. *Problems of Education in the 21st Century* 54, 39–52.
- Lin, F-G., Tung, H-J., Hsieh, Y-H. & Lin, J-D. (2011). Interactive Influences of Family and School Ecologies on the Depression Status among Children in Marital Immigrant Families. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 32(6), 2027–2035.
- Lopez, F. (2010). Identity and Motivation among Hispanic English Language Learners in Disparate Educational Contexts. *Education Policy Analysis Archives* 18(16), 1–29.
- Makarova, E. & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education* 24, 559–572.
- Makarova, E. & Kipfer, M. (2014). *Perceived discrimination and peer relationships as predictors of school engagement among students with an immigrant background*. Paper presented at the 22th International Congress of the International Association for Cross Cultural Psychology (IACCP), July, 15–19.
- Makarova, E., Kipfer, M. & Herzog, W. (2014). *Latenter Schulabsentismus (Forschungsbericht Nr. 45)*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Mansouri, F. & Trembath A. (2005). Multicultural Education and Racism: The Case of Arab-Australian Students in Contemporary Australia. *International Education Journal* 6(4), 516–529.
- Martinez, C. R., De Garmo, D. S. & Eddy, J. M. (2004). Promoting Academic Success among Latino Youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 26(2), 128–151.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3), 329–364.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2008). *Politiques d'éducation et de formation. Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE. <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf> (état 10.6.2014).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2012). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Paris: OCDE. [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equite-et-qualite-dans-l-education\\_9789264028050-fr#page1](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equite-et-qualite-dans-l-education_9789264028050-fr#page1) (état 10.6.2015).
- Pagnossin, E. (2011). School dropout and completion in Switzerland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 191–211.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2013). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 3–19.
- Roche, C. & Kuperminc, G. P. (2012). Acculturative Stress and School Belonging among Latino Youth.

- Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 34(1), 61–76.
- Rosenblum, S., Goldblatt, H. & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel – A pilot study. *School Psychology International* 29(1), 105–127.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper prepared for the conference «Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?» at the Harvard University, Cambridge, USA, January, 13.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2013). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 491–513.
- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Heidelberg: Springer.
- Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sultana, R. G. (2006). *Facing the hidden drop-out challenge in Albania*. Evaluation report of hidden drop-out project piloted in basic education in 6 prefectures of Albania, 2001-2005. UNICEF Publishing. [www.unicef.org/albania/HDO\\_new\\_eng\\_2006.pdf](http://www.unicef.org/albania/HDO_new_eng_2006.pdf) (état 23.12.2014).
- Tam, F. W., Zhou, H. & Harel-Fisch, Y. (2012). Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors: A cross-sectional study in China. *International Journal of Education* 4(2), 87–106.
- Tyler, J. H. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *America's High Schools* 19(1), 77–103.
- Urrieta, L. (2004). Dis-Connections in «American» Citizenship and the Post/Neo-Colonial: People of Mexican Descent and Whitestream Pedagogy and Curriculum. *Theory and Research in Social Education* 32(4), 433–458.
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Problems in ethno-cultural diverse educational settings and strategies to cope with these challenges. *Educational Research Review* 1(2), 157–168.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems: A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal* 10(2), 189–203.
- Zychinski, K. E. & Polo, A. J. (2012). Academic Achievement and Depressive Symptoms in Low-Income Latino Youth. *Journal of Child and Family Studies* 21(4), 565–577.

# 10 UNE ÉVALUATION ÉQUITABLE DES COMPÉTENCES DANS LE CADRE DE L'ENSEIGNEMENT

Alois Buholzer et Hanni Lötscher

La présente contribution décrit brièvement les enjeux de l'évaluation des compétences à l'école et présente l'état actuel de la recherche et des discussions sur les effets de cette évaluation, en portant une attention particulière sur les élèves issus de la migration. Elle en tire ensuite les conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire.

## 10.1 Evaluation des compétences à l'école et dans l'enseignement

L'évaluation des compétences scolaires est une pratique à mettre en rapport avec les fonctions sociales de l'école (Fend, 2006). Elle est utilisée d'une part pour déterminer le niveau des acquis des élèves et soutenir de la meilleure façon possible les processus d'apprentissage individuels. Elle doit permettre d'autre part une sélection équitable. La terminologie que l'on rencontre dans les discussions de langue allemande et le débat international à propos de ces deux objectifs différents et en partie contradictoires de l'évaluation des compétences (Gomolla, 2012) est vaste. On peut la résumer par les deux plus petits dénominateurs communs suivants: *assessment for learning*<sup>1</sup> et *assessment of learning*<sup>2</sup> (Maier, 2010, p. 294). L'évaluation pratiquée dans l'enseignement reste fortement sommative, les enseignantes et enseignants effectuant à la fin de chaque unité d'enseignement seulement des contrôles dont les résultats sont évalués et sanctionnés par une note. Les notes obtenues durant le semestre dans une discipline représentent ensuite, lors de l'évaluation pronostique ou prédictive, la base des décisions de sélection.

Baeriswyl (cf. sa contribution dans le présent rapport) est d'avis que le droit à une «sélection» équitable en termes de compétences n'est que partiellement satisfait avec l'attribution de notes. Il existe du reste un large consensus sur le fait que les procédures d'évaluation traditionnelles, basées sur le recours à de petits examens partiels et à un feedback sous forme de notes, ne sont pas suffisamment compatibles avec la mise en place d'un enseignement correspondant aux derniers résultats de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage ainsi qu'aux conceptions pédagogiques qui en découlent (Maier, 2010). Dans le nouveau *Lehrplan 21*, il est désormais clair que l'école doit construire des compétences non seulement disciplinaires mais aussi transversales, qui sont une condition fondamentale à un apprentissage tout au long de la vie. Pour satisfaire à cette exigence, il est nécessaire d'élargir les formes de contrôle appliquées dans le cadre d'un enseignement axé sur les compétences. On parle alors, dans les ouvrages pédagogiques de langue allemande, d'évaluation élargie ou alternative des compétences. Reusser, Stebler, Mandel et Eckstein (2013) attirent l'attention sur le fait que les formes d'évaluation connues, telles que les tests pratiqués à l'échelle de la classe, doivent être complétées par des présentations, des portfolios, des cahiers de bord, des comptes rendus d'apprentissage ou des passeports de compétences. Ces compléments renforcent le lien entre apprentissage et évaluation et, à travers l'analyse du niveau de l'élève à un moment précis de sa scolarité, permettent d'obtenir des informations qui sont utiles à la poursuite des processus d'enseignement et d'apprentissage.

---

1 évaluation servant à soutenir les apprentissages = fonction formative

2 évaluation servant à vérifier les apprentissages = fonction sommative

## 10.2 L'état actuel de la recherche

Selon Schrader (2009), les études psychopédagogiques menées dans le domaine de l'évaluation des compétences peuvent se distinguer en deux catégories. Les travaux de recherche du premier groupe portent sur le processus évaluatif et analysent ses influences sur la construction du jugement, en fonction par exemple de la teneur des attentes ou des effets liés au groupe de référence. Les travaux du second groupe étudient dans quelle mesure les appréciations du corps enseignant correspondent à un jugement «objectif» en se basant sur un test standardisé ou sur l'avis d'experts (par ex. Hosenfeld, Helmke & Schrader, 2002). Ces études analysent l'évaluation des compétences scolaires au niveau microscopique, tandis que la sociologie de l'éducation s'intéresse, elle, aux conditions et aux effets de la sélection scolaire au niveau macroscopique. Les études de ce type mettent l'accent sur les effets de l'évaluation à long terme et montrent comment les processus diagnostiques et les prévisions des enseignantes et enseignants (par ex. sous la forme de recommandations concernant le passage au niveau d'enseignement supérieur) jouent un rôle dans l'interaction pédagogique et ont des répercussions sur l'identité sociale des élèves et sur leur parcours scolaire: «Ces études contournent le piège d'une vision trop étroite de l'appréciation, limitée à la question de l'exactitude diagnostique, pour se pencher plutôt sur le rôle joué par le processus d'appréciation, avec son cadre organisationnel et son déroulement temporel, dans la construction de la compétence et se demander comment et avec quelles répercussions selon les personnes certaines caractéristiques sociales ont un impact sur les décisions» (Gomolla, 2012, p. 39 [trad. libre]).

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous intéresserons à un certain nombre d'études empiriques qui traitent spécifiquement du déroulement de l'évaluation des compétences et de son résultat (par ex. sous forme de notes), en nous demandant si la probabilité que cette évaluation soit biaisée est plus forte dans le cas des enfants issus de la migration. S'il en ressort une corrélation systématique entre l'origine socioculturelle

et une évaluation biaisée, ce pourrait être un signe que l'égalité des chances n'est pas entièrement respectée dans le système éducatif. Nous laisserons de côté dans la présente contribution le thème des recommandations concernant le passage vers le niveau d'enseignement supérieur ainsi que celui de l'orientation vers l'enseignement spécialisé (cf. à ces sujets les contributions de Baeriswyl et de Sahrai dans le présent rapport). En ce qui concerne le processus de l'évaluation des compétences scolaires (chez les enfants issus de la migration), différentes études abordent toute une série de questions, telles que la manière de traiter l'information (Krolak-Schwerdt, Böhmer & Gräsel, 2012), l'impact des attentes (Schofield & Alexander, 2012) et des stéréotypes (Gresch, 2012) ou la problématique du groupe de référence (Kronig, 2012).

### 10.2.1 Etudes consacrées au processus évaluatif

On entend par processus évaluatif une forme spécifique du traitement de l'information qui a pour finalité un diagnostic ou une évaluation. Au cours de leur étude, Krolak-Schwerdt et al. (2012) ont exploré le traitement de l'information en cherchant à savoir si les enseignantes et enseignants évaluaient les compétences scolaires en fonction de l'activation d'une catégorie (statut socioéconomique élevé / statut socioéconomique faible / pas d'information) ou s'ils tenaient compte des éléments dont ils disposaient réellement (description des comportements ainsi qu'une épreuve comparative en mathématiques et en allemand pour un élève fictif). Les résultats observés montrent que, contrairement aux débutants, les enseignantes et enseignants expérimentés se réfèrent aux éléments concrets lorsqu'ils doivent donner une prévision à long terme, par exemple sur le parcours scolaire ultérieur de l'élève. Ils se servent de catégories sociales lorsqu'il leur est demandé de se faire simplement une idée générale d'un enfant.

Le traitement de l'information est d'autre part souvent influencé par les attentes que l'évaluateur a à l'égard de la personne évaluée. Schofield

et Alexander (2012) montrent dans une série d'études que les enseignantes et enseignants nourrissent des attentes moins élevées envers les élèves de statut socioéconomique modeste et/ou issus de la migration qu'envers les autres élèves. De surcroît, ils nourrissent souvent, d'après ces études, des attentes plus grandes à l'égard des élèves qui appartiennent au même groupe ethnique qu'eux. Selon ces mêmes auteurs, les effets de ces attentes portent atteinte à la réussite scolaire des enfants issus de la migration et de statut socioéconomique modeste, puisque les enseignantes et enseignants se montrent moins exigeants envers eux et que leur comportement socioémotionnel est moins bien perçu que celui des enfants autochtones.

En milieu scolaire, les stéréotypes influencent de différentes manières les attentes, les compétences et les évaluations (Gresch, 2012). Dans son étude portant sur les recommandations relatives à la suite du parcours scolaire, van Ophuysen (2006) montre que ce sont surtout les personnes ayant peu d'expertise qui ont tendance à vouloir confirmer (*confirmation bias*) leurs propres idées préconçues et qui tiennent de ce fait moins compte des informations ultérieures venant les contredire. La conséquence en est qu'à compétences égales, les élèves dont on attend beaucoup sont en règle générale mieux évalués que ceux à qui l'on prête de moins grandes capacités (Gresch, 2012). L'étude expérimentale de Sprietsma (2009) montre comment agissent les stéréotypes en ce qui concerne les enfants issus de la migration. Des enseignantes et enseignants ont dû évaluer dix compositions d'enfants de 4<sup>e</sup> année. La seule variable était le nom de l'élève qui avait écrit le texte (nom turc / nom allemand). Les résultats révèlent que les enseignantes et enseignants donnent une appréciation nettement moins bonne au même texte s'ils pensent qu'il a été réalisé par un enfant d'origine turque (Sprietsma, 2009).

La problématique du groupe de référence a également été explorée (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Cet effet agissant sur l'évaluation des compétences provient des différences considérables entre les classes qui servent de groupe de réfé-

rence à l'évaluation (Kronig, 2012; cf. la contribution de Baeriswyl dans le présent rapport). Les enseignantes et enseignants se basant fréquemment sur la capacité moyenne de leur classe, il est de ce fait plus facile d'obtenir de bonnes notes dans une classe où le niveau est faible que dans une classe où il est élevé. Comme les enfants issus de la migration se rencontrent plus souvent dans des classes à exigences de base, il convient de vérifier si l'effet lié au groupe de référence les aide à obtenir une meilleure appréciation (effet 1). Mais il faut dans le même temps tenir compte d'une étroite corrélation entre les notes et l'origine sociale, qui fait que les enfants issus des ménages défavorisés sont en moyenne trop mal notés, et ceux des ménages aisés, trop bien notés (effet 2). Considérant l'action de ces deux effets, Kronig (2012) en vient à la conclusion suivante: «Si ces deux effets sont cependant mesurés simultanément dans le cadre d'une enquête, une trace d'évaluation biaisée des compétences subsiste au détriment des élèves issus de milieux défavorisés, malgré la notation moins sévère pratiquée dans les classes faibles. Lorsque l'on cumule les facteurs du genre, de l'origine sociale et de la nationalité, la distorsion représentée en moyenne une demi-note» (Kronig, 2012, p. 59 [trad. libre]).

### 10.2.2 Etudes consacrées à l'attribution des notes

Les études sur l'exactitude des jugements des enseignantes et enseignants (sans lien particulier avec les élèves issus de la migration) ont à ce jour donné deux principaux résultats. 1) La comparaison sociale entre les résultats obtenus au sein d'une classe réussit assez bien aux enseignantes et enseignants (composante de la comparaison). Le fait qu'ils sont capables d'établir un classement pertinent des compétences des élèves de leur classe le démontre. 2) En ce qui concerne l'évaluation des compétences effectives d'un ou une élève en particulier (composante du niveau), les évaluations des enseignantes et enseignants s'avèrent plutôt imprécises (Spinath, 2004). Leur évaluation du niveau de connaissances dans un domaine d'apprentissage est d'autant plus pré-

cise lorsque les contenus traités ou examinés leur sont familiers (Brophy & Good, 1985). Les prédictions des enseignantes et enseignants quant aux résultats d'une épreuve qu'ils ont eux-mêmes conçue sont ainsi plus précises que dans le cas d'un test standardisé élaboré ailleurs (Hurwitz, Elliott & Braden, 2007). On a par ailleurs pu confirmer à plusieurs reprises que les enseignantes et enseignants avaient tendance à surestimer leurs élèves lors de l'évaluation des compétences (Feinberg & Shapiro, 2009; Schrader & Helmke, 1987). Ce résultat s'explique par le fait qu'ils tendent à indiquer plutôt ce dont leurs élèves sont capables dans des conditions optimales qu'à estimer le niveau de leurs performances concrètes dans une situation donnée (Karing, Matthäi & Artelt, 2011). Ils surévaluent en revanche légèrement la dispersion des performances de leur classe (Schrader & Helmke, 1987).

Les études menées sur les effets liés à l'origine migratoire sur la notation font apparaître différents résultats. L'une d'elles, intitulée *Herkunft zensiert – Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule* (L'origine notée – évaluation diagnostique et inégalités sociales à l'école), s'est notamment demandé si l'on pouvait prouver que l'origine sociale a une influence sur la notation à la fin du degré primaire en réalisant un test standardisé associant les différences de compétences à la couche sociale des élèves (Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011). Pour répondre à cette question, les auteurs ont calculé la variance de la note moyenne (en mathématiques, en allemand et en sciences naturelles) expliquée par les caractéristiques individuelles des élèves. Les résultats de ces analyses ont fait ressortir que l'indicateur de compétences combiné représentait, avec 49,4 %, la plus grande part de la variance expliquée. Les autres parts de variance, plus faibles, s'expliquaient par l'origine migratoire (4,7 %) et le genre (0,4 %). Selon les auteurs de l'étude, les résultats n'indiquent donc pas d'incidence directe de l'origine migratoire sur la notation ni, par conséquent, sur une possible discrimination des enfants issus de la migration, en particulier au moment du passage du degré primaire au degré secondaire (Maaz et al., 2011). Kristen (2006) a pour sa part étudié, à l'aide d'un modèle régressif, l'impact

de la nationalité (origine turque ou italienne) sur les notes en mathématiques et en allemand dans six écoles élémentaires allemandes. Elle a en l'occurrence mis en lumière certaines corrélations partiellement négatives entre l'origine et les notes, mais lorsque les compétences scolaires ont été contrôlées, aucun effet n'a pu être prouvé. Son constat est qu'il n'existe apparemment pas de discrimination en rapport avec l'origine migratoire dans l'attribution des notes. Becker, Jäpel et Beck (2011) ont corroboré les résultats de Kristen pour la Suisse. S'agissant de la notation en mathématiques, les auteurs écrivent ceci: «En tenant compte du pays natal, du niveau de formation des parents et de la langue de communication au quotidien, les migrantes et migrants ne sont pas désavantagés lorsque leur intelligence et leurs compétences en mathématiques sont contrôlées (...). Leurs talents et capacités individuels sont les seuls éléments qui déterminent l'obtention par les élèves de résultats plus ou moins bons lorsque les enseignantes et enseignants les évaluent dans le cours de mathématiques» (Becker et al., 2011, p. 12 [trad. libre]). La situation s'avère plus complexe avec la notation dans le cadre de l'enseignement de l'allemand: les enfants issus de la migration obtiennent, en fonction de leur nationalité et de leur pays natal, des notes plutôt mauvaises par rapport aux élèves autochtones ou germanophones. À l'exception des enfants d'origine slave ou albanaise, ceux des groupes issus de la migration n'ont cependant pas de moins bonnes chances que les enfants germanophones de réussir l'évaluation des compétences. Ces résultats sont également confirmés lorsque l'on contrôle le potentiel et les compétences effectives en allemand (Becker et al., 2011).

Ces conclusions s'opposent aux résultats des études menées par Ditton, Krüsken et Schauenberg (2005), Kronig (2007) ainsi que Carigiet Reinhard (2012), qui démontrent toutes trois une discrimination des enfants ou de certains groupes d'enfants issus de la migration. Ditton et al. (2005) constatent une trace de corrélation légèrement négative entre l'origine migratoire et les notes chez les élèves de l'école primaire issus de la migration, même en contrôlant les compétences scolaires (en mathématiques et en allemand) et

l'origine sociale. Dans le cadre de ses travaux de recherche, Carigiet Reinhard (2012) enregistre que certains groupes de migrants (Europe du Sud-Ouest, Balkans et Turquie) sont sous-évalués par les enseignantes et enseignants à la fin de la 3<sup>e</sup> année primaire. Les résultats de son étude laissent penser que les enseignantes et enseignants sous-estiment les capacités des élèves plurilingues en cours d'allemand, tout particulièrement lorsque les enfants ne parlent pas cette langue à la maison. Ils sous-estiment également leurs aptitudes cognitives fondamentales, surtout lorsque les élèves sont originaires des Balkans ou de la Turquie. Or une évaluation biaisée des compétences n'est pas sans conséquence pour la sélection et la suite du parcours scolaire des élèves. Selon Kronig (2007), la probabilité qu'un enfant à la fin de la scolarité primaire puisse être admis dans un type d'établissement exigeant se situe «autour de 83 % chez les élèves autochtones ayant des compétences moyennes. Cette proportion chute à 52 % chez les élèves issus d'une famille migrante défavorisée, et ce, malgré des compétences égales» (Kronig, 2012, p. 60 [trad. libre]).

