

Une étude des facteurs impactant la scolarisation des adolescent·e·s primo-arrivant·e·s à Lausanne

Noémie Mathivat

Volume 3, numéro 1, printemps 2019

Les inégalités scolaires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1066434ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.508>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des sciences de l'éducation

ISSN

2371-5669 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mathivat, N. (2019). Une étude des facteurs impactant la scolarisation des adolescent·e·s primo-arrivant·e·s à Lausanne. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 147–166. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.508>

Résumé de l'article

L'intégration scolaire des adolescent·e·s primo-arrivant·e·s est un processus fort exigeant du fait du peu de temps dont ces élèves disposent pour rattraper leurs camarades natifs et natives. En effet, si l'apprentissage de la langue seconde représente la partie visible de l'iceberg, un cumul d'autres facteurs influence la scolarisation de ces jeunes dans le pays d'accueil. Depuis le terrain, ces éléments seront analysés afin de mettre en regard cadre officiel et pratiques scolaires. Enfin, des pistes inclusives plus respectueuses de la diversité de l'école lausannoise d'aujourd'hui seront proposées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Une étude des facteurs impactant la scolarisation des adolescent·e·s primo-arrivant·e·s à Lausanne

Auteure

Noémie Mathivat, enseignante à l'État de Vaud,

noemie.mathivat@vd.educanet2.ch



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

L'intégration scolaire des adolescent·e·s primo-arrivant·e·s est un processus fort exigeant du fait du peu de temps dont ces élèves disposent pour rattraper leurs camarades natifs et natives. En effet, si l'apprentissage de la langue seconde représente la partie visible de l'iceberg, un cumul d'autres facteurs influence la scolarisation de ces jeunes dans le pays d'accueil. Depuis le terrain, ces éléments seront analysés afin de mettre en regard le cadre officiel et les pratiques scolaires. Enfin, des pistes inclusives plus respectueuses de la diversité de l'école d'aujourd'hui seront proposées.

Mots-clés : intégration, inclusion, acculturation, primo-arrivants, scolarisation.



Introduction

La Suisse fait partie des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) où les élèves immigrés ont les meilleures performances scolaires. Ces jeunes obtiennent cependant de moins bons résultats que leurs pairs autochtones malgré une plus forte motivation (OCDE, 2018). Dans le canton de Vaud, l'allophonie est la première explication de l'échec scolaire. Les élèves d'origine étrangère sont deux fois plus présent-e-s que les élèves suisses dans les filières à exigences élémentaires, mais deux fois moins dans celles à exigences élevées ; ils et elles ont aussi trois fois plus de risques d'arrêter prématurément leur scolarité.

Quels sont les facteurs influençant leur scolarisation ? Cette étude du terrain propose d'analyser le processus d'intégration d'élèves primo-arrivant-e-s dans l'école secondaire obligatoire. Je mettrai ainsi en regard le cadre officiel et les pratiques de classes pour tenter d'évoquer des pistes inclusives plus équitables et respectueuses du potentiel de ces jeunes.

Contexte et terminologie

La Suisse connaît d'importants flux migratoires et a été terre d'émigration avant que la tendance s'inverse au début du XX^e siècle. Aujourd'hui, la ville de Lausanne compte 43,1% d'étrangers (Statistiques Vaud, 2019). La nationalité résultant du droit du sang, il est ici crucial de distinguer « étranger-e » et « primo-arrivant-e-s », seul le second faisant état d'une migration récente. Mon propos s'intéressera précisément à ceux et celles qui viennent de pays non francophones et qui ont une langue première différente de celle du pays hôte : les allophones.

Enseignante en classe d'accueil avec des enfants migrant-e-s âgé-e-s de 11 à 15 ans, mon rôle est de leur enseigner le français dès leur arrivée et de les accompagner au mieux dans leur formation. Ces élèves sont chaque année entre 450 et 650 à être scolarisé-e-s dans le canton (DFJC, 2017). La loi scolaire (Art.102 LEO) leur permet d'apprendre le français comme langue de scolarisation (FLSco) et de progresser dans les autres branches durant une à deux années en structure d'accueil. Cependant, si à l'issue de cette période les jeunes ont pu passer en classe régulière, leur réussite n'en est pas pour autant assurée.