Les résultats de Lehmann, Peek et Gänsfüss (1997) vont dans l'autre sens. Sur la base de l'étude LAU, ces derniers ont analysé les notes attribuées aux élèves de 5<sup>e</sup> année à Hambourg. D'après les auteurs, les enfants issus de la migration ont même obtenu des notes légèrement meilleures en mathématiques que ne le justifieraient leurs compétences disciplinaires. Cet effet n'a pas pu être établi pour l'allemand (Lehmann et al., 1997). D'après Fürstenau et Gomolla (2012), les enseignantes et enseignants surestiment fréquemment les possibilités d'apprentissage scolaire des enfants et des jeunes qui ont l'allemand comme deuxième langue, lorsqu'ils partent des capacités de communication orale qu'ils observent chez eux pour estimer leurs aptitudes à participer en classe à un dialogue dans un langage soutenu. Par contre, ils sous-estiment les capacités linguistiques des élèves plurilingues «lorsque ces derniers n'utilisent pas leurs compétences dans les langues (autres que l'allemand) qu'ils parlent à la maison» (Gomolla, 2012, p. 14 [trad. libre]).

En plus de tous ces résultats, il convient de relever de manière générale que les notes scolaires ne sont pas fiables: «Il existe de nombreuses preuves empiriques permettant d'affirmer que, dans la pratique, les compétences et les appréciations des compétences sont assez souvent et dans une mesure considérable en décalage, et parfois même en opposition. Les mêmes compétences ne sont pas évaluées partout de la même manière» (Kronig, 2012, p. 61 [trad. libre]). Ce ne sont pas les seules critiques fondées sur l'expérience en ce qui concerne la fiabilité des notes, puisqu'elles sont également contestées pour un autre motif: les notes donnent une information maigre et réductrice. Le plus souvent, il est impossible de savoir dans quelle mesure ce chiffre exprime les progrès individuels de l'élève (norme de référence individuelle), s'il se réfère aux compétences de l'élève par rapport à une exigence définie (norme matérielle) ou s'il situe une compétence individuelle dans le classement des résultats de la classe (norme sociale). Certaines études démontrent en outre que l'application des normes de référence varie en fonction des objectifs de l'évaluation (Wilbert & Gerdes, 2009).

### 10.2.3 Avancées dans le domaine de l'évaluation élargie

Le recours à des formes élargies d'évaluation dans l'enseignement pour observer les compétences (présentations, portfolios, travaux, résultats de projets) ainsi que l'utilisation de critères d'évaluation, de journaux d'apprentissage ou de grilles de compétences dans le processus d'enseignement et d'apprentissage permettent d'avoir un regard plus large sur les compétences scolaires des enfants et des jeunes, d'identifier les ressources de chacun et de les utiliser pour encourager les élèves dans le cheminement de leur apprentissage (Werning, 2006). De ce fait, les compétences ne sont pas réduites à des contrôles ponctuels, évalués et notés de façon péremptoire par les enseignantes et enseignants. Cette approche inclut également l'échange de vues sur les observations et les évaluations, non seulement entre les enseignantes et enseignants et les élèves, mais aussi

entre pairs. Lorsque par exemple les élèves se font mutuellement des commentaires estimant la correspondance de leur «produit intermédiaire» avec les critères d'évaluation, on peut y voir un *assessment as learning*<sup>3</sup> (Dann, 2014). Pour le moment, les études ne représentent «pas encore une base empirique suffisante» (Maier, 2010, p. 298 [trad. libre]) permettant de se prononcer avec certitude quant à l'efficacité de l'évaluation élargie sur le développement des compétences. Ce que l'on peut établir, cependant, c'est que l'évaluation des compétences qui accompagne le processus d'apprentissage (*assessment for learning*) est perçue comme plus utile par les élèves lorsqu'elle prend la forme de commentaires écrits que lorsqu'il s'agit d'une comparaison sociale sous forme de notes. De plus, de tels feed-back ont un effet plus positif sur la motivation et sur l'évolution des compétences (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014).

Les problèmes fondamentaux que posent le recensement et l'évaluation des compétences dans le cadre des évaluations sommatives et des décisions de sélection subsistent probablement lorsque l'on pratique l'évaluation élargie. En ce qui concerne les enfants issus de la migration, il convient de se demander avec Fürstenau et Gomolla (2012) «(...) dans quelle mesure les efforts déployés pour qu'une pratique d'évaluation «plus équitable», misant surtout sur l'amélioration des capacités diagnostiques de chaque enseignant et enseignante, puisse effectivement contribuer à surmonter les causes le plus souvent structurelles des pratiques d'évaluation biaisées. Les nouvelles méthodes plus globales et plus fortement orientées vers la participation et le dialogue peuvent même contribuer à dédoubler les inégalités structurelles situées plus en aval: par exemple lorsqu'elles bénéficient surtout aux enfants dont les parents sont habitués à exprimer et à faire valoir leurs intérêts dans le contexte de l'école» (ibid., p. 16 [trad. libre]).

### 10.3 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Les résultats des recherches consacrées à l'égalité des chances dans l'évaluation des compétences ne sont pas unanimes. Il s'avère en outre que l'évaluation des compétences résulte d'interactions complexes entre des facteurs agissant sur les plans individuel et institutionnel. Malgré ces précautions, il convient de signaler les éléments suivants:

- **Percevoir les limites de l'évaluation et exploiter les marges de manœuvre** | Il est trop simple de vouloir expliquer les pratiques biaisées constatées au niveau de l'évaluation et de la sélection scolaires uniquement par un manque d'information ou par la force des préjugés chez les enseignantes et enseignants. La pratique de l'évaluation et de la sélection est également tributaire de conditions institutionnelles parfois antinomiques (Fürstenau & Gomolla, 2012). Il convient donc, à travers des projets d'établissement et de développement de l'enseignement, d'aider les équipes pédagogiques à prendre conscience des limites de l'évaluation et à construire une culture commune dans ce domaine, axée sur l'égalité des chances (Lötscher & Roos, 2014).
- **Renforcer l'évaluation formative en différenciant les feed-back** | Bien que l'on sache avec suffisamment de certitude que la notation chiffrée ne représente pas une mesure fiable pour évaluer le niveau de compétences des élèves, la discussion consacrée à l'évaluation se limite souvent aux notes (Kronig, 2012). On sait également que la différenciation des feed-back est extrêmement efficace pour le développement de l'apprentissage (Hattie, 2012; 2013). Il convient donc de déterminer dans le cadre de l'enseignement s'il vaut mieux, suivant le cas, utiliser une forme traditionnelle ou une forme élargie d'évaluation. Les enseignantes et enseignants utiliseront avec

---

3 évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage = auto-évaluation dans sa fonction formative

profit les modèles de feed-back existants, par exemple ceux formulés par Hattie (2014), pour développer leurs propres compétences dans le domaine du retour d'appréciation adressé aux élèves. L'*assessment for learning* et l'*assessment as learning* combinés aux feed-back peuvent jeter un pont entre apprentissage et évaluation des compétences.

- **Soutenir le développement d'une culture inclusive de l'évaluation** | Les résultats des études montrent combien l'effet conjugué de plusieurs facteurs (par ex. origine migratoire et niveau socioéconomique) peut engendrer des discriminations dans l'évaluation des compétences. Les enseignantes et enseignants doivent donc également tenir compte des autres facteurs présents chez les enfants (par ex. genre, conditions d'apprentissage, besoin d'appui) dans le cadre de leur enseignement. Gomolla (2012) en vient par conséquent à se demander comment le corps enseignant peut développer et mettre en place une pratique diagnostique au service de l'inclusion et de l'égalité. Mais il ne suffit pas d'en appeler au développement de l'évaluation des compétences, il faut également que le système soutienne de manière intelligente cette évolution (Reusser, 2009).

## Bibliographie

- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft. [http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank\\_dokumentation/textdokumente/integration/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf](http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank_dokumentation/textdokumente/integration/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf) (état 20.1.2015).
- Bögeholz, S. & Eggert, S. (2013). Welche Rolle spielt Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Lehr-Lernprozessen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(1), 59–64.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion: Das Wechselspiel von Erwartungen, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung.* München: Urban & Schwarzenberg.
- Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse.* Bern: Haupt.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21(2), 149–166.
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2015). *Checks.* [https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten\\_volksschule/leistungsbeurteilung\\_uebertritte/leistungstests/checks/checks.jsp?tabId=0&sectionId=214303#checks](https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/leistungsbeurteilung_uebertritte/leistungstests/checks/checks.jsp?tabId=0&sectionId=214303#checks) (état 3.1. 2015).
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), 285–304.
- Dünnebier K., Gräsel C. & Krolak-Schwerdt S. (2009). Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 23(3–4), 237–245.
- Feinberg, A. B. & Shapiro, E. S. (2009). Teacher Accuracy: An Examination of Teacher-Based Judgments of Students' Reading With Differing Achievement Levels. *The Journal of Educational Research* 102(6), 453–462.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2012). Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–24.

- Gomolla, M.** (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.
- Gresch, C.** (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M.** (2014). Indirekte und moderierte Effekte von Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Eds), *Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder*. Münster: Waxmann, 163–194.
- Hattie, J. A. C.** (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J.** (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hattie, J.** (2014) *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning for teachers» besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hosenfeld, I., Helmke, A. & Schrader, F.-W.** (2002). Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. *Zeitschrift für Pädagogik* 45, Beiheft. Weinheim: Beltz, 65–82.
- Hurwitz, J. T., Elliott, S. N. & Braden, J. P.** (2007). The influence of test familiarity and student disability status upon teachers' judgments of students' test performance. *School Psychology Quarterly* 22(2), 115–144.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U.** (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Karing, C., Matthäi, J. & Artelt, C.** (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25(3), 159–172.
- Kristen, C.** (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (1), 79–97.
- Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M. & Gräsel, C.** (2012). Leistungsbeurteilungen von Schulkindern. Welche Rolle spielen Ziele und Expertise der Lehrkraft? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44(3), 111–122.
- Kronig, W.** (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung*. Bern: Haupt.
- Kronig, W.** (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51–64.
- Lehmann, R., Peek, P. & Gänsfüß, R.** (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten*. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf> (état 29.12.2014).
- Lötscher, H. & Roos, M.** (2014). Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von Förderung und Selektion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 20(4), 5–11.
- Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U.** (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Berlin: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maier, U.** (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Un-

- terricht und Leistungsmessung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(2), 293–308.
- van Ophuysen, S.** (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahneempfehlung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38(4), 154–161.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K.** (Eds) (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K.** (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27(3), 295–312.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B.** (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.
- Schofield, J. W. & Alexander, K. M.** (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Eds), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65–87.
- Schrader, F.-W.** (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (3–4), 237–245.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A.** (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. Empirische Pädagogik. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 1(1), 27–52.
- Spinath, B.** (2004). Diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. *Lernende Schule* 26, 16–17.
- Sprietsma, M.** (2009). *Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School*. ZEW Discussion Paper No. 09–074. Mannheim: ZEW, <http://www.zew.de/de/publikationen/5670> (état 29.12.2014).
- Stubbe, T. C.** (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Werning, R.** (2006). Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. *Friedrich Jahresheft* (24), 11–15.
- Wilbert, J. & Gerdes, H.** (2009). Die Bezugsnormwahl bei der Bewertung schulischer Leistungen durch angehende Lehrkräfte des Förderschwerpunktes Lernen. *Heilpädagogische Forschung* 35(3), 122–135.

# 11 L'ÉGALITÉ DES CHANCES PAR L'ENSEIGNEMENT LINGUISTIQUE DESTINÉ AUX ÉLÈVES PLURILINGUES ISSUS DE LA MIGRATION

Edina Krompàk

## 11.1 Introduction

Les définitions actuelles de l'enseignement linguistique mettent l'accent sur des éléments différents. Gogolin, Krüger-Potratz et Neumann (2005) demandent que l'enseignement linguistique soit défini comme une «éducation au plurilinguisme dispensée dans toutes les filières d'études» (ibid., p. 1 [trad. libre]). De leur côté, Jampert, Best, Guadatiello, Holler et Zehnbauer (2005) voient dans l'enseignement linguistique «un concept général orienté sur les ressources, qui vise le langage en tant qu'élément constitutif du développement personnel sur un plan général» (ibid., p. 11 [trad. libre]). Dans la définition de Fried (2010), l'encouragement du développement des compétences linguistiques revêt aussi une importance centrale: il comprend par là «tous les types de mobilisation pédagogique (...) visant à mettre à la disposition de l'enfant les contextes langagiers dont il a besoin afin de réaliser ses potentiels de développement linguistique de manière exhaustive et optimale» (ibid., p. 156 [trad. libre]).

J'aimerais explorer ici les conditions posées en termes d'égalité des chances par le canal de l'enseignement linguistique destiné aux enfants plurilingues issus de la migration. J'aborderai dans ce contexte deux notions essentielles de l'enseignement linguistique, à savoir l'encouragement du développement des compétences dans la langue seconde, ou langue de scolarisation, qui peut différer selon la région linguistique et

la langue d'enseignement locale, et l'encouragement de la langue de la communication familiale, ou langue parlée à la maison<sup>1</sup>, servant au plurilinguisme de l'individu et de la société ainsi qu'au développement de la personnalité. La conclusion traitera de l'impact de la question sur la politique d'éducation et sur la pratique scolaire.

## 11.2 L'encouragement du développement de l'allemand, du français ou de l'italien langue seconde chez les enfants plurilingues<sup>2</sup>

En règle générale, les enfants issus de la migration grandissent avec plusieurs langues, voire plusieurs langues premières et leurs variantes dialectales. Klein (1992) parle de bilinguisme primaire pour désigner l'acquisition simultanée de deux langues premières ou plus. La notion de langue première désigne la langue qu'une personne a acquise en premier lieu dans l'ordre chronologique et qui va jouer un rôle important dans le développement linguistique (Klein, 1992). Le langage courant assimile langue première et langue maternelle, un terme que le discours scientifique évite d'utiliser en raison de ses connotations affectives (Oksaar, 2003). On préfère aujourd'hui mettre en avant le contexte dans lequel la langue est pratiquée et parler ainsi de langue de la communication familiale.

---

1 Langue première et langue de la communication familiale sont ici synonymes.

2 Cette section se base sur l'article de Krompàk (2014).

Le terme de langue seconde s'applique à la langue acquise à la suite de la ou des langues premières, ou, chez les enfants issus de la migration, à la langue utilisée dans la société où ils vivent. La fréquentation d'établissements de formation où domine l'usage de la langue seconde va modifier la position privilégiée de la langue première, la qualité et la quantité linguistiques en langue seconde progressant de manière extrêmement rapide (Krompæk, 2014). Par qualité linguistique, j'entends ici celle de la langue scolaire, correspondant à la «discipline de l'expression écrite» (Habermas, 1977, p. 39), à savoir la langue qui est utilisée dans le cadre de l'enseignement. Les enfants plurilingues issus de la migration qui grandissent en Suisse alémanique sont par ailleurs confrontés à une situation de diglossie médiale (Kolde, 1981), dans la mesure où le contexte de communication détermine la langue à employer. Le dialecte devient ainsi le support de l'oralité, et la langue standard, celui de l'écrit. On constate toutefois une tendance à la fusion de ces deux vecteurs de communication (Petkova, 2012) lorsque l'écrit informel reprend par exemple fréquemment des variantes dialectales alémaniques. L'écrit et l'oralité formelle (telle que la langue utilisée officiellement en milieu scolaire) se caractérisent par le recours systématique à l'allemand standard.

Le plurilinguisme réel et quotidien (*lebensweltliche Mehrsprachigkeit*, selon Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, p. 178; cf. Gogolin, 1988, 2005) pratiqué par les enfants plurilingues issus de la migration fait qu'ils acquièrent de manière différente la langue première et la langue seconde. Influencés par la langue sociale majoritaire, l'acquisition de la langue première et l'usage linguistique qui s'ensuit présentent des caractéristiques linguistiques spécifiques (voir Keim, 2008; Deppermann, 2013). Si l'acquisition de la langue seconde n'a lieu qu'à l'âge préscolaire ou scolaire, les aptitudes communicatives liées aux situations linguistiques courantes (les *basic interpersonal communicative skills* [BICS] ou compétences de communication interpersonnelle basique) vont connaître un temps d'évolution différent de celles liées à la maîtrise cognitive de la langue (la *cognitive academic language proficiency* [CALP] ou

compétence langagière cognitive académique). Alors que les aptitudes BICS progressent extrêmement rapidement (généralement en l'espace de deux ans), la CALP est plus lente à se développer. Lorsque la langue d'enseignement locale constitue la langue seconde, les enfants ont besoin de cinq à sept ans en moyenne pour atteindre le niveau des élèves en langue première (Cummins, 2008) dans un domaine où l'écrit est plutôt la règle, impliquant une grammaire plus complexe et un lexique moins usité que dans la langue courante (voix passive, termes techniques, mots savants, etc.).

Alors que les BICS et la CALP (Cummins, 2000) envisagent le développement linguistique des enfants dans une perspective cognitive, les concepts du multilinguisme dynamique mettent l'accent non pas sur les différences d'ordre cognitif, mais sur celles qui caractérisent les pratiques linguistiques des individus plurilingues (Garcia, 2011, p. 4). Le modèle dynamique du multilinguisme (*dynamic model of multilingualism* [DMM]) de Herdina et Jessner (2000) considère le bilinguisme comme l'une des formes possibles du multilinguisme et explique l'acquisition d'une troisième ou quatrième langue, processus d'une grande complexité, par l'interaction entre des facteurs linguistiques, sociaux et individuels. Se développant sur un mode autodynamique, le modèle comporte des facteurs qui agissent les uns sur les autres. Garcia (2009, 2011) va encore plus loin en posant le concept de transapprentissage linguistique (*translanguaging*), qui rompt avec les conceptions engendrées par les désignations traditionnelles de langue première, langue seconde et langue maternelle. Dans une étude ultérieure (Garcia, 2011, p. 4), elle explique ses vues en trois points. Premièrement, le transapprentissage linguistique se rapporte à un seul répertoire langagier, dont se servent les individus en évoluant dans un continuum bilingue sans se sentir différents dans leur possession d'une langue maternelle ou d'une langue première et d'une langue seconde. Deuxièmement, le transapprentissage linguistique va au-delà de la catégorisation des langues en tant qu'entités séparées, puisqu'il se focalise sur le continuum linguistique. Et troisièmement, le transapprentissage linguistique rompt avec la hiérarchie des langues en mettant au centre les

pratiques bilingues qui le constituent et non la langue qui est première ou celle qui est seconde.

On peut résumer ces propos en concluant que la ou les langues de la communication familiale, le contexte sociolinguistique donné (par ex. la diglossie en Suisse alémanique) et le bilinguisme réel et quotidien (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006) influent sur les processus d'acquisition linguistique des enfants plurilingues issus de la migration. De nouveaux concepts, comme le modèle dynamique du multilinguisme de Herdina et Jessner (2000) ou le transapprentissage linguistique de Garcia (2009, 2011), plaident en faveur d'une approche s'intéressant au tout formé par les langues et leur évolution dynamique, au lieu de considérer la langue première et la langue seconde comme des systèmes qui se développent séparément et de les évaluer comme tels. Sous cet éclairage, il faudrait considérer la langue seconde ou la langue d'enseignement locale comme faisant partie du répertoire linguistique d'un individu plurilingue et non comme une langue de rang supérieur. Les connaissances dans la langue seconde influent sans nul doute sur la réussite éducative, mais ramener à des connaissances linguistiques «déficitaires» (la réussite ou) l'échec scolaire est une explication insuffisante qui demande à être observée d'un œil critique (Allemann-Ghionda, 2006). Il faudrait mettre l'accent sur un encouragement linguistique ciblé et non pas privilégier la fonction sélective<sup>3</sup> de la langue scolaire (langue d'enseignement locale). C'est dans cet esprit que Gantefort et Roth (2010) réclament, aux fins de l'inclusion, une «acquisition explicite de la langue scolaire en tant que capital culturel» (ibid., p. 576 [trad. libre]) pour tous les enfants et les jeunes, qu'ils soient ou non issus de la migration.

### 11.3 L'encouragement de la langue de la communication familiale<sup>4</sup>

La place que détient dans un programme d'études l'encouragement des compétences dans la langue

de la communication familiale en dit long sur la politique linguistique pratiquée dans une société, puisqu'elle reflète le statut et la position des diverses langues en présence. Etabli en prenant pour exemples l'Allemagne et l'Australie, le modèle de la hiérarchie des langues d'Ellis, Gogolin et Clyne (2010, p. 442) met en évidence un système linguistique hiérarchisé par ordre d'importance, les langues nationales (l'allemand et l'anglais en l'occurrence) se voyant privilégiées et placées au-dessus des langues étrangères, minoritaires et migratoires, des variétés linguistiques et des ethnolectes. La critique porte sur le contraste, dans les pays d'expression allemande, entre «l'éthique multiculturelle» et sa concrétisation dans des réglementations qui imposent l'usage unique de l'allemand au sein des établissements scolaires et de la société tout entière (*German-only policy*, Ellis et al., 2010, p. 451). Liddicoat et Curnow (2014) exposent une argumentation similaire lorsqu'ils passent en revue la politique linguistique d'un certain nombre de pays. Faire du monolinguisme une norme conduit à marginaliser les langues de la communication familiale dans la politique d'éducation et dans la pratique pédagogique. Pour les auteurs, le fait que ces langues ne figurent pas dans les grilles horaires des établissements de formation constitue un problème tant au niveau de la perception qu'à celui de l'idéologie: «*The lack of space for student's home languages in curricula is therefore a perceptual and ideological problem*» (Liddicoat & Curnow, 2014, p. 284).

Que ce soit en Allemagne (*Herkunftssprachlicher Unterricht*), en Autriche (*muttersprachlicher Unterricht*) ou en Suisse (cours de langue et de culture d'origine, LCO), l'encouragement institutionnalisé de la langue de la communication familiale est constamment appelé à légitimer son existence et subit une pression que ne connaît aucune autre discipline scolaire. Pour justifier l'enseignement de la langue d'origine donné aux enfants issus de la migration (Krompæk, 2015), on recourt à des observations empiriques étayant l'impact positif de

3 Sur le thème de la sélection, cf. la contribution de Baeriswyl dans le présent rapport.

4 Pour un traitement approfondi de la question, cf. Krompæk (2015).

la maîtrise de la langue première sur la langue seconde. Les études empiriques se fondent sur l'hypothèse de l'interdépendance formulée par Cummins (1979a; 1981), dont le postulat fondamental est l'interaction positive entre langue première et langue seconde. En considérant l'hypothèse de l'interdépendance, il faut savoir qu'il est extrêmement difficile de la vérifier empiriquement, car les conditions nécessaires, telles que l'encouragement simultané de deux langues et la motivation appropriée, se trouvent rarement réunies (Caprez-Krompæk, 2010, p. 60–66; Krompæk, 2015). De surcroît, la qualité de l'enseignement, qui doit être particulièrement élevée, est une troisième variable importante entrant en jeu dans la vérification empirique de cette hypothèse (Esser, 2006, p. 269). Cummins (2008), Caprez-Krompæk (2010, p. 65–67), Giudici et Bühlmann (2014, p. 64–69) ainsi que Krompæk (2015) discutent dans le détail des résultats empiriques liés à l'examen de l'hypothèse d'interdépendance. Cummins (2008) souligne les résultats des études de Dressler et Kamil (2006) ainsi que d'August et Shanahan (2006), études qui attestent un transfert positif des compétences en lecture démontrées par des enfants et jeunes bilingues ayant l'anglais comme langue étrangère ou langue seconde. Ce transfert s'est opéré tant des différentes langues premières à la langue seconde ou étrangère (l'anglais) qu'inversement.

Caprez-Krompæk (2010) cite les enquêtes de Verhoeven (1994) et de Dufva et Voeten (1999). L'étude de Verhoeven (1994) établit une interdépendance entre certains éléments linguistiques du turc et du hollandais, qui se voit par exemple dans des aptitudes de type phonologique, mais relevant surtout de la pragmatique et de la littérature. La principale conclusion de l'étude de

Dufva et Voeten (1999) met en évidence une influence positive du finlandais en tant que langue première sur l'apprentissage de l'anglais langue étrangère en ce qui concerne la reconnaissance des mots, la compréhension de l'oral et de l'écrit et la mémoire phonologique. Giudici et Bühlmann (2014) présentent les études alémaniques qui se rapportent à l'hypothèse de l'interdépendance et se réfèrent aux résultats de Schader et Haenni Hoti (2006), enregistrant un lien positif entre la fréquentation des cours LCO par les enfants albanais et leurs compétences (auto-évaluées) en albanais. Une étude d'intervention réalisée par Moser et al. (2008) dans le cadre du programme national de recherche PNR 56 *Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse* a indiqué les effets positifs qu'exerçait sur la langue première l'appui donné dans les langues première et seconde, sans constater d'influence positive ou négative de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde (cf. Krompæk, 2015). L'étude publiée par Caprez-Krompæk (2010) avec le soutien du Fonds national suisse et qui examine les compétences linguistiques d'enfants albanophones et turcophones dans leurs langues première et seconde débouche sur des résultats similaires. La conclusion essentielle de l'enquête est que, compte tenu des variables de contrôle, l'encouragement des compétences linguistiques sous la forme des cours de langue et de culture d'origine a une influence positive sur la langue première (l'albanais), mais n'en a aucune sur la langue seconde (l'allemand).<sup>5</sup>

Le débat mené depuis des années au sein de la communauté scientifique à propos de l'encouragement de la langue première est controversé quant à la signification de celle-ci ou du bilinguisme (Esser, 2006)<sup>6</sup> et doute de la possibilité

---

5 Par ailleurs, il existe des résultats qui suggèrent, chez les élèves issus de la migration, une influence positive du bilinguisme sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école (cf. notamment Haenni Hoti & Heinzmann, 2012; Maluch, Kempert, Neumann & Stanat, 2015). L'étude de Maluch et al. montre que, compte tenu des variables de contrôle (comme les capacités cognitives, l'âge, le sexe, le statut socio-économique des parents), l'usage d'une autre langue pour la communication familiale, ou le bilinguisme, a un impact positif sur les performances des élèves en anglais.

6 «Encourager ou non les compétences des enfants issus de la migration dans leur langue maternelle n'a quasiment aucune incidence sur l'acquisition de la langue seconde. L'éducation bilingue n'est pas dommageable, un effet auquel personne ne s'attendrait, mais elle n'est pas non plus profitable,

de généraliser l'encouragement de la langue première (Stanat, 2006)<sup>7</sup>. Hopf (2005, p. 242–243) plaide en faveur d'un allongement du temps consacré à l'apprentissage de la langue seconde (*time on task*), de manière à renforcer les connaissances dans celle-ci. Par ailleurs, les études empiriques qui se fondent sur l'hypothèse de l'interdépendance montrent que l'encouragement de la langue première ne se fait pas au détriment de la langue seconde (Baur & Meder, 1992; Moser et al. 2008; Cummins, 2008; Caprez-Krompæk, 2010) ou qu'il existe une interdépendance entre certains éléments linguistiques (Verhoeven, 1994; Dufva & Voeten, 1999). Les arguments peuvent être pondérés différemment selon qu'ils militent ou non pour l'encouragement de la langue première. Il s'agit avant tout de décisions de politique d'éducation choisissant de mettre en avant la reconnaissance sociale et la valeur accordée aux langues de la communication familiale, indépendamment de l'effet (positif) sur la langue seconde (cf. Krompæk, 2015).

Pour conclure, il convient encore une fois de souligner les divergences construites, qui apparaissent comme antagonistes, entre l'encouragement de la langue seconde ou celui de la langue de la communication familiale. La langue seconde, qui est simultanément la langue d'enseignement locale, est privilégiée en raison du rôle qu'elle joue dans la réussite éducative, tandis que l'encouragement de la langue première ou de la langue de la communication familiale se voit attribuer un rôle marginal dans le système éducatif. De ce fait, les langues de la communication familiale ne sont pas prises en compte dans le parcours de formation, bien que le plurilinguisme individuel et sociétal reste présenté comme un objectif à poursuivre dans le cadre de la formation tout au long de la vie et, selon la politique linguistique de l'UE, comme un facteur important de compétitivité<sup>8</sup>. On se référera également à l'approche consciente

et réfléchie de la dialectique de la différence (Edelmann, 2014, p. 118–119). Souligner à l'excès la ligne de différenciation que constitue l'origine auprès des enfants et des jeunes issus ou non de la migration peut conduire à une stigmatisation (ibid., p. 119) et pousser à l'essentialisme culturel, une tendance qui «confond l'appartenance ethnique et culturelle avec des caractères génétiques ou l'assimile à ceux-ci» (Allemann-Ghionda, 2013, p. 27, cité d'après Edelmann, 2014, p. 118 [trad. libre]). Par conséquent, l'égalité des chances par l'enseignement linguistique implique d'encourager, dans un esprit de diversité, le développement de tout le potentiel linguistique d'un individu.

#### 11.4 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Veiller à l'égalité des chances par l'enseignement linguistique demande premièrement de percevoir de manière nuancée le développement et le potentiel linguistiques des enfants plurilingues issus de la migration. Ensuite, cette égalité des chances implique que l'on encourage de manière appropriée, vu son importance, la langue seconde qui est la langue scolaire et d'enseignement, tout en sachant qu'elle n'est pas le seul facteur qui détermine la réussite éducative. Enfin, un enseignement linguistique visant à l'égalité des chances doit inclure l'encouragement des compétences dans la langue de la communication familiale, laquelle s'inscrit dans le plurilinguisme individuel et sociétal. Quelles répercussions ces constats théoriques et empiriques devraient-ils avoir sur la politique d'éducation et sur la pratique scolaire?

- **Approches théoriques et didactiques du plurilinguisme** | La formation des enseignantes et enseignants doit accorder une place prépon-

---

contrairement à ce qu'affirment de nombreux programmes politiques et avis exprimés» (Esser, 2006, p. 396 [trad. libre]).

7 «Même s'il devait s'avérer que les modèles bilingues permettent aussi d'obtenir de meilleurs résultats dans le développement de la langue seconde, il ne serait guère possible de généraliser les approches de ce genre» (Stanat, 2006, p. 115 [trad. libre]).

8 Cf. [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/fr/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html) (état 9.2.2015)

dérante aux approches théoriques et didactiques du plurilinguisme. Il ne s'agit pas ici de se focaliser sur la didactique des langues étrangères, qui joue déjà dans ce domaine un rôle essentiel, mais de considérer toutes les disciplines sous cet angle, et en particulier l'enseignement de la langue de scolarisation locale (l'allemand en Suisse alémanique, etc.). Tandis que des projets novateurs comme *Passepartout*, mené dans les cantons de Berne, de Bâle-Campagne et Bâle-Ville, de Soleure, du Valais et de Fribourg, orientent la didactique des langues étrangères sur celle du plurilinguisme dans une approche intégrant toutes les disciplines, la didactique de la langue allemande, par exemple, offre en matière de didactique des langues seulement des approches que les enseignantes et enseignants sont libres d'utiliser (cf. Schader, 2013).<sup>9</sup> Un changement important sur ce point est attendu avec l'introduction du *Lehrplan 21*, qui fait du plurilinguisme fonctionnel un objectif d'apprentissage.<sup>10</sup>

- **Encouragement de la langue d'enseignement locale dans toutes les disciplines** | Il convient de sensibiliser le corps enseignant à l'enjeu que représente la langue scolaire et à son importance en vue de la réussite éducative de tous les élèves (cf. Müller & Dittmann-Domenichini, 2007; Schmellentin, Hefti & Schneider, 2011). Par ailleurs, l'encouragement des compétences dans la langue d'enseignement locale dans toutes les disciplines demande à la pratique scolaire d'inclure la dimension linguistique dans l'enseignement des autres matières (Leisen, 2011, 2013): «L'enseignement d'une discipline qui intègre la dimension linguistique accorde consciemment de l'importance à la langue» à la fois en tant que vecteur et en tant que thème (Leisen, 2011, p. 156 [trad. libre]).
- **Intégration de l'encouragement de la langue première par la collaboration** | L'égalité des chances demande également que l'encouragement des compétences dans la langue première trouve sa place dans la grille horaire ordinaire, d'une part en tant que composante du plurilinguisme individuel et sociétal et, de l'autre, dans le cadre de l'enseignement en langue d'origine (Krompàk, 2015). Une collaboration plus poussée entre les enseignantes et enseignants des cours de langue d'origine et leurs collègues suisses pourrait constituer un premier pas dans cette direction. Cela peut se faire à travers des approches novatrices, comme les modèles d'enseignement LCO intégrés proposés par le canton de Bâle-Ville,<sup>11</sup> ou à travers des idées d'application concrète. La brochure *Mehrsprachig und interkulturell* du Département de l'éducation du canton de Zurich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011) propose des modes variés de collaboration à cet effet. Elle montre par exemple comment intervenir dans une classe ordinaire pour une période limitée, donner des leçons hebdomadaires communes pendant un trimestre ou un semestre, proposer un cours LCO intégré ou l'inclure dans un projet d'établissement.
- **Valorisation de l'enseignement LCO** | Par ailleurs, l'offre de cours LCO ne devrait pas être avoiron à légitimer son existence (Krompàk, 2015). C'est en proposant une formation initiale et continue aux enseignantes et enseignants qui donnent ces cours, en ouvrant l'enseignement et en améliorant sa transparence au titre d'une éducation consciente de la diversité culturelle et linguistique (Allemann-Ghionda, 2013, p. 60) que l'on valorisera l'enseignement LCO.

9 Cf. <http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html> (état 9.2.2015)

10 «L'enseignement des langues ne vise pas à faire de parfaits bilingues, mais à permettre aux élèves d'acquérir un plurilinguisme fonctionnel, qui s'exprime par un répertoire langagier dynamique et varié, caractérisé par des compétences de niveaux divers selon les langues étudiées et permettant aux élèves de maîtriser les actes de parole appropriés dans différentes situations» (trad. libre), cf. <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=110|20&code=e|1|2|3> (état 9.2.2015)

11 Cf. <https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk/organisation> (état 2.6.2015)

## Bibliographie

**Allemann-Ghionda, C.** (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(3), 350–362.

**Allemann-Ghionda, C.** (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.

**August, D. & Shanahan, T.** (Eds). (2006). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

**Baur, R. & Meder, G.** (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkinder. In R. S. Baur, G. Meder & V. Previšić (Eds), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 109–149.

**Bildungsdirektion Kanton Zürich** (Ed.) (2011). *Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule*. Zürich.

**Caprez-Krompæk, E.** (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.

**Cummins, J.** (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3–49.

**Cummins, J.** (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 221–251.

**Cummins, J.** (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129.

**Cummins, J.** (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

**Cummins, J.** (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In J. Ramseger & M. Wagener (Eds), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften VS, 45–56.

**Deppermann, A.** (2013) (Ed.). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter.

**Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N.** (Eds) (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer.

**Dittmann-Domenichini, N. & Müller, R.** (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. In E. Hentschel & I. Werlen (Eds), *Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung. Linguistik online* 32(3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/538> (état 18.1.2015).

**Dressler, C. & Kamil, M.** (2006). First- and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 197–238.

**Duarte, J., Gogolin, I., & Kaiser, G.** (2011). Sprachlich bedingte Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bei Textaufgaben. In S. Prediger & E. Özdil (Eds), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann, 35–53.

- Dufva, M. & Voeten, M. J. M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics* 20, 329–348.
- Edelmann, D. (2014). Diversity-Management: ein Potential für die Lehrer/innenbildung im 21. Jahrhundert? Einblicke in das Forschungsprojekt DIVAL an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. In P. D. Knobloch, A. Müller & S. Rühle (Eds), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster: Waxmann, 109–124.
- Ellis, E., Gogolin, I. & Clyne, M. (2010). The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning* 11(4), 439–460.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fried, L. (2010). Sprachliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Rüegger, 155–175.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 573–591.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. (2011). Theorising Translanguaging for Educators. In C. Celic & K. Seltzer (Eds), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB, 1–7.
- Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Les cours de langue et de culture d'origine (LCO). Un choix de bonnes pratiques en Suisse*. Berne: CDIP.
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergman + Heltig.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Zweisprachigkeit. In C. Röhner (Ed.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 13–24.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Neumann, U. (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann & F. Witter (Eds), *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, 1–12.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M. (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice. Getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.
- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Ed.), *Max-Planck-Gesellschaft, Jahrbuch 1977*. München: Max-Planck-Gesellschaft, 36–51.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S. (2012). Foreign language reforms in Swiss primary schools – potentials and limitations. In K. Braunmüller & C. Gabriel (Eds), *Multilingual individuals and multilingual societies*. Amsterdam: Benjamins, 189–205.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds), *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 84–98.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 236–251.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauser, A. (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Massnahmen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Keim, I. (2008). *Die «türkischen Powergirls». Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantengruppe in Mannheim* (2e éd.). Tübingen: Narr.

- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung* (3e éd.). Frankfurt am Main: Athenäum.
- Kolde, G. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden: F. Steiner.
- Kropfak, E. (2014). Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. *vpod bildungspolitik* 188/89. <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1746> (état 9.2.2015).
- Kropfak, E. (im Druck). Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff in Wandel. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Eds), *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.
- Liddicoat, A. J. & Curnow T. J. (2014). Student's home languages and the struggle for space in the curriculum. *International Journal of Multilingualism* 11(3), 273–288.
- Leisen, J. (2011). Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In S. Prediger & E. Özdi (Eds), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann, 143–162.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Maluch, J. T., Kempert, S., Neumann, M. & Stanat, P. (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction* 36, 76–85.
- Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Müller, R. & Dittmann-Domenichini, N. (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. *Linguistik online* 32(3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/538> (état 9.2.2015).
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petkova, M. (2012). Die Deutschschweizer Diglossie: eine Kategorie mit fuzzy boundaries. In R. Franceschini & C. Schwarz (Eds), *Verschwommene Dialekte. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 42(166), 61–87.
- Schader, B. (2013). *Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (3e éd.) Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B., unter Mitarbeit von Haenni Hoti, A. (2006). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Schmellentin, C., Lindauer, T., Furger, J. (2012). Fachlernen und Literalität. *Leseforum.ch* 3/2012. [http://www.leseforum.ch/fokusartikel2\\_2012\\_3.cfm](http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm) (état 9.2.2015).
- Schmellentin, C., Hefti, C. & Schneider, H. (2011). Deutsch (als Zweitsprache) im Fachunterricht – am Beispiel Lesen. *Leseforum.ch* 3/2011. [http://www.leseforum.ch/fokusartikel1\\_2011\\_3.cfm](http://www.leseforum.ch/fokusartikel1_2011_3.cfm) (état 9.2.2015).
- Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft* 36(2), 98–124.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44(3), 381–415.

# 12 LES RELATIONS AVEC LES PARENTS DANS L'ÉCOLE PLURIELLE: POUR UNE PARTICIPATION ÉQUITABLE

Rosita Fibbi

## 12.1 L'influence des parents immigrés sur la réussite scolaire de leurs enfants

La famille immigrée, qui a porté le projet innovateur de recherche d'alternative à une situation de vie dans le pays d'origine jugée insatisfaisante sur les plans matériel et/ou personnel, prolonge sa capacité de projection dans la réussite des enfants. La performance scolaire est comprise par la plupart des parents immigrés comme le passage obligé vers la réussite, qui est à la fois individuelle (de l'enfant) et collective (de la famille tout entière). En vue de cette réussite, les acteurs familiaux se situent dans un paradigme de changement, de dynamisme familial en situation de transition (Perregaux, Changkakoti, Gremion & Hutter, 2005); ils sont prêts à aménager certains aspects de leur vie pour assurer de meilleures conditions de réussite (Vatz Laaroussi, 2008). La motivation des parents à trouver de nouveaux outils pour relever les défis de la scolarisation de leurs enfants en immigration est très élevée (Stanat & Christensen, 2006).

La réussite des enfants est bien souvent le moteur de la dynamique acculturative des parents, car ce but opère une convergence des finalités qui font sens, chacune à sa manière, aussi bien pour les parents et les enfants que pour la société d'immigration. Depuis une quinzaine d'années, la recherche s'est intéressée à l'implication des parents immigrés (*parental involvement*) et à son impact dans la détermination des trajectoires de formation des jeunes.<sup>1</sup>

Le cas de plus en plus fréquent d'enfants de migrants connaissant des parcours de réussite scolaire atteste que la théorie de la reproduction sociale peut souffrir des exceptions. Parmi les facteurs susceptibles de rendre compte de ces succès «contre toute attente», car défiant la théorie de la reproduction, la littérature attribue une importance toute particulière à l'implication des parents dans l'éducation et la formation de leurs enfants. Cette implication se concrétise notamment sous forme d'ambitions, d'attentes, d'aspirations (Brinbaum & Kieffer, 2005; Crul, Zhou, Lee, Schnell & Keskiner, 2012; Portes & Fernandez-Kelly, 2008).

La littérature américaine fait état d'une certaine variabilité de l'implication des parents immigrés selon leurs origines ethniques (Kao, 2004; Turney & Kao, 2009); cet aspect n'est guère étudié dans les travaux européens qui s'attachent à observer la variabilité à l'intérieur d'un même groupe immigré (Crul, 2013; Fibbi & Truong, 2015; Schnell, 2014). Par ailleurs, des auteurs montrent l'intérêt d'élargir le regard sur l'implication au-delà des seuls parents, de sorte à y inclure aussi la famille au sens large: les études sur les Vietnamiens aux USA (Zhou & Bankston, 1998) et les Turcs et Marocains aux Pays-Bas (Crul, 2000) montrent que bien souvent la fratrie et les ressources communautaires sont mobilisées pour le soutien scolaire dans l'intention de dépasser les limites des ressources parentales.

L'implication des parents en général, et des parents immigrés en particulier, dans la vie scolaire de leurs enfants peut être abordée sous deux perspectives complémentaires, celle de l'école

---

1 Pour une ample revue de la littérature, cf. Schnell, Fibbi, Crul & Montero Sieburt, 2015.

et celle des parents. La notion d'implication relève des pratiques de socialisation des parents à l'égard de leurs enfants; elle inclut les objectifs et les aspirations qui sous-tendent les pratiques et la mobilisation des ressources qui vise à améliorer l'impact des pratiques (Fan & Chen, 2001; William H. Jeynes, 2007).

La principale hypothèse est que les enfants tirent un grand avantage de l'implication des parents (Neuenschwander, Vida, Garret & Eccles, 2007). C'est par ce biais que les enfants perçoivent que la formation est fortement valorisée dans la famille, que les parents exercent un contrôle social sur leurs enfants, leurs devoirs, leur temps de travail scolaire; c'est par ce biais que les parents apprennent à connaître d'autres parents, les enseignantes et enseignants et à échanger à propos des résultats scolaires des enfants. Ces mécanismes influencent durablement les performances scolaires des jeunes; ils représentent des moyens d'accumuler des ressources sociales susceptibles d'être converties en capital humain (Coleman, 1988).

Toutefois, les résultats empiriques ne livrent pas un message univoque quant à la relation entre implication parentale et résultats scolaires. D'aucuns situent l'impact de l'implication parentale au niveau comportemental plutôt que cognitif (McNeal Jr, 2001); d'autres soulignent les retombées significatives, même si elles se révèlent réduites sur le plan académique (Fan & Chen, 2001), alors que d'autres encore décèlent une influence certaine du soutien fourni par les parents, les membres de la famille, les pairs et les *significant others* (W.H. Jeynes, 2007; Malecki & Demaray, 2003).

Le premier facteur influençant la réussite scolaire des enfants est celui du niveau socioéconomique des parents. Le second tient aux aspirations de ces derniers, c'est-à-dire à l'importance qu'ils attachent à la réussite scolaire de leurs enfants (Lee & Bowen, 2006). Jeynes (2007) corrobore ces résultats, notamment pour les enfants issus de familles minoritaires racialisées: chez eux également, les aspirations éducatives des parents influencent bien davantage la réussite scolaire des

enfants que, par exemple, le contrôle exercé par les parents sur les devoirs ou le style de communication à l'intérieur de la famille.

Lareau et Horvat (1999) attestent que les parents issus des minorités ethniques ont tendance à moins s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants que les parents des groupes majoritaires, mais ceci n'est pas dû à un moindre intérêt porté à la scolarité. Les parents latinos et noirs exercent un contrôle serré sur l'emploi du temps de leurs enfants; ainsi, l'implication parentale s'exerce davantage dans l'espace domestique que dans l'espace scolaire (Ryan, Casas, Kelly-Vance, Ryalls & Nero, 2010). De plus, le degré d'implication des parents dépend aussi du degré de connaissance du système éducatif dans lequel évoluent leurs enfants; un manque de familiarité avec les spécificités locales de la scolarité peut affaiblir le soutien fourni par des parents étrangers même bien scolarisés.

Par-delà ces obstacles, les familles immigrées sont le plus souvent caractérisées par des liens émotionnels très forts, plus que les familles majoritaires, ce qui représente un atout psychologique pour les enfants, un soutien dans leurs efforts scolaires (Rosenbaum & Rochford, 2008). La proximité avec les parents, et le rappel constant par ces derniers que la formation est le moyen de se sortir des situations socioéconomiques difficiles, développent chez les enfants une conscience aiguë des aspirations parentales, qui renforcent ainsi la motivation des jeunes sur le plan scolaire. Dans ce contexte, des auteurs soulignent que les enfants de migrants sont bien souvent reconnaissants pour les «sacrifices» consentis par leurs parents et trouvent dans ce sentiment d'obligation envers eux une motivation supplémentaire à leurs efforts de poursuivre le projet migratoire (Fuligni, Tseng & Lam, 1999; Kao & Tienda, 1995).

En somme, les résultats empiriques remettent en question l'image qui colle à la peau des parents immigrés, les disqualifiant en tant que parents difficilement à la hauteur de leur rôle face à l'école. Or cette image est injuste, car elle dévalorise sur le plan moral ce qui n'est bien souvent que la conséquence d'une condition sociale

défavorisée, voire une question d'efficacité. Qui plus est, cette image est fautive, voire dangereuse lorsqu'elle sert à légitimer fatalisme et inaction de l'école dans ce domaine.

## 12.2 L'état actuel de la recherche sur l'implication scolaire des parents immigrés

La question de l'implication scolaire des parents peut également être abordée sous la perspective de l'action de l'institution scolaire. La nécessité d'une action en ce sens ciblée sur les parents immigrés est apparue assez tôt comme une évidence: depuis 1970, par exemple, le Conseil de l'Europe<sup>2</sup> en a fait un aspect de ses recommandations à l'attention des responsables des politiques scolaires des pays d'immigration. L'OCDE insère l'encouragement de la participation parentale parmi les dix leviers sur lesquels agir pour promouvoir l'équité dans l'éducation, par le biais du soutien aux capacités parentales et de l'encouragement aux activités d'apprentissage à la maison (OCDE, 2008; OCDE, 2011). En Suisse, nombre de projets représentent des efforts pour traduire ces perspectives en actions concrètes se déployant du niveau préscolaire (Moret & Fibbi, 2010) au postobligatoire (Fibbi & Mellone, 2010).

Au niveau de la recherche, Epstein s'est penchée sur la question de l'implication des parents d'élèves en se focalisant sur l'école. Dans son travail précurseur (1987), elle identifie les domaines dans lesquels l'action scolaire se déploie: l'obligation pour l'école de communiquer avec les familles quant aux programmes scolaires et aux performances de l'enfant, l'implication des parents dans les activités de l'école, l'implication des parents dans les activités d'apprentissage à la maison, dans la gestion du temps et d'un environnement favorable à l'apprentissage.

Diverses barrières peuvent rendre difficile cette implication. En effet, la distance sociale, que l'on voit s'accroître, entre les enseignantes et enseignants et les familles à faible revenu (Charles & Cibois, 2010; Epstein & Dauber, 1991), peut représenter un frein important. La disponibilité limitée de parents pratiquant plusieurs emplois pour arrondir les fins de mois, un sentiment de ne pas réussir à se faire entendre à cause du discrédit qui pèse sur eux en raison de leurs origines sociales et culturelles représentent des obstacles de taille à la participation.

De plus, la recherche plus récente relève un biais «unilatéral» de cette perspective. Lawson (2003) observe que les exigences formulées par les enseignantes et enseignants à l'égard des parents se réfèrent principalement aux besoins des écoles; si les parents partagent partiellement cette perspective dominante, ils expriment également le besoin de situer la formation de leurs enfants dans une perspective plus globale, communautaire. Les besoins de ces familles vont au-delà du succès éducatif de leurs enfants. Plusieurs auteurs invoquent la nécessité d'une approche centrée sur la collectivité (*communitycentric*) (Gordon, 1977; Velsor & Orozco, 2007).

Cette approche se concrétise par exemple dans le fait d'entretenir des relations constructives et suivies avec les parents par le biais de visites à la maison, des rapports avec les collectivités immigrées et leurs leaders locaux, une connaissance approfondie du quartier dans lequel l'établissement scolaire s'insère et des organisations qui fournissent aide et services aux familles (Velsor & Orozco, 2007). Dans cette optique, l'école et le corps enseignant ne se limitent pas à inviter les parents à s'impliquer dans le travail scolaire, mais ils s'engagent dans une perspective, dite «*outreach*», de sensibilisation et de proximité. Benson et Martin (2003) montrent que, quand l'école fait des efforts clairs et volontaristes pour impliquer les parents, le statut socioéconomique

---

2 *Migrants adultes: intégration et éducation. Extraits de conventions, de recommandations, de résolutions et de rapports du Conseil de l'Europe*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/RecomResmigrants10\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/RecomResmigrants10_fr.pdf) (état 17.3.2015)

et le niveau de formation de ces derniers ne conditionnent plus leur volonté de participer.

Les acteurs de cette approche *outreach* sont les enseignantes et enseignants, secondés par des agents de l'action sociale, comme les travailleurs sociaux (Alameda-Lawson, Lawson & Lawson, 2010; Velsor & Orozco, 2007). Dans le cas helvétique, cette approche pourrait s'appuyer sur une action conjointe des écoles, des structures en charge de la mise en œuvre de la politique locale d'intégration (Calderón, Fibbi & Truong, 2013) et des agents de la politique de la ville.

### 12.3 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire

Un exemple peut illustrer comment ces indications ont su trouver une concrétisation ici et maintenant en Suisse. A Genève, à l'école de Pâquis-Centre, en plein quartier Sous-Gare caractérisé par son profil fortement multiculturel, les enseignantes et enseignants ont mis sur pied une «école des mamans». Elle propose aux mères d'élèves allophones en situation de précarité des cours de français qui se déroulent dans le même établissement scolaire et aux mêmes heures que les classes de leurs enfants; une garderie assure la prise en charge des enfants d'âge préscolaire pendant le déroulement des cours. Ces cours visent à élargir les compétences linguistiques des mères, leur intégration sociale, et en même temps tissent des liens entre les familles et l'école. Les mères connaissent les enseignantes et enseignants de leurs enfants et peuvent mieux suivre la scolarité de ces derniers, car les cours utilisent comme matériel scolaire les informations école-famille. En contrepartie, les femmes préparent chaque mois un repas pour l'ensemble de l'école, au cours desquels elles peuvent faire connaître leurs spécialités culinaires et échanger avec les enseignantes et enseignants et les autres parents d'élèves. L'Unité d'action communautaire du quartier œuvre afin d'impliquer les mères étudiantes dans les fêtes du quartier et dans la semaine d'action contre le racisme. L'école devient ainsi un centre d'action communautaire.

Une autre possibilité de concrétisation de l'approche centrée sur la collectivité est apparue dans le cadre d'une récente enquête sur la transmission formalisée des langues et cultures d'origine (LCO) (Calderón, Fibbi & Truong, 2013). L'étude traite des structures et des enseignantes et enseignants qui soutiennent les familles immigrées dans leurs efforts pour assurer la transmission de leur langue d'origine à leurs enfants. Elle met en lumière le fait que les associations sont en passe de devenir les principales structures soutenant ces cours, alors que jusqu'ici les institutions des pays d'origine assuraient l'essentiel de l'offre de formation (cf. la contribution de Krompæk dans le présent volume).

Dans ce cas, une approche centrée sur la collectivité pourrait se traduire par le soutien aux organismes associatifs offrant des cours LCO dans le cadre de la promotion du plurilinguisme. Pour permettre aux associations d'effectuer efficacement leur mission et de contribuer par ce biais à la promotion du plurilinguisme, un soutien pourrait prendre la forme d'offres d'appui et de conseil sur le développement de l'organisation, d'outils d'aide administrative, de formations continues sur la gestion associative ou d'accompagnement dans l'élaboration de requêtes de projets. Une action en ce sens est particulièrement indiquée pour les collectivités d'immigrés récents qui, d'un côté, décodent avec difficulté les opportunités et les exigences de l'école en Suisse et, de l'autre, ressentent comme essentielle la transmission de la langue d'origine, tout en manquant bien souvent de l'expérience et des contacts indispensables à la mise sur pied d'une offre adéquate de cours LCO à l'intention des enfants.

L'ordonnance de 2010 sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques (OLang), qui soutient financièrement les activités cantonales de «promotion de l'acquisition par les allophones de leur langue première» (art. 11), offre un cadre juridique à une action des écoles suisses en ce sens. Le cas échéant, cette tâche pourrait être assumée par les écoles en collaboration avec les services locaux de la promotion de l'intégration.

Nous pensons que ce type d'approches est bienvenu à maints égards. Le soutien que des structures scolaires et d'intégration peuvent fournir aux parents immigrés pour satisfaire un besoin légitime, celui de la transmission de leur langue d'origine, est de nature à créer des rapports de respect réciproque, voire des liens de confiance sur lesquels bâtir ultérieurement la collaboration parents-école. De plus, une action de ce type permet de nouer des liens avec toutes les collectivités immigrées, même celles qui se trouvent dans la première phase d'installation, et pas uniquement avec les collectivités établies depuis longtemps sur le territoire. Cette approche ne s'attarde pas à relever les déficits des partenaires en présence, mais mise sur les capacités des personnes migrantes à mobiliser les ressources nécessaires à la réalisation d'un objectif partagé: elle mise sur le présent et le futur plus que sur le passé.

Au vu du rôle que le corps enseignant et les responsables d'établissement scolaire peuvent exercer dans la mise sur pied d'actions visant à stimuler la participation des parents, le thème de l'implication parentale devrait faire systématiquement partie (Greenwood & Hickman, 1991) du curriculum de formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.

En somme, nous pouvons synthétiser ainsi les principales indications découlant de l'approche *outreach* pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire:

- **Soutenir les parents** | L'école est légitimée à attendre des parents – quelles que soient leurs origines – qu'ils contribuent sur une base individuelle aux efforts de formation déployés en faveur des élèves. Toutefois l'école est appelée à se demander non seulement ce que les parents peuvent faire pour faciliter sa tâche éducative, mais aussi ce qu'elle-même peut faire pour soutenir les parents, en se mettant à l'écoute de leurs soucis et de leurs besoins. Ceci est d'autant plus crucial pour les parents de milieux défavorisés.
- **Encourager la reconnaissance mutuelle** | La prise en charge par l'école des préoccupations et besoins non seulement individuels

mais aussi collectifs des parents immigrés est de nature à établir une relation de reconnaissance réciproque susceptible de créer un rapport de confiance dans les institutions, préalable à la participation des parents. La transmission de la langue d'origine, par ses implications symboliques et pratiques, se prête particulièrement bien à construire une relation de confiance.

- **Faire de l'école un centre communautaire** | Un vieil adage africain dit: «Pour élever un enfant, il faut tout un village». Dans nos villes, le maillage du quartier avec son école, ses structures parascolaires, ses activités bénévoles est l'équivalent fonctionnel du village africain. L'école est ainsi appelée à jouer le rôle de centre communautaire, au milieu d'un dispositif d'accueil qui englobe les structures locales ainsi que les agents œuvrant en faveur de l'intégration. Ceci est d'autant plus nécessaire que les migrations récentes concernent souvent une multiplicité de groupes de taille limitée, aux ressources associatives non encore consolidées.
- **Faire connaître l'approche *outreach*** | Les enseignantes et enseignants doivent être formés aux principes de l'approche *outreach* visant à stimuler la participation des parents, qu'ils sont appelés à assumer non pas seuls, mais avec les opérateurs sociaux locaux.