Méthode

C'est en observant les difficultés auxquelles mes ancien-ne-s élèves faisaient face en classe dite « normale » qu'une réflexion sur les facteurs d'influence est née. Une sélection de textes scientifiques a permis un tour d'horizon sur la question de l'intégration scolaire (Guédat-Bittighoffer, 2012, 2014 ; Nicolet, 1997, 2003; Peutot et Cherqui,2015).. Puis, afin d'affiner la problématique de la transition en structure régulière, une recherche qualitative à petite échelle a été mise sur pied. Elle s'est constituée d'observations, de discussions, de questionnaires avec les différentes personnes concernées (élèves, parents, enseignant-e-s d'accueil et de classe régulière, doyen), et du suivi d'ancien-ne-s élèves



resté·e·s dans l'établissement. Ces apports théoriques et de terrain se sont nourris et éclairés mutuellement.

Le processus d'intégration

La migration représente une transition impliquant des ruptures par rapport à la culture et à l'environnement d'origine, mais aussi des ajustements qui redéfinissent l'identité dans un contexte nouveau, le pays hôte.

L'acculturation, théorie pour une meilleure compréhension de l'intégration.

D'un point de vue théorique l'acculturation peut se décliner selon diverses modalités illustrant les rapports de pouvoir entre le maintien de la culture d'origine et l'ouverture vers la société d'accueil. Selon le modèle de Berry (1996), seule l'intégration représente une situation équilibrée grâce à une co-construction créatrice entre les deux cultures, mais aussi entre passé et avenir pour s'inscrire dans le présent. L'identité de chacun·e se pluralise dans un mouvement d'ajustement réciproque grâce à l'interaction entre l'individu migrant et la société d'accueil (Pretceille, 2004), et ce à plusieurs niveaux : l'institution, l'école, les enseignant·e·s, les camarades. Les deux parties sont donc actrices et responsables d'un respect mutuel et d'une coexistence tolérante (Loi sur les étrangers¹, 2008).

Schème des pratiques intégratives

D'un point de vue chronologique, le tableau ci-dessous, repris de Goï et Bruggeman (2013) représente le spectre des pratiques intégratives locales.

Dispositif institutionnel	Déroutement chronologique possible		
	Classe d'accueil	Intégration accompagnée	Classe régulière
Catégorisation du français enseigné	FLE - FLS - FISco	FLS - FLScO - FLM	FLM
Contacts et participation avec la société d'accueil			
Reconnaissance de la culture et langue d'origine			
Mesures et aménagements	Différenciation, co-enseignement, intégrations partielles	Différenciation, appuis, co-enseignement	Appuis
Représentations de l'altérité	Continuum altéritaire entre ← →		



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	« assignation à l'altérité » « aux différences »		« indifférence
Dynamique d'intégration	Processus ségréatif	Processus inclusif	Processus assimilatif

Tableau 1 : Spectre des pratiques intégratives à Lausanne.

Les classes d'accueil sont une mesure séparative. Elles diminuent les chances de socialisation avec les camarades francophones, ralentissant ainsi l'apprentissage immersif de la langue, et elles peuvent renforcer les représentations négatives. Cependant, elles sont une condition *sine qua non* pour permettre aux jeunes d'apprendre les bases du français langue étrangère (FLE), seconde (FLS) puis de scolarisation (FLSco), s'ajuster au métier d'élève dans l'école locale, mais aussi pour atterrir et construire leur parcours individuel. Ce cocon fermé est donc temporairement nécessaire car sécurisant (Cherqui et Peutot, 2015 ; Guedat-Bittighoffer, 2014).