## Bibliographie

Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A. & Lawson, H. A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools* 32(3), 172–182.

Benson, F. & Martin, S. (2003). Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal* 33(3), 187–194.

Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles

immigrées: ambition et persévérance. *Education & formations* (72), 53–75.

Calderón, R., Fibbi, R. & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine (LCO). Une enquête dans six cantons: BE, GE, JU, LU, SO, VD*. Berne, Neuchâtel: RC consulta, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Charles, F. & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines* (1), 31–55.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–121.

Crul, M. (2000). Breaking the Circle of Disadvantage. Social Mobility of second-generation Maroccans and Turks in the Netherlands. In H. Vermeulen & J. Perlman (Eds), *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?* London: McMillan.

Crul, M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal for Ethnic and Migration Studies* 39(3), 1383–1401.

Crul, M., Zhou, M., Lee, J., Schnell, P. & Keskiner, E. (2012). Success against the odds. In M. Crul & J. H. Mollenkopf (Eds), *The Changing Face of World Cities: Young Adult Children of Immigrants in Europe and the United States*. New York: Russell Sage Foundation, 25–45.

Epstein, J. L. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (Eds), *Social Intervention: Potential and Constraints*. New York: De Gruyter, 121–136.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal* (91), 289–305.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 13(1), 1–22. doi: 10.1023/a:1009048817385

Fibbi, R. & Mellone, V. (2010). *Jeunes en transition de l'école à la formation professionnelle: quelle participation pour les parents?* Berne: CDIP.

Fibbi, R. & Truong, J. (2015). Parental involvement and educational success in Kosovar families in Switzerland. *Comparative Migration Studies* 3(2), 1–27.

Fuligni, A. J., Tseng, V. & Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin America and European background. *Child Development* 70, 1030–1044.

Gordon, I. J. (1977). Parent education and parent involvement: retrospect and prospect. *Childhood Education* 54, 71–77.

Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal* 91, 279–288.

Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban education* 42(1), 82–110.

Kao, G. (2004). Parental Influence on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review* 38(2), 427–449.

Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly* 76, 1–19.

Lareau, A. & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education* 72, 37–53.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education* 38(1), 77–133.

- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal* 43(2), 193–218.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly* 18(3), 231–252.
- McNeal Jr, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics* 30(2), 171–179.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2010). *Enfants migrants de 0 à 6 ans: quelle participation pour les parents?* Berne: CDIP.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garret, J. L. & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development* 31(5), 594–602.
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2008). *Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris: OCDE, <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/40176925.pdf> (état 10.6.2015).
- OCDE [Organisation de coopération et de développement économiques] (2011). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Paris: OCDE.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M. & Hutter, V. (2005). *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes*. Genève: Faculté de psychologie et sciences de l'éducation.
- Portes, A. & Fernandez-Kelly, P. (2008). No Margin for Errors: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620, 7–36.
- Rosenbaum, E. & Rochford, J. A. (2008). Generational patterns in academic performance: The variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research* 37(1), 350–372.
- Ryan, C. S., Casas, J. F., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O. & Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents' Latino and White American cultural orientations. *Psychology in the Schools* 47(4), 391–405.
- Schnell, P. (2014). *Educational mobility of second-generation Turks. Cross-national perspectives*. Amsterdam: Amsterdam University Press (IMIS-COE Research).
- Schnell, P., Fibbi, R., Crul, M. & Montero Sieburt, M. (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives. *Comparative Migration Studies* 3(2), 1–25.
- Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research* 102(4), 257–271. doi: 10.3200/JOER.102.4.257-271.
- Vatz Laaroussi, M. (2008). Des ruptures migratoires à la transmission familiale, un espace de production sociale. In M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman & M. Lahlou (Eds), *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*. Lyon: L'interdisciplinaire.
- Velsor, P. V. & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Communitycentric strategies for school counselors. *Professional School Counseling* 11(1), 17–24.
- Zhou, M. & Bankston, C. L. (1998). *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York: Russell Sage Foundation.

# 13 LE DÉVELOPPEMENT DE LA QUALITÉ DANS LES ÉCOLES SOCIALEMENT DÉFAVORISÉES

Christian Nidegger et Anne Soussi

## 13.1 La lutte contre les inégalités sociales à l'école

La lutte contre les inégalités sociales à l'école est une thématique qui existe depuis des décennies dans la plupart des pays occidentaux. Dès les années 1960, à la suite du rapport Coleman (1966), les gouvernements se sont posé la question de l'équité et ont mis en évidence au fil des temps le rôle que pouvait jouer l'école dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités. Il faut toutefois souligner que la responsabilité de l'école dans l'échec scolaire n'a pas été reconnue tout de suite (Meuret, 2000). En effet, le rapport Coleman montrait que la réussite scolaire des élèves dépendait davantage de facteurs extrascolaires ou individuels, tels que l'origine sociale, que de facteurs purement scolaires. Ces résultats signifiaient que l'école était incapable de lutter valablement contre ces inégalités d'ordre extrascolaire. Toutefois, au fil des années, les différentes politiques scolaires mises en place ont cherché à compenser les «déficits» des élèves de milieux défavorisés même si, dans un premier temps, on reconnaissait plutôt des causes internes (culturelles et familiales) que des caractéristiques scolaires (écoles moins bien dotées du point de vue du matériel, et de la formation et de l'expérience des enseignants et par ex.).

A la suite des premières actions introduites aux Etats-Unis, des politiques d'éducation prioritaire (PEP) ont été mises en place dans la plupart des pays d'Europe et en Amérique du Nord pour lutter contre les inégalités et l'échec scolaire. Elles ont pris des accents différents au fil des années et selon les pays, même si l'objectif principal était (et reste) de lutter contre l'échec scolaire. En Suisse, elles sont nées plus récemment et

se sont inspirées des PEP américaines et européennes. Par politique d'éducation prioritaire, on entend des «politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socioéconomiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux ou scolaires) en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de “mieux” ou de “différent”)» (Rochex, 2008, p. 410).

Ces politiques s'inscrivent dans la recherche d'une certaine justice, qui peut prendre principalement trois formes (Crahay, 2000): le principe de revendication méritocratique, qui permet de donner les mêmes chances de formation à des élèves d'égale aptitude, mais qui n'exclut pas l'existence de filières de valeur inégale, le principe d'égalité de traitement, qui a pour objectif d'assurer les mêmes conditions d'éducation, mais a souvent pour effet de conserver les inégalités de résultats entre élèves et, enfin, le principe d'égalité des acquis de base, qui assume les différences de traitement pédagogique, à condition qu'elles réduisent la variabilité des résultats scolaires. C'est ce dernier principe de justice, inspiré de la théorie de la justice de Rawls (1975) et plus particulièrement du principe de différence, dont se réclament les politiques d'éducation prioritaire.

Nous allons maintenant présenter l'état actuel de la recherche concernant les politiques d'éducation prioritaire en montrant leur évolution et en donnant quelques exemples en Amérique du Nord, en Europe et en Suisse. Pour terminer, nous essaierons de montrer les conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire.

## 13.2 L'état actuel de la recherche

Si la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales de réussite scolaire est le principal objectif des PEP, elle peut reposer sur des présupposés différents qui ont forcément un impact sur le choix des mesures: on peut en effet considérer les déficits comme une «maladie» et essayer de compenser le handicap qu'ils sont supposés représenter, ou au contraire faire la guerre à la pauvreté en essayant d'adapter l'école aux élèves provenant de milieux socialement ou culturellement défavorisés. Dans ce deuxième cas, la responsabilité entre l'école et la famille serait partagée. Dans les différents pays ou régions, ces postulats ont souvent fonctionné en alternance ou en parallèle.

Selon les pays ou les périodes, les PEP se sont centrées sur des critères plutôt territoriaux ou géographiques (zones, établissements) ou sur des critères ciblant des populations particulières (élèves de milieux défavorisés, personnes migrantes, etc.). Elles se sont également focalisées sur des interventions précoces (dès l'entrée à l'école) ou, au contraire, au moment de l'orientation des élèves au secondaire. Le critère de centralisation ou au contraire de décentralisation (politiques locales) est aussi un facteur de différenciation de ces politiques (cf. notamment Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008; Dutrévis & Crahay, 2009).

Pour Rochex (2010), les PEP en Europe ont connu trois âges, qu'il distingue selon leur critère de sélection ou leur point d'ancrage (critères territoriaux ou de minorités, critères de marchés) ou, en d'autres termes, selon leurs modes de régulation. D'après lui, ces politiques ont évolué en fonction des transformations des politiques éducatives des différents pays et sous l'influence de l'OCDE.

La première période s'inspire des programmes implantés aux Etats-Unis et se situe selon Rochex entre compensation et transformation de l'institution scolaire; ces programmes ont une visée compensatoire par rapport aux déficits sociaux, linguistiques, voire intellectuels, dont souffriraient certains élèves et ciblent des catégories de popu-

lation, de territoires ou encore d'établissements à forte concentration d'élèves dits «à risque» (cf. les *Education Priority Areas* en Grande-Bretagne dès 1964, les premières ZEP en France dès 1981, etc.). En parallèle, le système scolaire a connu des transformations avec la massification de l'accès au secondaire et la création de *comprehensive schools* ou du collège unique, par exemple. Cette approche compensatrice, se centrant trop sur l'institution scolaire et pas assez sur l'environnement, fera l'objet de critiques.

Le deuxième âge va tendre vers l'équité et la lutte contre l'exclusion. Cette deuxième tendance va de pair avec les problématiques d'efficacité et de garantie du minimum, avec l'introduction dans plusieurs pays de compétences-clés ou de standards ou encore de socles de compétences (par ex. en Angleterre, avec les *Education Action Zones* ou en France, avec la deuxième phase des ZEP). On cherche à garantir l'égalité sous différentes formes: égalité d'accès à l'enseignement, de traitements et de moyens, d'acquis et de résultats au niveau des compétences et des connaissances attendues, ou encore de réalisation, pour l'exploitation ultérieure de ses connaissances dans la société. Viser pour tous l'acquisition d'un minimum ne suffit toutefois pas à éviter l'exclusion sociale. Il faut également transformer le système et notamment les règles de la compétition scolaire pour garantir à tous l'accès à un minimum de compétences. L'éducation doit être mobilisée pour permettre l'inclusion et la cohésion sociales (par ex. en France ou en Angleterre, où l'on a ciblé les zones ou les publics difficiles). On a reproché à cette seconde phase la dilution du scolaire dans le social, avec le passage d'une centration sur le pédagogique à une centration sur l'environnement social au sens large (liens avec les familles, politiques de la ville, etc.).

Le troisième âge s'inscrit dans une logique d'individualisation et de maximisation des chances de réussite de chacun. En effet, si l'on veut lutter contre l'exclusion, il est nécessaire d'identifier les groupes «à risque»: élèves à besoins éducatifs particuliers (par ex. non seulement les élèves en difficulté, «*underachievers*», mais également les élèves dits à hauts potentiels) (par ex.

le programme anglais *Excellence in Cities*). Pour Rochex, l'approche n'est plus compensatoire ou à visée de transformation démocratique des systèmes scolaires, mais «individualisante visant à la maximisation des chances de réussite de chacun et dans une approche «sociale» visant à ce que nul élève ne quitte l'école sans être doté des connaissances et des compétences de base» (2010, p. 104).

### 13.2.1 Quelques exemples de politiques d'éducation prioritaire en Amérique du Nord et en Europe

Nous allons maintenant présenter quelques exemples de PEP aux Etats-Unis, en Angleterre, en France et en Suisse.

La discrimination positive est née aux Etats-Unis en 1965, avec le projet *Head Start* qui s'inscrivait dans un mouvement de guerre contre la pauvreté (cf. notamment Dutrévis & Crahay, 2009; Jencks, 1972; Lee, 2006) et a été introduit en lien avec le mouvement des droits civiques universels et plus particulièrement l'*Elementary and Secondary Education Act*, loi de 1965 visant à améliorer l'enseignement des élèves défavorisés. Ce projet concerne les enfants d'âge préscolaire et fournit une éducation complète, des services d'implication parentale, de santé et de nutrition à des enfants de milieux à faibles revenus et à leur famille. Son «objectif est d'améliorer les capacités cognitives des enfants, mais également leur bien-être psychologique, leurs compétences sociales et leur image de soi» (Dutrévis et Crahay, 2009, p. 60). Ce dispositif est celui, parmi ceux visant à réduire la pauvreté aux Etats-Unis, qui a duré le plus longtemps. Comme dans beaucoup de ces politiques, on a cherché aussi à impliquer les parents, à donner aux autorités locales une certaine liberté d'action. Ce programme sera prolongé en 1968 par *Follow Through*, un projet de grande envergure (portant sur un échantillon important d'élèves et de parents: en tout plus de 350 000

élèves en 10 ans), également orienté vers la lutte contre la pauvreté et portant sur une population un peu plus âgée (de la maternelle à la 3<sup>e</sup> année primaire). Son objectif était de comparer et d'analyser l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques mises en place auprès d'élèves provenant principalement de milieux socioéconomiques défavorisés.

En 2001 émerge une autre politique qui va avoir une grande influence pour la décennie suivante: le *No Child Left Behind Act* (NCLB). Elle poursuit un double objectif: «garantir à la fois l'excellence académique et l'équité, en fournissant de nouvelles chances et challenges aux Etats afin de faire progresser l'objectif de combler l'écart de performance» (Gamoran, 2012, p. 13). NCLB s'appuie sur une *accountability*<sup>1</sup> importante avec la mise en place de tests à enjeux élevés pour vérifier les progrès annuels des écoles, l'objectif visé étant d'atteindre 100% de réussite en 2014. Le but principal était de réduire les inégalités et d'améliorer la réussite des élèves en se focalisant davantage sur les progrès réalisés par chaque groupe (élèves provenant de minorités ethniques, de milieux défavorisés, ou encore allophones) que sur les résultats bruts aux tests à un moment spécifique. Dès 2002, une loi visant à impliquer les Etats ainsi que les établissements et districts scolaires a été introduite grâce à laquelle on va passer d'une faible structuration du système éducatif avec une absence de contrôle des Etats (ni corps inspectoral ni examen de fin de scolarité, mais une forte tradition de contrôle local, etc.), à une responsabilisation des autorités scolaires et politiques, qui devront s'assurer d'un niveau minimum de performances en lecture et mathématiques au moyen d'évaluations annuelles en plus de l'évaluation nationale NAEP (Gamoran, 2012).

Un autre exemple intéressant est celui de l'Angleterre, avec les changements apportés par le *New Labour* et, notamment, la notion d'inclusion sociale, qui impliquent non pas la création d'une société égalitaire, mais d'une société où tous les

---

1 On parle également de politiques de rendre compte ou de régulation par les résultats, politiques en vogue depuis une vingtaine d'années en Amérique du Nord et plus récemment en Europe.

citoyens et citoyennes ont un accès garanti à un niveau minimum de biens sociaux et se sentent inclus. Le rôle de l'éducation est crucial dans l'inclusion et l'intégration sociales. Les élèves de milieux défavorisés reçoivent un soutien additionnel pour obtenir des résultats aussi élevés que possible et éviter l'exclusion sociale. Les PEP anglaises vont évoluer en plusieurs phases:

- Une **première phase** (années 1960 – milieu des années 1970) marquée par les *Education Priority Areas*, qui avaient pour objectifs d'apporter des ressources supplémentaires et d'autres formes de discrimination positive afin de compenser les déficits des enfants et des zones les plus pauvres grâce à l'implication parentale et à la scolarisation de l'environnement. Faute d'accord politique et de succès, ces premières PEP se sont arrêtées.
- Une **deuxième phase** (1988–2003) associée aux *Education Action Zones* (EAZ), caractérisées par un partenariat entre autorités locales, écoles, environnement et organismes des secteurs public et privé. L'accent a été mis sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par des soutiens d'enseignement supplémentaires, une lutte contre les comportements d'abandon et l'implication des parents dans l'éducation des enfants. L'intervention précoce (prestations préscolaires «scolarisées» posant les fondations d'une préparation à l'école) étant considérée comme la meilleure manière de lutter contre le désavantage social, un programme destiné aux jeunes enfants, *Sure Start*, comparable au programme américain *Head Start*, est lancé en 1998 afin de regrouper des formes multiples de soutien pour les jeunes élèves désavantagés et leurs familles dans ces zones.
- Une **troisième phase** a donné lieu au programme *Excellence in Cities* (EIC), qui s'est caractérisé par un degré élevé de prescription de la part du gouvernement central (et moins de partenariats extrascolaires et d'innovation locale) (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008). L'accent a été mis sur le leadership des

écoles, sur les questions de comportement ainsi que sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage: dans chaque zone EIC, instauration de mentors pour encourager les élèves à mieux réussir, unités de soutien d'apprentissage dans les écoles secondaires destinées aux élèves à risque, développement de programmes pour élèves doués, etc. Ce programme (en particulier le *London Challenge*), mis en place en 1999, a permis une augmentation des résultats moyens dans les écoles de la ville et une réduction des écarts entre élèves les plus et les moins désavantagés. Portant au départ sur les écoles secondaires et étendu par la suite aux écoles primaires, il avait pour objectif d'élever les normes et de favoriser l'inclusion dans les centres-villes et d'autres zones urbaines. Globalement, il se démarquait des politiques précédentes d'éducation prioritaire (*Education Action Zones*) en étant à la fois plus ciblé et plus prescriptif, grâce à «des actions spécifiques portant sur des groupes sous-performants ou défavorisés» (ibid., p. 57) et focalisé sur différents domaines: gestion, comportement, enseignement et apprentissage.

En France, ce n'est qu'en 1981, soit 20 ans après l'Amérique du Nord et l'Angleterre, que ce type de politiques a vu le jour avec les zones d'éducation prioritaire (ZEP), qui s'étalaient de la période de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Ces ZEP étaient définies sur la base d'un critère territorial, en fonction des caractéristiques de la population (catégories socioéconomiques défavorisées, résultats scolaires, pourcentage d'élèves en retard et d'allophones) à partir des indicateurs de performance (IPES).

D'après Rochex (2008), on peut considérer trois phases de relance (alternant avec des phases de silence), caractérisées par des buts et des méthodes de travail différentes: 1989/1990, 1997/1998 et 2005/2006. La première époque se caractérise par un ciblage de ressources supplémentaires (en termes d'heures d'enseignement pour certains élèves et de primes salariales pour les enseignantes et enseignants) allouées aux écoles se situant dans les zones désavantagées.

Lors de la deuxième époque, des initiatives locales et de nouvelles méthodes éducatives se mettent en place afin de développer des projets visant à réduire les difficultés scolaires. Pendant la troisième époque, on cherche à renforcer la participation locale et les prises de décision, ainsi que l'élaboration et la mise en œuvre de ces projets. Les liens avec les parents sont développés ainsi que les relations et les activités avec les collectivités et les associations locales (Rochex, 2011). Selon les gouvernements, les ZEP ont connu des changements: à une époque, elles se sont particulièrement développées, passant de 50 en 1981 à 900 en 1999, pour se recentrer quelques années plus tard avec la création des RAR (réseaux ambition réussite) comportant des élèves en grandes difficultés, puis du programme Eclair (Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) suivi des REP (réseaux d'éducation prioritaire).