À l'autre bout du spectre figure l'apprentissage en classe ordinaire sans accompagnement avec une maîtrise académique du français langue dite « maternelle » (FLM). L'acquérir et ainsi rattraper le niveau des francophones requiert cinq à dix années selon les auteur-e-s (Cummins, 2000 ; Giéruc, 2007). L'horizon assimilatif, illustré en classe régulière par l'interdiction de parler la langue première, les objectifs et évaluations identiques pour tous et toutes, et la méconnaissance de la situation particulière de l'élève s'y rapportent. Il ne devrait donc être visé qu'à long terme, s'il peut être considéré en lui-même comme un objectif.

C'est la transition entre ces deux extrêmes qui m'intéresse : l'apprentissage inclusif en classe régulière. Cette passerelle est grisée dans le tableau car elle représente le maillon à renforcer actuellement. Une formule intégrative progressive implique des efforts d'adaptation de la part de l'école pour répondre à la pluralité des besoins. Au vu de la diversité des profils, une grande attention doit être prêtée aux forces et faiblesses de chaque élève.

Réflexions illustrées

Les facteurs individuels internes, puis externes influençant le plus fortement la scolarisation des jeunes primo-arrivant-e-s allophones seront relevés avant d'être illustrés par deux parcours d'élèves.

Facteurs internes

Facteurs familiaux : quelle est l'histoire familiale ? L'enfant est-il ou elle seul-e ici ou accompagné-e ? Qui l'a élevé-e ? Comment vit-il ou elle la migration ? La perte de repères peut être particulièrement violente lors du passage entre la société d'origine et d'accueil, c'est pourquoi le choc culturel doit être reconnu et accompagné. En effet, l'élève peut être rendu-e vulnérable du fait de la confrontation voire du clivage entre les deux systèmes de représentations, de la double appartenance qui se met en place (Duvilié, 2001 ; Moro, 1994).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Facteurs sociaux : l'âge de l'enfant détermine dans quel degré scolaire il ou elle devrait être scolarisé·e en Suisse. L'école obligatoire se déroule sur onze années ; elle débute en première année primaire 1P, puis l'école secondaire poursuit de la 9^{ème} à la 11^{ème} avec un examen : le certificat, indispensable pour certaines orientations. Plus l'enfant arrive tard, plus cette échéance est proche et les apprentissages se font dans une certaine urgence. D'autre part, la situation administrative a un impact ; il peut être difficile de s'investir dans l'école quand on se trouve dans l'attente d'un statut de réfugié·e, d'un permis de séjour ou encore lorsque l'on vit dans la clandestinité. Enfin, le niveau socio-culturel influence fortement la scolarisation antérieure des enfants et le niveau de soutien de la famille (Bader et Fibbi, 2012). D'après l'OCDE (2018) « le désavantage socio-économique et la barrière de la langue constituent deux des principaux obstacles à l'intégration des élèves issus de l'immigration ».

Facteurs linguistiques : Étant donné qu'on apprend une nouvelle langue en s'appuyant sur la première (Dabène, 1994), plusieurs facteurs coexistent dans l'acquisition de la langue seconde : le niveau de maîtrise en langue première, le degré de xénité ou de distance avec le français, l'alphabétisation et le plurilinguisme.

Facteurs scolaires : L'enfant était-il ou elle scolarisé·e dans son pays d'origine ? Quel est son niveau en langues, en mathématiques ? L'écart de contenus entre systèmes éducatifs peut varier sensiblement selon les pays. L'apprentissage en classe d'accueil vise alors à atteindre le plus rapidement possible une mise à niveau locale par rapport à l'âge, aux connaissances et aux compétences de l'élève. En effet, dès la 9^{ème} (à 12 ans), le système vaudois se divise en deux filières : voie générale (VG, subdivisée en deux niveaux) qui prépare à une formation professionnelle et voie pré-gymnasiale (VP) qui amène vers des études plus longues. En plus du choix d'année, il faut donc décider de la section d'enclassement, et ce, en fonction du niveau et du potentiel de l'élève dans les branches aux coefficients forts, à savoir français, mathématiques et allemand. L'absence de référence à des niveaux seuils rend les critères d'évaluation souples mais fragiles. La décision d'orientation en fin de classe d'accueil se révèle cruciale, mais très délicate. Enfin, la conjoncture définitive d'enclassement dépend d'un ensemble d'éléments impondérables tel la question d'effectifs, lesquels mériteraient une étude à eux seuls.

Facteurs psychosociaux : les ressources internes du ou de la jeune, sa capacité de résilience, son état d'esprit, son adhésion au projet migratoire sont autant de facteurs impactant considérablement sa scolarité (OCDE, 2018). D'un point de vue psychologique, Gallicani (2012) repère trois périodes pour une renaissance symbolique à l'école suite à une migration : la séparation ou deuil, la gestation ou transition, et l'agrégation ou réintégration. L'avancée dans ce processus se répercute nécessairement sur les apprentissages c'est pourquoi il est important de travailler à l'école la construction de l'image de soi dans l'acculturation (Nicolet, 1997 ; Rosenbaum, 2010).

Facteurs externes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'entourage social, la participation à des activités extra-scolaires permettent de faciliter la construction d'un métissage culturel et linguistique équilibré. Cependant, pour une grande part des jeunes, l'acculturation passe quasi-exclusivement par l'école, dans les premiers temps. Pour répondre à la diversité des besoins, de nombreuses mesures et recommandations existent.

Recommandations officielles

Les recommandations concernant la scolarisation des élèves allophones sont fortes aussi bien au niveau européen que suisse et vaudois. Le Conseil de l'Europe a adopté en 1970 une résolution assurant le droit à la scolarisation pour les enfants migrant·e·s. Depuis 1977, la Commission européenne valorise l'enseignement des langues et cultures d'origine, puis propose dès 1984 la formation des enseignant·e·s à une éducation pour la compréhension interculturelle. En 2014 apparaît la notion d'équité après que l'OCDE (2010) a fait le constat des résultats médiocres des élèves immigré·e·s. Ce rapport insiste sur la nécessité d'une volonté politique, d'une approche globale et d'une responsabilité partagée avec une évaluation qualitative des mesures mises en œuvre.

Au niveau intercantonal, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) recommande, depuis 1991, de

tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves [...]. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement.

Ce redoublement des élèves est cependant quasi-systématique, constat partagé à plusieurs reprises par la CDIP qui relève aussi la résistance voire l'opposition d'un système de formation sélectif. Les habitudes de sériation scolaire sont fortement ancrées et les enseignant·e·s semblent réticent·e·s à l'inclusion. Cette inertie s'expliquerait comme un acte de protection face à la crainte d'une surcharge de travail et d'un risque d'épuisement (Doudin, 2009). L'absence de solutions et de mesures concrètes pour gérer l'hétérogénéité est donc problématique (Rosenberg, 2003) et dommageable.

Il faut ici insister sur le fait que ces recommandations ne sont pas des directives, leur portée est donc limitée. Les cantons sont autonomes et c'est localement la loi scolaire vaudoise qui régit l'enseignement aux élèves allophones et leur permet de bénéficier « selon leurs besoins de mesures visant l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale » (*Loi sur l'Enseignement Obligatoire*, LEO, art. 102). L'évaluation doit également être adaptée au cas par cas (*Cadre Général de l'évaluation*ⁱⁱ, RLEO, art. 94ⁱⁱⁱ). Les termes « mesures » et « adaptations » reflètent une vaste réalité relevant de la créativité des acteurs et actrices décisionnel·le·s ce qui



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

permet une grande souplesse pour chaque situation, mais en dépend également.

Organisation locale

À Lausanne, c'est une structure inédite, le Centre de ressources pour élèves allophones de Lausanne (CREAL), qui gère l'accueil et la scolarisation des primo-arrivant·e·s âgé·e·s de 4 à 16 ans dans les établissements primaires et secondaires de la ville. Les élèves y sont évalué·e·s et suivi·e·s tout au long de leur parcours en structure d'accueil, lequel peut durer de quelques mois à trois années selon les besoins. Localement, des moyens importants sont mis à disposition des enseignant·e·s et des familles afin de favoriser une bonne communication et créer un véritable partenariat : entretiens avec interprètes communautaires sans frais pour les parents, lesquels doivent être informés et entendus avant toute décision importante concernant le parcours scolaire de l'enfant^{iv}, comparaison avec les systèmes scolaires d'origine en ligne, traduction de certains documents. La possibilité de suivre des cours de langue et culture d'origine existe aussi. La collaboration avec une équipe de spécialistes – psychologue, psychomotricienne, logopédiste, enseignant spécialisé et assistantes sociales – est également une ressource précieuse et indispensable pour répondre aux besoins qui dépassent le cadre scolaire.