Dès 1997, un bilan réalisé par Moisan et Simon, fondé sur de nombreuses visites et observations dans les écoles, mettait déjà en évidence que certaines ZEP obtenaient de très bons résultats. Selon eux, pour parvenir à de tels résultats, il est nécessaire que certaines conditions soient réunies: des leaders positifs, un travail d'équipe formalisé prenant en compte les besoins du corps professionnel et des élèves, des enseignantes et enseignants confiants dans l'éducabilité des élèves, des élèves en bonne santé qui se sentent en sécurité dans l'école, des parents accueillis, écoutés et aidés à comprendre le système éducatif, des partenaires externes (quartier, ville, politique de la Ville) afin de résoudre les difficultés entravant l'enseignement (cf. CIMAP, 2013).

### 13.2.2 Quelques exemples de PEP en Suisse

En Suisse, des PEP ont vu le jour dans plusieurs cantons. Ainsi, dès 1996, le projet QUIIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*) a été introduit à Zurich dans les écoles multiculturelles se

trouvant dans les quartiers défavorisés, notamment à la suite des résultats de l'enquête PISA, qui ont mis en évidence des écarts importants en fonction de l'origine sociale. Ce projet, qui a pour objectif principal la promotion de l'égalité des chances pour les jeunes des quartiers défavorisés, se caractérise essentiellement par trois axes d'action: la promotion de la langue, l'individualisation du travail des élèves en vue de la réussite scolaire et l'intégration de tous les élèves et de leurs parents, en particulier ceux des classes sociales défavorisées (développement des relations familles-école). Par ailleurs, le développement pédagogique et durable des écoles (*Schulenentwicklung*) est favorisé: les objectifs visés sont l'affaire de toute l'école qui travaille sur les questions importantes de l'apprentissage. Le programme repose sur le partenariat et le soutien (ressources financières et didactiques, services des écoles, formation continue, directions d'écoles et collaboration avec les parents). Le critère de la participation des écoles est de scolariser une proportion d'au moins 40% d'allophones. Lors de la première phase (1998–2006), il y avait 21 écoles. L'expérience s'avérant positive lors de la phase pilote et ayant permis de développer des exemples de bonnes pratiques, le programme s'est étendu dès 2006 sous l'effet d'une loi à 110 écoles, c'est-à-dire à 24% des élèves de la scolarité obligatoire.

Enfin, un dernier exemple est le *Réseau d'enseignement prioritaire* mis en place dès 2006 dans le canton de Genève à l'école primaire.<sup>2</sup> Ce réseau, qui s'est constitué progressivement en partant d'un établissement pilote, compte actuellement 17 établissements sur 80, ce qui représente 20% des élèves scolarisés au primaire.

La problématique de la lutte contre l'échec scolaire, et contre le redoublement en particulier, n'est toutefois pas nouvelle à Genève (cf. Haramein, 1965; Hutmacher, 1993). En effet, des prémices avaient été expérimentées dans les années 1990 avec l'introduction de la rénovation de l'enseignement primaire, mais n'avaient pas

---

2 Le REP s'est depuis 2011/2012 également étendu au secondaire I avec 4 établissements sur 20.

été généralisées. Dans le cadre de cette rénovation, trois objectifs étaient alors poursuivis: individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble et placer les enfants au cœur de l'action pédagogique. Une quinzaine d'écoles très différentes, sélectionnées sur la base du volontariat et de l'élaboration d'un projet d'établissement (et non sur la présence importante de populations «à risque») sont alors entrées en rénovation. Les principales transformations ont porté non seulement sur des aspects structurels en introduisant des cycles de quatre ans puis de deux ans, mais également sur l'évaluation par la suppression d'une évaluation notée au profit d'appréciations. La rénovation a pris fin notamment suite au rejet par votation populaire de cette évaluation sans notes. Par ailleurs, ces premières expériences très hétérogènes n'avaient pas apporté les effets escomptés (cf. Favre et al., 1999; Nidegger et al., 2003).

Quelques années plus tard, la lutte contre l'échec scolaire est revenue au centre des débats genevois, et le REP a été introduit en 2006. Un établissement en particulier, en proie à de grandes difficultés dues à une population de plus en plus précarisée, a demandé de l'aide aux autorités scolaires, qui ont fini par mettre en place une PEP inspirée d'expériences réalisées ailleurs (en France ou dans le canton de Zurich, notamment).

De manière générale, il s'agissait de maintenir la qualité de l'enseignement dans les quartiers défavorisés et de donner à tous les élèves du canton les mêmes chances en matière de réussite scolaire. Les mesures se sont orientées dans deux directions: au niveau des établissements, par l'attribution de moyens supplémentaires (meilleur encadrement des élèves en termes de postes attribués aux établissements en fonction du pourcentage de milieux défavorisés) afin d'améliorer les conditions de l'apprentissage et permettre une égalité de chances de réussite pour les élèves concernés, et au niveau de l'environnement de l'établissement, par des actions concertées des pouvoirs publics (canton et communes) pour améliorer les conditions de vie considérées comme ayant un impact fort sur la réussite des établissements.

De même que dans d'autres pays ayant mis en place des PEP, l'environnement extérieur a donc été considéré par les concepteurs du REP comme nécessaire pour réaliser cet objectif, partant du présupposé qu'une école ne peut pas assurer seule toutes les tâches et qu'elle doit alors compter sur l'appui et l'implication de ses partenaires les plus proches (communes, associations de parents et services de l'Office de la jeunesse).

### **13.3 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire**

La plupart de ces politiques ont évolué non seulement en fonction des effets observés, mais aussi (et surtout) en fonction de transformations des politiques d'éducation nationales et sous l'influence de l'OCDE. Il faut souligner que, si bon nombre d'entre elles n'ont pas donné les résultats escomptés, d'autres ont eu des effets bénéfiques sur le climat de la classe ou de l'école ou sur les acquis des élèves.

Pour conclure, en nous basant sur certains exemples de PEP qui ont bien réussi (par ex. en Angleterre ou en France), nous retiendrons quelques points importants pour la réussite de ces politiques d'éducation et pour la pratique scolaire:

- **Bien cibler les élèves, les écoles ou les zones bénéficiant de la discrimination positive** | en utilisant des critères de sélection variés, sociodémographiques (proportion d'élèves de milieux défavorisés, d'élèves allophones, etc.) ainsi que scolaires (résultats aux épreuves externes, proportion d'élèves en retard ou taux de redoublement, proportion d'élèves entrant au secondaire I dans des filières à exigences étendues, etc.).
- **Mettre en place des mesures adéquates pour atteindre les objectifs souhaités (notamment en introduisant des mesures pédagogiques et pas uniquement sociales quand on vise la réussite scolaire)** | en améliorant les conditions d'enseignement, le climat scolaire et

les relations familles–école (postes d'éducateur), mais également en menant une réflexion sur les pratiques pédagogiques les plus adaptées aux élèves de milieux défavorisés, en développant la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, en mettant en place des études surveillées et des dispositifs appropriés en lien avec l'entrée dans l'écrit.

- **Assurer une certaine cohérence et un suivi de l'école infantine à la fin de l'école obligatoire** | en veillant à ce que les élèves «à risque» de par leur milieu familial accèdent à l'éducation préscolaire pour faciliter leur entrée à l'école obligatoire, mais aussi en développant des dispositifs tout au long de l'enseignement obligatoire.

## Bibliographie

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton, Volksschulamt.

CIMAP [Comité interministériel de modernisation de l'action publique] (2013). *Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport de diagnostic*. Paris: Ministère de l'Education nationale.

Coleman, J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC : U.S. Government Printing Office.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: de Boeck.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon: INRP.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe (tome II). Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon: INRP.

Dutrévis, M. & Crahay M. (2009). Les politiques de discrimination positive: un bilan impossible. In G. Chapelle & M. Crahay (Eds), *Réussir à apprendre*. Paris: PUF, 59–73.

Favre, B. & al. (1999). *Le changement: un long fleuve tranquille? Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994–1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois*. Genève: SRED.

Gamoran, A. (2012). Bilan et devenir de la loi *No Child Left Behind* aux Etats-Unis. *Revue française de pédagogie* 178, 13–26.

Haramain, A. (1965). *Perturbation scolaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Service de la recherche sociologique, cahier n° 36.

Jencks, C. et al. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Lee, J. (2006). *Tracking Achievement Gaps and Assessing the Impact of NCLB on the Gaps: An In-depth Look into National and State Reading and Math Outcome Trends*. Cambridge MA: The Civil Right Project at Harvard University.

Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 112–120.

Moisan, C. & Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. IGEN: la documentation française.

Nidegger, C. et al. (2003). *A la fin de la 6<sup>e</sup> primaire. Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6<sup>e</sup>. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève: SRED.

Rawls, J. (1975). *A theory of justice*. Harvard: University of Harvard Press.

**Rochex, J.-Y.** (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un «âge» et d'un pays à l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Eds), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon: INRP, 409–451.

**Rochex, J.-Y.** (2010). Les trois «âges» des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? In C. Ben Ayed (Ed.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?* Paris: Armand Colin, 95–108.

# 14 PÉDAGOGIE ANTIDISCRIMINATOIRE ET ÉDUCATION ANTIRACISTE À L'ÉCOLE

Miryam Eser Davolio

## 14.1 L'éducation antiraciste en Suisse

L'éducation à la tolérance et au respect mutuel apparaît dans les plans d'études de la scolarité obligatoire d'une part dans l'enseignement de certaines disciplines et, d'autre part, en tant que thème interdisciplinaire, sous l'angle de l'éducation à la citoyenneté (droits et devoirs de l'individu dans la société, droits de l'homme, capacité à gérer des conflits, ouverture à la diversité, etc.). Quoique cette approche soit parfaitement légitime, l'éducation à la citoyenneté n'est pas absolument identique à l'éducation antiraciste. Comme cette dernière ne figure pas parmi les matières obligatoires des plans d'études suisses, l'éducation à la tolérance et au respect mutuel est souvent tributaire du volontariat et de l'engagement personnel d'enseignantes et enseignants ou d'ONG, qui conçoivent des offres d'éducation antiraciste et les proposent aux écoles, ainsi qu'à d'autres institutions éducatives ou à des organisations de jeunesse. Cette absence d'obligation est à mettre tout d'abord en relation avec le fédéralisme suisse et, deuxièmement, avec la reconnaissance tardive de la participation de la Suisse au colonialisme ainsi qu'à l'esclavage et de son implication dans la Deuxième Guerre mondiale. Cela a notamment conduit à ce que le racisme et la discrimination soient restés des thèmes marginaux dans le paysage pédagogique. La notion de pédagogie antidiscriminatoire est par conséquent encore peu développée dans le système éducatif suisse, et c'est sans doute dans le cadre de l'éducation aux droits de l'homme qu'elle apparaît le plus souvent. La lutte contre la discrimination signifie dans ce contexte le rééquilibrage de la relation asymétrique entre une population majoritaire investie du pouvoir et les minorités qui sont défavorisées ou exclues. L'élaboration par le législateur de directives anti-

discriminatoires peut être une manière de redresser cette asymétrie de pouvoir (Halldenius, 2012, p. 249).

Malgré l'absence d'obligation dans l'enseignement public, des progrès ont pu être réalisés dans ce domaine en Suisse ces vingt dernières années: des aides financières allouées par le Service de lutte contre le racisme du Département fédéral de l'Intérieur viennent ainsi soutenir des projets antiracistes destinés aux écoles et aux structures pour la jeunesse, ce qui favorise certainement l'engagement et la créativité du développement de l'éducation antiraciste. Des fondations sont également actives dans ce domaine (par ex. *éducation21*, Fondation pour l'éducation à la tolérance [SET], Fondation contre le racisme et l'antisémitisme [GRA]) et encouragent des projets de sensibilisation ainsi que la production et la distribution de supports éducatifs de lutte contre le racisme. La demande en matériel pédagogique est malgré tout relativement modeste, puisqu'il n'existe que quelques cas où les services scolaires cantonaux en ont fourni à toutes les écoles et où l'utilisation de ce matériel en classe a été présentée aux enseignantes et enseignants lors de séminaires de formation continue (par ex. pour la *scuola media* dans le canton du Tessin).

Il existe également différentes organisations proposant des projets pour enfants et adolescents dans le but de les sensibiliser aux questions de racisme et d'exclusion. Par exemple l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés, avec son projet pédagogique *A l'école de la solidarité*, qui revêt la forme d'expériences concrètes en milieu scolaire; ou encore la Croix-Rouge, le Centre de compétences pour les conflits interculturels Tikk ou infoklick.ch. En Suisse romande et au Tessin, comme de tels projets sont régulièrement menés au niveau des écoles, la sensibilité en matière

d'éducation à la tolérance semble plus présente chez les responsables d'établissement scolaire, tandis qu'en Suisse alémanique, la réalisation de projets de cet ordre reste le plus souvent tributaire de l'initiative d'enseignantes et enseignants et limitée à leur propre classe.

On remarquera en outre le peu d'importance attachée à l'éducation antiraciste dans le domaine de l'éducation préscolaire ainsi que dans celui de la formation professionnelle, bien que ces deux niveaux d'enseignement soient importants pour la prévention et l'intervention. En ce qui concerne l'âge préscolaire, des études ont en effet montré qu'un apprentissage social, soutenu par un travail ciblé avec les parents et utilisant des approches adaptées à cet âge, peut agir contre les tendances à la xénophobie et à l'exclusion entre élèves de l'école enfantine (cf. Rieker, 2004, p. 109; Valkanover & Alsaker, 2001).

En Suisse, environ 70 % des jeunes accomplissent une formation professionnelle initiale entre 16 et 19 ans, âge auquel ils se situent dans une phase décisive de socialisation politique (cf. Fend, 1994). Il est dès lors regrettable que l'éducation antiraciste soit peu présente dans le domaine de la formation professionnelle. Plusieurs études (cf. Eser Davolio, 2000a, p. 8 s.; Kuhnke, 1995; Melzer & Schubarth, 1993) montrent en outre que les jeunes d'un niveau de formation inférieur tendent davantage vers des comportements xénophobes, racistes et portés sur la violence que ceux d'un niveau de formation plus élevé. Les écoles professionnelles entreprennent peu de choses dans ce domaine et laissent en règle générale, comme cela a été dit plus haut, la question à l'initiative individuelle du corps enseignant. Vu le nombre limité de périodes d'enseignement et l'horaire déjà bien chargé par les contenus d'enseignement obligatoires, il reste peu de place pour aborder des sujets supplémentaires et il est donc difficile pour les enseignantes et enseignants de caser de tels projets.

Au niveau de la formation des adultes, c'est dans les filières d'études des domaines du social, de la santé et de la pédagogie, en particulier, que l'éducation interculturelle et antiraciste semble la

mieux dotée et que les futurs professionnels sont les mieux préparés à réfléchir, à communiquer et à se comporter de manière compétente du point de vue interculturel au contact de groupes cibles hétérogènes (Eser Davolio & Gerber, 2012, p. 17 s.). De même, dans le cadre des cours de formation continue destinés aux futurs cadres, les thèmes de la diversité et de la discrimination sont largement répandus. Lorsque l'on passe ainsi en revue le paysage éducatif dans son entier, on s'aperçoit clairement que les activités réalisées dans le domaine de l'éducation antiraciste demeurent souvent ponctuelles et peu contraignantes.

## 14.2 L'état actuel de la recherche en Suisse

Dans le cadre du programme national de recherche *Violence au quotidien – crime organisé (1997-2002)*, deux projets se sont intéressés à l'éducation et à la prévention antiraciste. Les résultats du projet de recherche *Violence raciste en Suisse romande: analyse des actes, des acteurs et de nouvelles formes d'intervention* (Eckmann, Salberg, Bolzmann & Grünberg, 2001) servent de base scientifique à la prise en compte du statut des personnes victimes d'actes de racisme ou de discrimination. L'étude révèle que les actes racistes dénoncés sont en majeure partie commis par des adultes et que les rapports de force donnent lieu à des abus (par ex. de la part de fonctionnaires, de propriétaires).

La seconde étude, intitulée *Prévention et lutte contre la xénophobie, le racisme et la violence chez les jeunes*, a évalué plusieurs formes d'enseignement par projet portant sur l'intervention et la prévention du racisme, à travers une démarche sommative et formative (Eser Davolio, 2000a). Elle a démontré que certaines parties du programme pouvaient provoquer des résultats très différents en termes de changement d'attitude. Cette variation des résultats, qui vont d'une sensibilisation durable à des effets boomerang, peut s'expliquer avant tout par des dynamiques de groupe différentes, ce qui montre combien la prise en compte des variables contextuelles est importante. Les connaissances scientifiques

ont été transposées en stratégies pédagogiques dans un projet de concrétisation mettant en commun ces deux études, sous le titre *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques* (Eckmann & Eser Davolio, 2002; 2003; 2009). Pour résumer la quintessence de ce projet de synthèse, on peut dire que les éléments moralisateurs et stigmatisants produisent souvent des effets contraires. Plus efficaces sont en revanche les approches de l'apprentissage par l'expérience et par l'élaboration des conflits, qui considèrent les conflits comme une ouverture au changement d'attitude, développent des structures de dialogue et prennent également en compte le point de vue des victimes à travers la médiation.

Une étude d'intervention relative à l'évaluation des cours de formation continue destinés aux enseignantes et enseignants en Suisse, l'étude *Prévention de l'extrémisme de droite et de la violence ethnicisée à l'école* (Oser, Riegel & Tanner 2009) examine les répercussions concrètes de ces cours sur le traitement de la thématique en classe. Le corps enseignant (n=34) a consacré dix unités d'enseignement, intégrées au programme ordinaire, à traiter avec des élèves âgés de 14 à 19 ans (n=570) des sujets comme l'image de soi dans les sociétés plurielles, le rôle des genres, les stéréotypes, les représentations hostiles, l'inégalité, la discrimination et le racisme, la gestion des conflits ainsi que leurs propres expériences d'intégration ou d'exclusion. Les résultats montrent d'une manière générale une sensibilisation et une différenciation accrues, mais doivent cependant être qualifiés d'assez faibles. L'une des problématiques relevées est qu'une partie des jeunes qui tendent vers des comportements xénophobes et racistes se trouvent en situation d'échec scolaire et ont de ce fait une attitude négative envers l'école en tant qu'institution et envers l'apprentissage scolaire; il s'agit donc d'un groupe particulièrement difficile à atteindre (ibid., p. 249). L'étude montre encore qu'il serait extrêmement important que le sujet délicat du racisme ne soit pas seulement abordé par quelques enseignantes et enseignants ou lors d'occasions spéciales, mais soit plutôt incarné par la direction et l'école toute entière. De plus, selon cette étude, une attitude antiraciste et ouverte à la diversité doit imprégner

durablement l'ensemble de la vie scolaire (ibid.). Il a également été identifié chez les enseignantes et enseignants un besoin important en connaissances sur le développement des comportements racistes et sur les conditions d'une intervention en classe réussie, ce qui révèle des lacunes dans leur formation initiale et continue.