La Haute école pédagogique de Lausanne (HEPL) propose depuis quelques années une formation initiale en didactique du français langue seconde, un module école et migration et un séminaire sur la transition vers les classes régulières. Cependant, malgré l'injonction d'inclusion, les cours sur l'enseignement en classes hétérogènes et la différenciation sont quasi inexistantes.

L'école

Dans les centres urbains, les élèves allophones primo-arrivant·e·s débutent fréquemment par une classe d'accueil avant de passer en classe régulière avec ou sans appui. Les aménagements sont variés, du cours de soutien au programme personnalisé, en passant par le co-enseignement. Aucune procédure n'existe cependant concernant l'intégration en classe régulière d'un·e élève allophone issu·e d'une classe d'accueil ; le partage des responsabilités et des tâches est libre et dépend des personnes impliquées. Sachant que chaque classe peut compter un·e ou plusieurs allophones, ainsi que des élèves ayant d'autres besoins particuliers parmi quinze à vingt-cinq jeunes généralement, les aménagements individualisés sont difficiles à mettre en place, prennent beaucoup de temps et peuvent être coûteux. C'est à ce niveau d'expertise professionnelle que de nouveaux moyens concrets doivent être développés, voire créés afin de permettre aux enseignant·e·s d'inclure efficacement. Le nouveau concept cantonal 360 visant à décliner « des solutions à visée inclusive » y remédiera peut-être.

Illustration d'après deux parcours d'élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

À Lausanne, les dossiers d'arrivée sont une source précieuse d'information pour l'équipe pédagogique qui reçoit l'élève. En voici deux exemples sous forme résumée.

Elam est un jeune afghan de 14 ans, mineur non accompagné (MNA). Il a suivi l'école jusqu'à neuf ans avant de travailler, puis en tant que fils aîné d'une fratrie de six enfants, il a accompagné sa grande sœur en Suisse.

Christina, quant à elle, est une jeune brésilienne de 15 ans venue rejoindre sa mère qui travaille à Lausanne depuis huit ans.

	Elam	Christina
Situation familiale	Père décédé, mère et petits frères en Afghanistan. Venu avec sa grande sœur. Vit au foyer MNA mais souhaite le quitter pour vivre avec sa sœur bientôt majeure en appartement. Responsabilité légale : curatelle.	Père absent, mère travaille en Suisse depuis huit ans. A été élevée par ses grands-parents au Brésil avec ses sœurs. A rejoint sa mère et partage une chambre avec elle. La mère fait des ménages et garde des enfants.
Age – âge scolaire lors de l'arrivée dans ma classe.	13 ans – âge de 9 ^{ème} . Il a droit à quatre années de scolarité obligatoire.	15 ans – âge de 11 ^{ème} . Elle a droit à deux années de scolarité obligatoire.
Permis de séjour	En attente du statut de réfugié. Recevra en cours d'année le permis F provisoire.	Sans statut légal.
Parcours migratoire	Venu à pied par la route des Balkans avec des passeurs.	Venue par avion avec visa touristique, a souhaité rester avec sa mère.
Scolarisation antérieure	A suivi l'école jusqu'au niveau 5 ^{ème} , scolarisation en pashto, alphabet arabe. Bons résultats.	A suivi l'école jusqu'au niveau 9 ^{ème} à raison de cinq demi-journées par semaine. Très bons résultats.
Langue(s)	Pashto et farsi, parle aussi dari ; un peu de turc et anglais appris lors de la migration.	Portugais brésilien. Comprend l'espagnol.
Niveau scolaire lors de l'arrivée en Suisse.	Mathématiques : 6 ^{ème} Anglais : quelques notions Français : débutant complet.	Mathématiques : 7 ^{ème} Anglais : trois années, niveau 7 ^{ème} . Français : débutant complet.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Projet professionnel	Policier.	Psychologue ou travailler avec des enfants.
----------------------	-----------	---

Tableau 2 : Deux portraits d'élèves

Les éléments décrits ci-dessus impactent l'attitude scolaire des élèves et doivent donc être connus de l'équipe enseignante pour un point de vue global et averti.

En effet, si Elam est un jeune vif et intelligent, il se montre rebelle face aux décisions des adultes qui l'entourent et discute l'autorité des enseignants, éducateurs et de sa curatrice. Au vu de son parcours migratoire et du rôle qu'il a tenu auprès de sa sœur aînée, nous pouvons lier cette attitude avec la responsabilisation précoce qu'il a dû endosser. Ses tensions intérieures et celles vécues au foyer expliquent sans doute une attitude parfois agressive. Il a également exprimé des douleurs physiques et au cœur, et le fait que « rien n'entrait dans sa tête » jusqu'à l'obtention de son permis de séjour provisoire. Cette décision lui offrant quelques années de protection et l'assurance de rester jusqu'à sa majorité l'a apaisé. Dès lors, son travail scolaire a porté ses fruits et ses résultats ont progressé.

En ce qui concerne Christina, elle a une attitude très discrète à l'école. Elle est sociable en classe, mais a peu de contacts en dehors ; au-delà de son tempérament, cette réserve peut s'expliquer par son absence de statut légal. De plus, chez elle, elle est responsable de ses repas, de son linge, des achats, car sa mère travaille beaucoup et a des horaires irréguliers. La jeune fille n'a donc aucun soutien externe en dehors de l'école pour l'aider dans ses apprentissages.

Ajoutons le décalage culturel entre leurs connaissances scolaires en histoire, géographie, sciences et langues liées à leurs environnements respectifs ; ces facteurs internes sont autant de raisons pour lesquelles les élèves allophones primo-arrivant-e-s sont pour un temps considéré-e-s comme à besoins particuliers. Afin d'agir de manière équitable, il est donc indispensable que leurs enseignant-e-s en aient conscience.

	Elam	Christina
Parcours scolaire en Suisse ¹	Classe d'accueil près d'un centre pour requérants en 2015-16, enclassement en 8 ^{ème} dans une école primaire d'un village en août 2016 ; échec ; déménagement à Lausanne en janvier 2017 et reprise en	Un an et demi en classe d'accueil, puis stage d'intégration en 10VG1.1.1 en avril 2016, passage en 11VG1.1.1 en août 2016, grandes difficultés en anglais et allemand, difficultés en mathématiques et en sciences ; redoublement

¹ Voir : Déroulement de l'école obligatoire dans le canton de Vaud : <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarité-obligatoire/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud/#c1179732>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