Une autre étude allant dans le même sens a été menée par Eser Davolio et Drilling (2008). Elle analyse les efforts de lutte contre le racisme menés dans 17 communes et conclut que le meilleur impact de la prévention s'observe lorsque les écoles, l'animation jeunesse et les autres acteurs de la commune travaillent en étroite collaboration et mettent en route des projets transversaux et à long terme.

### **14.3 La relation entre éducation antiraciste et éducation interculturelle**

La relation entre populations majoritaire et minoritaire est l'un des éléments fondamentaux de la pédagogie antidiscriminatoire et de l'éducation antiraciste, car elle met en évidence l'inégalité, les questions de pouvoir et de dominance ainsi que les appartenances (majorité/minorités) (cf. Eser Davolio & Gerber, 2012, p. 18). La pédagogie de l'antiracisme s'attache notamment à remettre en question «ce qui va de soi» pour les membres de la majorité et à provoquer une réflexion critique sur les mécanismes de diffusion qui conduisent à la discrimination et au manque de respect envers les points de vue minoritaires. L'éducation interculturelle va quant à elle moins loin dans cette direction: elle s'intéresse bien au thème de l'altérité et travaille sur la compréhension de l'autre, mais en se concentrant davantage sur la dimension culturelle que sur les rapports de force.

Souvent, le travail de pédagogie interculturelle met en avant les points communs entre majorité et minorités et tend à estomper les différences pour ne pas favoriser les stéréotypes culturalistes, les préjugés ou les conflits (Glaser & Rieker, 2006, p. 110). L'évaluation de plusieurs projets d'éducation interculturelle montre que le

message retenu par les groupes cibles est qu'il ne faut pas thématiser les différences. Pourtant, le potentiel propre des projets de ce genre est justement d'offrir la possibilité d'aborder cette thématique grâce à la diversité ethnique et culturelle de leurs participants, de permettre d'expérimenter ces différences et d'apprendre à les gérer sans se sentir soi-même menacé (ibid.). Dans la pédagogie de l'antiracisme et de la prévention des discriminations, les défis posés sont par conséquent différents et se résument à ceci (Eckmann, 2003, p. 63 s.): en questionnant les identités et les appartenances des membres de la majorité ainsi que des minorités, on peut faire réfléchir aux catégorisations et aux stéréotypes intériorisés de part et d'autre. Pour les premiers, il s'agira de les sensibiliser à leur pouvoir et à leur éventuelle revendication de l'universalité de leurs propres normes et valeurs. Avec les seconds, on travaillera sur la conscience permanente de leur différence et sur leur dilemme entre se révolter ou s'adapter, voire s'incliner. L'idée générale est d'agir, par un changement de perspective et une approche constructive, contre la banalisation et contre le déni de la discrimination et du racisme. Dans le cadre de l'éducation antiraciste, il est important que la personne qui donne le cours s'abstienne de tout jugement moralisateur et de réponses toutes faites, de manière à laisser place à une discussion ouverte et à ne pas susciter de blocage envers le contenu à faire passer. Elle évitera de même toute catégorisation ou tout stéréotype. S'il en apparaît malgré tout, elle s'efforcera de déconstruire les schémas utilisés et de mettre en évidence les risques d'interprétation et d'évaluation erronées.

La pédagogie de l'antiracisme n'est pas une tâche facile lorsqu'il est question de groupes de population défavorisés à connotation fortement négative, tels que les demandeurs d'asile, les sans-papiers ou les gens du voyage. L'antitsiganisme est largement répandu, bien que les Yéniches ne représentent qu'une toute petite minorité en Suisse. Il est nécessaire d'en parler dans l'enseignement, en évoquant tout particulièrement les répercussions dramatiques de l'injustice faite aux Yéniches par la politique raciste de l'action *Enfants de la Grand-Route*, afin de mieux

faire comprendre leur situation et leur position actuelles (Huonker, 2009, p. 168 ss), sans perdre de vue en l'occurrence que le corps enseignant et les élèves appartiennent en règle générale à la société majoritaire et portent ainsi leur attention sur un groupe de personnes qui ne semblent pas faire partie de leur communauté (Hamburger, 2001, p. 48). On reproduit ainsi la relation majorité/minorité, la minorité devenant objet, ce qui peut renforcer ou cimenter des structures et des projections stéréotypées déjà présentes, raison pour laquelle les situations d'apprentissage de ce genre devraient intégrer la dimension de l'observation réflexive systématique. Tout cela montre bien la grande complexité de la pédagogie de l'antiracisme ainsi que l'ampleur de la compétence transculturelle que doivent posséder les enseignantes et enseignants. Cette compétence inclut deux dimensions supplémentaires, l'efficacité et l'adéquation, c'est-à-dire la compétence de communication interpersonnelle et en situation et la compétence d'interaction, qui sont toutes deux nécessaires à une action ciblée et réussie (Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010, p. 17). La possession de telles compétences devrait permettre d'anticiper suffisamment tôt les effets contre-productifs.

#### **14.4 Education antiraciste et Holocauste**

La pédagogie de l'antiracisme en Europe s'appuie en règle générale sur un triple héritage (Eckmann, 2003, p. 30 ss): il s'agit premièrement de l'éducation contre le racisme héritée de l'esclavage et du colonialisme, deuxièmement de l'éducation contre la xénophobie liée à l'immigration et, troisièmement, de l'éducation post Auschwitz, visant à ce qu'une persécution et un massacre à grande échelle tels que ceux perpétrés contre les Juifs, les Sintés, les Roms et les homosexuels ne se reproduisent plus. L'enseignement de l'Holocauste et l'éducation antifasciste s'expriment à trois niveaux: a) une assimilation de l'histoire et un travail de mémoire, b) une éducation politique à la citoyenneté et au courage civique et c) une éducation contre l'antisémitisme, l'antitsiganisme, l'homophobie et l'extrémisme de droite (ibid., p. 34).

Brändli (2009) a fait observer le fait suivant à propos de l'enseignement de l'Holocauste: à la fin de la scolarité obligatoire, l'Holocauste représente le paroxysme de l'horreur, qui «ne laisse plus de place à la perception des innombrables autres formes de racisme, plus insidieuses, moins criantes» (ibid., p. 10 [trad. libre]). D'autre part, il est important que le traitement de l'Holocauste dans le système éducatif suisse passe de la condamnation fondamentale des faits à la reconnaissance par la Suisse de sa propre responsabilité historique, tant sur le plan politique que sur celui de la société civile (Gautschi, 2012, p. 16). En même temps, il faut admettre que la persécution et l'extermination des Juifs sous le Troisième Reich représentent le sujet le plus souvent traité dans le cadre de l'éducation antiraciste. Malheureusement, c'est aussi souvent le seul auquel les élèves soient confrontés tout au long de leur scolarité.

### **14.5 Changement de point de vue dans les débats qui entourent la pédagogie de l'antiracisme**

Dans son ouvrage *Abschied von der interkulturellen Pädagogik* (Adieu à la pédagogie interculturelle, 2009), Hamburger plaide pour nouvelle façon de voir les choses, laissant de côté les différences interculturelles pour accorder davantage d'importance à l'aspect économique et politique, en particulier à la pauvreté et à l'absence d'égalité. En Allemagne et dans les pays occidentaux, où la pluralité est devenue la norme, il y voit la nécessité de se réorienter vers une approche multidimensionnelle qui tienne compte de l'intersectionnalité et de la diversité innombrable des inégalités et formes de discrimination possibles. Il critique en même temps le «problème agaçant» de la recherche sur la migration, où l'on parle trop peu de ressources et d'incitations au développement et où l'on fait de la catégorie «issus de la migration» un stéréotype qui nuit à la mise à plat du problème. Il en tire notamment des considérations pédagogiques, dont, premièrement, l'explication situationnelle, lorsqu'il s'agit de procéder à des catégorisations, et, deuxièmement, l'occultation des différences au profit de la prise en compte des difficultés spécifiques liées au cadre

de vie, telles que les facteurs socioéconomiques qui ont souvent une valeur explicative plus grande en ce qui concerne les différences qu'une éventuelle origine migratoire (ibid., p. 133).

Dans le même esprit, il convient d'observer que les approches qui étiquettent et mettent en avant l'aspect «étranger», comme cela se produit souvent en pédagogie de l'antiracisme, mènent à l'altérisation (*othering*). Ce terme «désigne des processus qui construisent l'Autre comme un phénomène positif, donc perceptible et reconnaissable, homogène et communicable, et qui y délimitent Lui et Elle en tant qu'Autre et, d'une certaine manière, le manquent constamment» (Brodén & Mecheril, 2007, p. 13 [trad. libre]). Ces étiquettes et généralisations à connotation positive ou négative trouvent toujours leur place lorsque l'on parle de différences culturelles. En outre, les discours et images socialement dominants peuvent jouer un rôle sur les thèmes tels que le port du foulard, le mariage forcé ou le crime d'honneur, et des instrumentalisation politiques peuvent intervenir, de sorte que ces idées sont souvent reprises dans les situations d'apprentissage interculturelles et reproduites en partie activement. On crée également des dichotomies symboliques lorsque l'on parle d'une manière généralisée d'«étrangers intégrés», de «sans-papiers» ou d'«expats». L'altérisation en tant que marquage de la différence sur le plan communicatif reflète donc la catégorisation et la récupération totalitaire de la société majoritaire (Riegel, 2012, p. 210). Éviter cela dans le travail éducatif requiert un haut niveau de réflexivité et de vigilance de la part des pédagogues, qui doivent développer de nouvelles approches, neutres, et trouver des désignations linguistiques non connotées, ce qui exige de la créativité et le courage d'innover.

### **14.6 Conséquences pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire**

On peut résumer ainsi les éléments clés et les exigences d'un meilleur ancrage de la pédagogie de l'antiracisme qui ressortent des réflexions développées dans la présente contribution:

- Institutionnaliser et rendre obligatoire la pédagogie de l'antiracisme en l'intégrant dans les plans d'études et dans la démarche qualité des écoles.
- L'introduire plus tôt (dès l'école enfantine) et utiliser de manière ciblée et adaptée à l'âge des élèves des contenus appropriés pendant tout le parcours de formation.
- Intensifier les efforts au niveau de la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants.
- Encourager l'enseignement par projets et les projets d'établissement, éventuellement en collaboration avec des prestataires externes.
- Soumettre le système éducatif à un travail d'introspection et d'autocritique sur ses propres pratiques de discrimination et d'exclusion à l'encontre des minorités (par ex. absence de reconnaissance des diplômes obtenus dans des pays tiers, conditions d'admission), prenant en compte non seulement l'exclusion symbolique (par ex. par des étiquettes ethnicisées), mais aussi la discrimination institutionnelle (aspect structurel des refus de reconnaissance) (Sprung, 2011, p. 234).

Il faudrait par conséquent prêter attention avec une conscience holistique aux comportements et pratiques antiracistes et antidiscriminatoires à tous les niveaux du système éducatif et les imposer, afin de pouvoir transmettre dans l'enseignement des contenus antiracistes d'une manière à la fois cohérente et crédible, efficace et durable.

## Bibliographie

**Brändli, S.** (2009). Chancen und Grenzen der Erziehung zur Toleranz im 21. Jahrhundert. In S. Brändli, M. Eser Davolio & K. Kistler (Eds), *Merken, was läuft – Rassismus im Visier*. Zürich: Pestalozzianum.

**Broden, A. & Mecheril, P.** (2007). *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (IDANRW).

**Eckmann, M., Salberg, M.-A., Bolzmann, C. & Grünberg, K.** (2001). *De la parole des victimes à l'action contre le racisme. Bilan d'une recherche-action*. Genève: éditions ies.

**Eckmann, M.** (2003). Von Erfahrungen mit Rassismus zur «Konfliktpädagogik». In M. Eckmann & M. Eser Davolio, *Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich: Pestalozzianum, 59–68.

**Eckmann, M. & Eser Davolio, M.** (2002). *Pédagogie de l'antiracisme*. Genève: éditions ies, Lausanne: éditions lep.

**Eckmann, M. & Eser Davolio, M.** (2003). *Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich: Pestalozzianum

**Eckmann, M. & Eser Davolio, M.** (2009). *Educare al confronto. Antirazzismo*. Milano, Lugano: Giampiero Casagrande editore.

**Eser Davolio, M.** (2000a). *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

**Eser Davolio, M.** (2000b). Opfer rechtsextremistischer Straftaten. In R. Aegerter, M. Eser Davolio & I. Nezel (Eds), *Sachbuch Rassismus*. Zürich: Pestalozzianum.

**Eser Davolio, M. & Drilling, M.** (2008). *Gemeinden antworten auf Rechtsextremismus – Perspektiven für eine Kooperation zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft*. Bern: Haupt Verlag.

**Eser Davolio, M. & Gerber, B.** (2012). *Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwach-*

senen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich. Luzern: Interact.

**Eser, M. & Gabriel, T.** (2014). Junge Rechtsextremisten in der Schweiz. Professionelle Begleitung von Ausstiegsprozessen. In P. Rieker (Ed.), *Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 95–113.

**Fend, H.** (1994). Ausländerfeindlich-nationalistische politische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 2, 1994, 131–142.

**Gautschi, P.** (2012). Vorstellungen von der Shoa in der Schweiz heute. In B. Ziegler, P. Gautschi, B. C. Schär & C. Schneider (Eds), *Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen*. Zürich: Chronos, 13–17.

**Glaser, M. & Rieker, P.** (2006). *Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit*. Halle: Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.

**Halldenius, L.** (2012). Discrimination. In M. Kirloskar-Steinbach, G. Dharampal-Frick, Gita & M. Friele (Eds), *Die Interkulturalitätsdebatte – Leit- und Streitbegriffe. Intercultural Discourse – Key and Contested Concepts*. Freiburg, München: Verlag Karl Alber, 247–255.

**Hamburger, F.** (2001). Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht. In Hamburger, Franz (Ed.), *Praxis des Antirassismus. Erfahrungen aus der Arbeit mit Sinti und Analyse zum Antiziganismus*. Mainz: Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität, 47–66.

**Hamburger, F.** (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel*

*sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim, München: Juventa.

**Huonker, T.** (2009). Ein dunkler Fleck. In S. Brändli, M. Eser Davolio & K. Kistler (Eds), *Merken, was läuft. Rassismus im Visier*. Zürich: Pestalozzianum, 167–176.

**Kuhnke, R.** (1995). Gewalttätige Jugendliche. In S. Lamnek (Ed.), *Jugend und Gewalt*. Opladen: Leske & Budrich, 155–170.

**Melzer, W. & Schubarth, W.** (1993). Das Rechtsextremismussyndrom bei Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. In W. Melzer & W. Schubarth (Eds), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Opladen: Leske & Budrich, 55–79.

**Oser, F., Riegel, C. & Tanner, S.** (2009). Changing Devils into Angels? Preventing Racism and Right-Wing-Extremism at School as a Sensitising Activity. In M. A. Niggli (Ed.), *Right-Wing Extremism in Switzerland. National and international Perspectives*. Baden-Baden: Nomos, 231–251.

**Riegel, C.** (2012). Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentationen des «Eigenen und Fremden» im interkulturellen Bildungskontext. In S. Bartmann & O. Immel (Eds), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld: transcript, 203–218.

**Rieker, P.** (2004). Soziales Lernen im Kindergarten und Grundschule als Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Ansätze, Bedingungen und Ergebnisse. In P. Rieker (Ed.), *Der frühe Vogel fängt den Wurm!? – Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Halle: Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, 97–113.

**Sprung, A.** (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.

**Straub, J., Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010):** Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Eds), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 15–30.

**Valkanover, S. & Alsaker, F. (2001).** Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds), *Peer harassment. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 175–195.

# INDEX DES AUTEURS DES CONTRIBUTIONS SCIENTIFIQUES

**Prof. Dr em. Franz Baeriswyl**

*Abteilung für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Sekundarstufe II, Universität Freiburg i. Ü.*

Domaines de recherche: transitions scolaires et justice sociale; effets de composition liés aux notes scolaires; passage de la formation professionnelle au monde du travail; disparités sociales et mise à profit de la perméabilité du système éducatif

**Prof. Dr Alois Buholzer**

*Institut für Schule und Heterogenität (ISH) im Leistungsbereich F&E, Pädagogische Hochschule Luzern*

Domaines de recherche: hétérogénéité à l'école; intégration scolaire; inclusion; diagnostic pédagogique; développement de l'école et de l'enseignement

**Prof. Dr Doris Edelmann**

*Institut Bildung und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule St. Gallen*

Domaines de recherche: évolution sociale et processus éducatifs (surtout migration et égalité des chances); pédagogie de la prime enfance; formation des enseignantes et enseignants

**Dr Miryam Eser Davolio**

*Departement für Soziale Arbeit, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)*

Domaines de recherche: xénophobie et racisme; extrémisme de droite; violence et délinquance juvénile; migration et intégration; aide sociale et conseil social

**PD Dr Rosita Fibbi**

*Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, Université de Neuchâtel*

Domaines de recherche: familles migrantes; enfants de migrants; discrimination; politique migratoire

**Prof. Dr Andrea Haenni Hoti**

*Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Pädagogische Hochschule Luzern*

Domaines de recherche: pédagogie de la diversité; acculturation et éducation interculturelle; bilinguisme et plurilinguisme; inclusion et égalité des chances

**Prof. Dr Christian Imdorf**

*Seminar für Soziologie, Universität Basel*

Domaines de recherche: systèmes éducatifs et genre; accès à la formation supérieure; système de la formation professionnelle; insécurité dans l'emploi après la formation professionnelle

**lic. phil. Elke-Nicole Kappus**

*Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Pädagogische Hochschule Luzern*

Domaines de recherche: migration et éducation; égalité des chances; diversité et inclusion

**Dr Edina Krompàk**

*Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)*

Domaines de recherche: acquisition de la langue première et de la langue seconde; plurilinguisme; la migration et ses effets sur la réussite scolaire; langue et identité

**lic. phil. Hanni Lötscher**

*Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Pädagogische Hochschule Luzern*

Domaines de recherche: processus d'auto-appréciation dans la formation des enseignantes et enseignants; évaluation promotionnelle des élèves; travail avec portfolio

**Prof. Dr Elena Makarova**

*Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZLB) /  
Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien*

Domaines de recherche: acculturation et identité culturelle; hétérogénéité du milieu scolaire; la question du genre dans le processus de socialisation et de formation; valeurs et transmission des valeurs

**lic. psych. Christian Nidegger**

*Service de la recherche en éducation (SRED) /  
Consortium PISA, canton de Genève*

Domaines de recherche: évaluation des acquis des élèves; enquêtes à large échelle (en particulier PISA); équité et efficacité des systèmes scolaires; suivi des innovations

**lic. iur. Tarek Naguib**

*School of Management and Law, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)*

Domaines de recherche: protection contre la discrimination sous l'angle de la doctrine et de la théorie juridique ainsi que du point de vue transdisciplinaire

**Prof. Dr Diana Sahrai**

*Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie,  
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)*

Domaines de recherche: inégalités pluridimensionnelles dans le système éducatif; socialisation et éducation interculturelle; apprentissage social; éducation aux droits de l'homme et inclusion; prévention et promotion de la santé

**Prof. Dr Albert Scherr**

*Institut für Soziologie, Pädagogische Hochschule  
Freiburg i. Br.*

Domaines de recherche: discrimination; migrants et réfugiés; éducation; sociologie et théorie du travail social

**Prof. Dr Marianne Schüpbach**

*Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik,  
Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

Domaines de recherche: éducation et accueil à plein temps; développement cognitif et socio-émotionnel des enfants en âge de scolarité (école primaire); qualité pédagogique des offres; transitions dans le parcours scolaire (par ex. redoublement); coopérations multiprofessionnelles à l'école et dans l'enseignement

**MA psych. Anne Soussi**

*Service de la recherche en éducation (SRED),  
canton de Genève*

Domaines de recherche: évaluation des élèves (lecture, littératie); pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignantes et enseignants; évaluation d'innovations (en particulier dans le Réseau d'enseignement prioritaire à Genève)

# CONCLUSION: LES RÉSULTATS DU COLLOQUE

«Durant la scolarité obligatoire, tous les élèves acquièrent et développent les connaissances et les compétences fondamentales ainsi que l'identité culturelle qui leur permettront de poursuivre leur formation tout au long de leur vie et de trouver leur place dans la vie sociale et professionnelle.»

(art. 3, al. 1, concordat HarmoS)

Le CONVEGNO 2015 s'est déroulé à Thoune, du 23 au 24 avril 2015. Il s'est consacré au thème de l'équité au sein du système éducatif. Etant donné que cette notion constitue une des principales subdivisions de chacun des chapitres des rapports *L'éducation en Suisse*, la Commission Education et migration de la CDIP a souhaité approfondir cette dimension de notre système éducatif sous l'angle de la migration et de l'origine socio-économique des élèves. Les 14 articles scientifiques réunis ici sous la direction d'Andrea Haenni Hoti, avec la collaboration de Regina Bühlmann, ont servi de base aux travaux du CONVEGNO.

L'objectif poursuivi par le CONVEGNO était de soumettre la notion d'équité au regard scientifique en se concentrant sur le contexte migratoire et l'origine sociale. Une telle démarche apporte de la sorte des éléments explicatifs liés au système scolaire proprement dit, en particulier la relation dialectique entre la fonction sélective de l'école et la diversité socioculturelle. Ceci permet également de compléter les récentes enquêtes internationales qui abordent le rapport entre l'origine socio-économique des élèves et les performances scolaires. Il est donc utile de rappeler brièvement les principaux constats de ces études afin de montrer combien l'ensemble de cette thématique est d'une grande actualité non seulement dans notre pays, mais aussi en Europe.

L'étude la plus récente date de 2014 et traite la question sous l'angle du décrochage scolaire; c'est le rapport de la Commission européenne (Euridyce/CEDEFOP) intitulé *Tackling Early Leaving*



*from Education and Training in Europe.* Tout en présentant la complexité du sujet et l'impossibilité de réduire les causes du décrochage scolaire au seul facteur de l'origine socio-économique des élèves, ce rapport souligne néanmoins la permanence et le récurrence de ce facteur dans les analyses effectuées: «*Leaving education and training early is a complex issue and the causes vary from student to student. (...) the report shows that family and/or migrant background, gender and socio-economic circumstances as well as factors related to the education and training system are only some of the elements implicated to a greater or lesser extent in the process leading students to leave education and training early. Statistically, students who are born abroad, young people from disadvantaged backgrounds and males are more prone to early leaving than other groups. As far as gender is considered, the figures show that boys are over-represented amongst early leavers in general education. However, the higher*

*the socio-economic status of students, the less apparent is the difference in the rates of early leaving between the genders. Statistics also show that foreign-born students are more likely to leave education and training early. Indeed, students with a migrant background generally face greater challenges in accessing and participating in education than those born in the country of residence. This can be due to language and/or cultural barriers, socio-economic segregation, limited access to sufficient learning support, etc.»<sup>1</sup>*

Le rapport *Équité et qualité dans l'éducation: comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés* (OCDE, 2012)<sup>2</sup> est sans doute celui qui traite de l'équité de la façon la plus détaillée. Il relève principalement que, parmi les Etats membres de l'Organisation, «près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui (...). La probabilité que les élèves issus des milieux économiques modestes soient peu performants est deux fois plus forte, ce qui signifie que les circonstances personnelles ou sociales sont des obstacles à la réalisation de leur potentiel éducatif (...)» Et à propos de l'équité, le rapport ajoute: «Le manque d'inclusion et d'équité peut aboutir à l'échec scolaire, dont le décrochage est la manifestation la plus visible. Environ 20% des jeunes adultes décrochent du système scolaire sans avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire».<sup>3</sup>

La conclusion de ce rapport est particulièrement intéressante pour notre propos. Elle indique qu'une telle situation ne repose pas prioritairement sur des raisons socioéconomiques (crise financière, désindustrialisation, fracture sociale,

déséquilibre migratoire, etc.), mais qu'elle s'explique essentiellement en fonction des systèmes éducatifs nationaux: «(...) les systèmes éducatifs les plus performants parmi les pays de l'OCDE sont ceux qui conjuguent qualité et équité. L'équité en matière d'éducation implique que les circonstances personnelles telles que le genre, l'origine ethnique ou le milieu familial ne sont en aucun cas des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif (équité) de chaque individu et à ce qu'ils atteignent un niveau de compétences minimales de base (inclusion). Dans ces systèmes éducatifs, une très grande majorité d'élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences élevées, indépendamment de leurs circonstances personnelles et socioéconomiques».<sup>4</sup>

Il apparaît donc que l'équité est devenue, au cours de la décennie écoulée, un défi majeur pour les systèmes éducatifs en Europe. D'ailleurs, dans le cadre de ses enquêtes PISA, l'OCDE en a fait un des principaux domaines d'approfondissement des résultats obtenus, considérant qu'il s'agit là d'un des grands enjeux stratégiques dont doivent se saisir les décideurs politiques.<sup>5</sup>

Revenons maintenant au CONVEGNO 2015. Le thème de l'équité n'a pas été traité du point de vue des performances des élèves, mais plutôt en fonction des paramètres liés au système scolaire lui-même, principalement la question de la sélection scolaire dans sa relation avec la diversité socio-culturelle. Comme le relève Andrea Haenni Hoti dans son introduction, deux grands thèmes ont été ainsi mis en évidence: «(...) premièrement, que la forme actuelle de la fonction sélective de l'école est de plus en plus remise en question, en raison de la contradiction manifeste de la sélec-

---

1 European Commission/EACEA/Eurydice/CEDEFOP (Eds), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, p. 8.

2 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD, 2012. Edition française parue en 2013. Cf. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr> (état 30.10.2015).

3 Cf. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education/summary/french\\_9789264130852-sum-fr](http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education/summary/french_9789264130852-sum-fr) (état 30.10.2015).

4 Ibid.

5 *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity, Giving Every Student the Chance to Succeed*, Vol. II, Paris: OECD, 2013.

tion scolaire (précoce) ou du triage (précoce) des élèves avec l'idée d'inclusion. Le second point mis en lumière est que la promotion de l'égalité des chances au sein du système éducatif est tributaire de la reconnaissance accordée à la diversité socioculturelle dans le milieu scolaire et de la capacité institutionnelle de l'École à gérer l'altérité en acceptant la diversité et à faire de cette dernière une ressource».

En ce sens, les travaux de ce CONVEGNO se sont pour l'essentiel articulés autour de 6 ateliers, qui ont permis d'explorer et de discuter de ce «mariage à trois», spécialement mis en évidence dans les contributions scientifiques, entre *sélection scolaire*, *égalité des chances* et *diversité socio-culturelle*: dans les écoles comportant un grand nombre d'enfants issus de milieux défavorisés et/ou de la migration (atelier 1), dans le cadre des procédures de transitions scolaires (atelier 2), vis-à-vis de l'offre en matière de pédagogie spécialisée (atelier 3), quant à la promotion des chances des élèves socialement défavorisés (atelier 4), concernant la qualification des enseignantes et enseignants (atelier 5) et dans le quotidien de l'école (atelier 6).

**Atelier 1 | Développement de la qualité dans les écoles en situation de ségrégation socio-spatiale**  
Exemples de pratiques à Genève (Réseau d'enseignement prioritaire [REP]) et à Zurich (Qualité dans les écoles multiculturelles [QUIMS])



Les écoles urbaines, fréquentées par un grand nombre d'enfants de milieux défavorisés et de familles de migrants, sont exposées au risque

que leurs élèves obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne et transitent moins souvent vers des voies de formations exigeantes. Le programme genevois REP ainsi que le programme zurichois QUIMS s'efforcent de contrer ce risque. Les écoles qui y participent sont soutenues sur le plan financier et spécialisé. Les présentations et la discussion ont porté sur les méthodes et ressources employées par les deux programmes, sur les expériences réalisées et sur les résultats obtenus.



Les points suivants ont été mis en évidence:

- Le souhait de voir ces programmes ancrés dans la loi scolaire de leur canton respectif pour garantir leur existence à long terme (ce qui est le cas à Zurich).
- Pour travailler efficacement en faveur de l'égalité des chances, il ne faut pas cacher les différences, mais il faut éviter une stigmatisation des populations défavorisées. D'ailleurs, la plupart des familles sont conscientes de leur statut et sont reconnaissantes de l'appui qui leur est apporté.
- Il est très important pour ces élèves d'«apprendre à apprendre».
- La participation des parents joue un très grand rôle, notamment en ce qui concerne la motivation des enfants, leur désir d'apprendre. Lorsqu'elle est acquise, le programme devient très efficace.

- Dans la mesure du possible, ces programmes s'efforcent de collaborer avec les communes concernées ainsi qu'avec les services d'intégration, voire des associations privées.
- Qu'en est-il du degré secondaire II? Quoique cela serait très souhaitable, il faut constater qu'il n'existe rien de comparable pour le moment au niveau du postobligatoire.
- L'objectif est bel et bien que les élèves atteignent les exigences fixées par HarmoS et les plans d'études. Mais, pour le moment, il n'est pas encore possible de le vérifier de manière systématique. A ce stade, l'objectif le plus réaliste consiste dans une réduction des inégalités en termes scolaires; les inégalités sociales ne sont pas visées par ces programmes.

## Atelier 2 | Transitions scolaires

*Influence du système éducatif et rôle des enseignantes et enseignants et des parents*



Les transitions scolaires sont des moments où les différences sociales et les effets liés à l'origine migratoire et/ou socioéconomique risquent particulièrement de s'accroître. La présentation

et la discussion ont porté sur certains éléments critiques des procédures appliquées aux transitions scolaires et se sont intéressées à ce qui accentue les effets indésirables liés à l'origine. Les expériences des participantes et participants ont été incluses dans la réflexion commune. A côté des aspects systémiques liés aux procédures, le rôle respectif des enseignantes et enseignants et des parents a été envisagé sous l'angle de l'égalité des chances et de l'équité de l'éducation. Par ailleurs, les constats suivants ont été faits:

- L'importance de la transition entre le primaire et le secondaire I dans le parcours scolaire des élèves: c'est là que se décèlent des cas d'inégalité de traitement (sans oublier toutefois que la transition au secondaire II comporte également d'énormes défis).
- On peut considérer qu'il y a non-respect de l'égalité des chances lorsque l'origine sociale de l'élève l'empêche de développer tout son potentiel; ce risque existe lors du passage au secondaire I. Une étude empirique (réalisée par le prof. em. Franz Baeriswyl)<sup>6</sup> montre ainsi que le non-respect de l'équité peut résulter par exemple de la reproduction de stéréotypes, de l'influence que la répartition des groupes sociaux au sein de l'école peut avoir sur l'évaluation des résultats des élèves ou encore d'un enseignement visant les déficits et ne mettant pas suffisamment en valeur les potentiels. Cette étude relève également que les performances élevées d'une classe ont une influence sur la notation de chaque élève en particulier et que les familles d'origine modeste pratiquent en outre une forme d'auto-discrimination vis-à-vis d'elles-mêmes.
- Dans cette perspective, les mesures à prendre devraient toucher principalement les instru-

6 Baeriswyl, Franz, *Evaluationsbericht zum Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I*, Direction de l'éducation, de la culture et du sport du canton de Fribourg, Service de l'enseignement obligatoire de langue allemande (DOA), 2015. Cf. Biewer, Caroline, *Gerechtigkeitserleben und Ungleichheitserleben in der Schule*, thèse de la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg, 2015; Baeriswyl, Franz & Wandeler, Christian, *Gibt es systembedingte Anpassungen der Notengebung bei einer Veränderung des Übertrittsverfahrens in die Sekundarstufe I?* In Villiger, Caroline & Trautwein, Ulrich (Eds), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung*, Münster: Waxmann, 2015, p. 195–222.

ments de sélection tels que la composition des classes en fonction des performances, le système de notation, etc.).

### Atelier 3 | Interrogation de type systémique

*L'offre de pédagogie spécialisée face à l'hétérogénéité linguistique et culturelle dans une perspective inclusive*



Quelle est la position des offres de pédagogie spécialisée dans le domaine de la diversité culturelle? Sont-elles plutôt source de discrimination ou de soutien? A cet égard, l'enfant allophone issu de la migration peut-il être considéré comme un élève à besoins éducatifs particuliers? Si oui, une telle affirmation représente-t-elle une opportunité de promouvoir l'égalité des chances au sein du système éducatif? Les réponses à ces questions varient cependant de cas en cas et il n'est pas possible de dégager une solution-type.

Il importe néanmoins de relever la forte représentation des élèves issus de la migration au sein des dispositifs de pédagogie spécialisée. Dans certains cantons en effet, le taux d'élèves d'origine étrangère dans les classes spéciales dépasse 50%. Une des réponses apportées jusqu'à présent réside dans la différenciation sélective. Plusieurs études montrent toutefois les limites de cette réponse: la tendance actuelle va plutôt vers l'élaboration de solutions spécifiques pour

chaque enfant et moins vers la mise en place de processus pédagogiques séparés.

En résumé, une école qui se veut inclusive doit créer un terrain propice à l'hétérogénéité (plurilinguisme et accueil des différentes cultures dans ses plans d'études comme dans l'évaluation) pour que les élèves puissent bénéficier de l'égalité des chances en fonction de leurs particularités propres. Comment passer des déclarations à la mise en œuvre? L'atelier s'est conclu sur cette interrogation.

### Atelier 4 | Vers une école équitable



Cet atelier s'est intéressé aux manières dont les écoles peuvent avancer sur la voie de l'équité des chances: en particulier la promotion des chances des enfants et des jeunes socialement défavorisés. Dans l'introduction, différentes théories sur l'équité des chances ont été présentées en lien avec les notions d'«équité des performances ou des talents». Elles ont permis de situer les transitions et les étapes qui, au long du parcours de formation, requièrent une attention particulière, c'est-à-dire celles où interviennent des facteurs tant individuels qu'institutionnels ainsi que des processus de sélection personnels ou externes. Un autre aspect a été également mis en lumière dans le cadre de cet atelier (étude de Rahel Jünger<sup>7</sup>): la signification de l'école pour les élèves des

7 Rahel Jünger, *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

milieux non privilégiés. Pour ces derniers, l'école a une signification existentielle; elle leur apparaît comme un «privilège» pour la construction de leur avenir. Mais la réalité de l'apprentissage scolaire s'avère souvent difficile pour eux: les connaissances de base leur manquent, et les matières enseignées leur sont souvent étrangères. En d'autres termes, pour ces élèves, le parcours scolaire oscille en quelque sorte entre idéalisation et désenchantement.

L'atelier s'est terminé par une discussion sur les éléments dont l'école a besoin pour pouvoir garantir aux élèves des parcours de formation équitables, de la petite enfance à l'entrée dans le monde professionnel. A cet égard, les mesures suivantes ont été évoquées: aides financières, concept de l'école intégrative ancré dans la loi scolaire et discours politique affirmé sur le sujet.

#### Atelier 5 | Qualification des enseignantes et enseignants

*Une pédagogie sensible à la diversité dans le cadre de la formation initiale et continue*



La gestion de l'hétérogénéité est considérée comme une qualification-clé du corps enseignant; la sensibilité à la diversité est donc une compétence sociale revêtant une grande importance pour la profession. L'atelier a donné lieu à des échanges d'information sur les différentes approches adoptées en pédagogie concernant la diversité dans la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants. Les partici-

pantes et participants se sont efforcés de dresser un état des lieux de la question. La pédagogie interculturelle a été l'objet d'une attention particulière puisqu'elle s'est explicitement développée à partir des questions soulevées dans le cadre de la scolarisation des enfants issus de la migration. C'est la raison pour laquelle elle se voit attribuer une place fixe dans la formation initiale et continue des hautes écoles pédagogiques (voir le règlement de la CDIP du 10 juin 1999 concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire). La discussion a aussi porté sur les conditions préalables et les étapes nécessaires au développement et à la consolidation d'une pédagogie sensible à la diversité dans un contexte d'hétérogénéité tant en raison de la migration que des facteurs socioéconomiques.

En conclusion, cinq objets ont été jugés prioritaires pour les travaux futurs: le décalage existant entre la réalité sociale et la formation dispensée au enseignants en la matière; la référence aux nouveaux plans d'études et à l'approche de la question prévue dans ceux-ci; une meilleure affirmation de cette thématique vis-à-vis des autres domaines d'enseignement; le décalage entre le discours théorique et la pratique scolaire; une meilleure utilisation des structures existantes et des cercles de réflexions déjà actifs.

#### Atelier 6 | Attitudes face à la discrimination dans le quotidien de l'école



A partir d'un cas concret rencontré en milieu scolaire, l'atelier a développé des instruments d'analyse et des manières de procéder dont chacun peut s'inspirer pour adopter une attitude adéquate face à la discrimination dans sa propre

fonction. La première partie des discussions s'est consacrée au rapport personnel entretenu par chacun avec la question de la discrimination. La seconde partie en a évoqué la signification dans le contexte professionnel. Quelles sont les tâches qui incombent aux acteurs de l'environnement scolaire? Quel rôle jouent les facteurs structurels? Quelles tâches et possibilités d'intervention existe-t-il aux différents niveaux? L'atelier a esquissé quelques mesures et solutions possibles: déceler les discriminations potentielles; clarifier soigneusement la situation en cas de conflit; faire appel à une aide extérieures en cas d'escalade de la situation. Il y a donc lieu de s'informer correctement sur le matériel disponible ainsi que sur les services extérieurs disponibles, de sensibiliser suffisamment les divers acteurs scolaires et, enfin, de soigner la coordination en la matière au sein de l'établissement.



En conclusion, il importe de relever que tant par la qualité des interventions et des discussions que par la diversité des personnes participant aux ateliers, qui provenaient des milieux de l'éducation, de l'intégration ou de fondations privées, les travaux de ce CONVEGNO 2015 ont rencontré un large succès: merci à tous!

**Bernard Wicht**

Président de la Commission Education et migration de la CDIP