	<p>classe d'accueil intermédiaire. Intégration en 9VG2.1.1² en août 2017. Poursuite en 9VG1.1.1 en février 2018, 10VG1.1.1 en août 2018. Scolarisation avec une année de décalage.</p>	<p>volontaire en 11VG1.1.1³ en août 2017. Obtention du certificat en juillet 2018. Passe en Transition 1 en août 2018. Scolarisation avec deux années de décalage.</p>
<p>Niveau scolaire atteint en fin de parcours par les classes d'accueil :</p>	<p>Mathématiques : 9^{ème} Anglais : niveau 8^{ème} Français : niveau B1 à l'oral, A2-B1⁴ à l'écrit. Allemand : bases, début 7^{ème}. (Huit mois puis un semestre en accueil).</p>	<p>Mathématiques : 9^{ème} Anglais : niveau 7^{ème} Français : niveau B1 à l'écrit, B2 à l'oral Allemand : bases, niveau 7^{ème}. (Un an et demi en accueil).</p>
<p>Profil scolaire</p>	<p>Intelligent, vif, curieux. Bon niveau oral, lacunes en production écrite et structuration. Devoirs non faits fréquents. Nombreuses absences.</p>	<p>Élève organisée, motivée, soignée. Travaux structurés, devoirs complets et ponctuels. Autonomie dans le travail. Attitude positive, sérieuse et travaillante.</p>
<p>Passage en classe régulière et mesures.</p>	<p>9VG 2.1.1 2h de rattrapage en allemand 2h de CIF (cours intensif de français)</p>	<p>Stage d'intégration dans un nouvel établissement plus proche de la maison en 10VG1.1.1 en mars, passage en 11VG1.1.1 en août.</p>
<p>Aménagement de l'enseignement et de l'évaluation en classe régulière</p>	<p>Dictées raccourcies, aide d'un camarade (voisin de pupitre). Attention plus accrue du maître de classe quant à la compréhension.</p>	<p>Aucun annoncé.</p>
<p>Climat de classe</p>	<p>Légèrement agité. Moqueries lors d'erreurs en français.</p>	<p>Agité : « ils disent beaucoup de grands mots, au début j'ai eu peur », moqueries en anglais, peu de contact avec ses camarades.</p>

² 9VD2.1.1 signifie que l'élève est enclassé en 9^{ème} année, dans la voie générale, au niveau 2 en français, 1 en mathématiques et 1 en allemand. Le niveau 2 correspond aux exigences supérieures, le niveau 1 aux exigences de base.

³ 11VG1.1.1 signifie que l'élève est enclassée en 11^{ème} année de la voie générale, au niveau d'exigences de base pour le français, mathématiques et allemand.

⁴ Niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, voir un descriptif détaillé :

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Contacts avec les responsables légaux (durant la scolarisation à Lausanne)	-Deux rendez-vous individuels durant la classe d'accueil intermédiaire. Entretiens téléphoniques et emails fréquents. -Aucun annoncé en classe régulière sur l'année 2017-18.	-Deux rendez-vous avec la mère durant la classe d'accueil, quelques appels. -Deux appels avec la mère en classe régulière en 2016-17. -Un rendez-vous individuel en 2017-18 sur le projet professionnel.
--	--	--

Tableau 3 : Description des parcours et prises en charge scolaires d'Elam et Christina d'après les facteurs scolaires.

Un retour sur le parcours de ces deux élèves met en lumière la difficulté du suivi dans la prise en charge scolaire lors de la transition en classe régulière, et ce, d'autant plus s'il y a un changement d'établissement. Absence de vision globale de la situation de l'élève, carences dans la collaboration et le suivi des dossiers, ignorance ou méconnaissance des besoins particuliers entraînent inévitablement une absence ou un retard dans la mise en place d'aménagements. Ainsi, Christina n'a pas eu de soutien en allemand lors de son passage en 11VG ; ses enseignant·e·s ne semblaient pas informé·e·s de son parcours. D'autre part des mesures d'aide et de différenciation apparaissent rarement pour l'enseignement et l'évaluation ; au moment des décisions de passage, l'élève est évalué·e, comme ses camarades, sur ses résultats sans tenir compte de sa progression.

Concernant l'orientation, l'information aux responsables légaux et légales durant la scolarité en classe régulière questionne. Ceux et celles-ci n'ont pas été prévenu·e·s ni entendu·e·s pour le changement de niveau d'Elam (fin de premier semestre : résultats en français légèrement insuffisants). Il ressort ici un manque de transparence et de collaboration de la part de l'école avec des parents qui ne sont pas familiers du système scolaire local et de ses implications à long terme. Ogay (2018) cible l'ethnocentrisme institutionnel qui pose les enseignant·e·s comme expert·e·s et les parents comme exécutants. Cette asymétrie relationnelle imputée à un système scolaire assimilationniste disqualifie les parents, condamne toute possibilité d'une réelle collaboration et peut aussi occasionner des troubles chez l'enfant (Rosenbaum, 2019).

Responsabilité de l'institution scolaire

D'après ces observations, le décalage entre les recommandations officielles sur l'inclusion et leur mise en pratique dans les classes apparaît préoccupant. Quelles en sont les causes et quelles pistes d'amélioration suggérer ?

La classe

D'après Guédat-Bittighoffer (2014), les enseignant·e·s peuvent avoir tendance à rejeter la responsabilité de l'échec scolaire sur l'élève et sa famille. Or, d'après le rapport 19B de la CDIP, c'est bien dans les classes



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

que se trouvent les conditions déterminantes de l'efficacité scolaire. Kronig (2003) relève : « les facteurs influençant l'amélioration des résultats sont récurrents dans toutes les recherches: attentes élevées de l'enseignant-e, climat positif en classe, bonne utilisation du temps d'enseignement, *feedback* continu et nuancé des résultats scolaires et reconnaissance des performances scolaires » (p.30). Nicolet (2003) ajoute la nécessité de déconstruire les implicites afin de faire évoluer une logique de cheminement vers une logique d'apprentissage donnant un réel sens aux tâches scolaires. Guédat-Bittighoffer (2014) insiste quant à elle sur les grandes difficultés des élèves allophones en classe ordinaire pour comprendre le discours enseignant en langue-cible. L'insécurité langagière entrave la réalisation des tâches, entraînant échecs, émotions négatives et blocages affectifs. L'auteure recommande de créer un univers scolaire sécurisant, de faciliter la compréhension et d'accueillir les erreurs avec bienveillance.

Les enseignant-e-s ont donc une grande marge d'action pour faire une différence dans la classe. Cette qualité de l'enseignement pourrait être encouragée par un partage visible de bonnes pratiques, des formations internes et externes régulières, mais aussi par des évaluations en lien avec des standards de qualité élevés pour tous et toutes dans l'école. Le cahier des charges devrait être mieux respecté. Or, s'il est de la responsabilité de l'enseignant-e de différencier les apprentissages^v, beaucoup ne le font pas par manque de temps mais aussi de compétences. Il serait alors intéressant de renforcer l'expertise professionnelle des chefs de file ou d'enseignant-e-s reconnu-e-s expert-e-s de leur didactique, tels les *advanced standard teachers* en Angleterre, lesquels coachent leurs collègues dans leur pratique quotidienne. Cette ressource interne offrirait un soutien en cas de difficultés, mais aussi une dynamique stimulante pour toute l'équipe enseignante. Il faut également créer des cours de base et de formation continue pour s'outiller en gestion de l'hétérogénéité et d'inclusion, responsabilité qui relève des centres de formation.

Valorisation des acquis

L'enseignant-e n'est pas seul-e en classe et le rôle joué par les pairs dans la création d'un climat de classe positif est un facteur de protection très important pour les nouveaux et nouvelles élèves (Escolano et Purificação, 2017). Il faut dès lors faire activement évoluer les regards sur l'altérité, donner une place au plurilinguisme et au pluriculturalisme, actuellement tabous, à l'école. La reconnaissance des acquis antérieurs peut passer par le partage d'expérience dans le dialogue ou lors de travaux en langues, géographie, histoire, musique ou en arts par exemple. D'autre part, la section interlinguistique du nouveau Plan d'études romand (PER) valorise les langues premières par un enseignement d'éveil et d'ouverture aux langues (EOLE) dès l'école primaire. Elle semble malheureusement peu enseignée. Au niveau des programmes, ajouter les langues premières ou l'intercompréhension comme cours optionnels notés mettrait l'accent sur la plus-value et non sur les lacunes des jeunes issus de l'immigration. Il serait aussi intéressant d'utiliser le Portfolio européen des langues (PEL) comme élément distinctif du curriculum. Enfin, les directions d'écoles, à l'image de la société, peuvent choisir de reconnaître le pluriculturalisme de ses membres comme une ressource plutôt qu'un déficit (OCDE, 2018) et



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de l'inscrire dans le projet d'établissement. Dans le canton de Zurich, les deux cents écoles élémentaires comptant plus de 40% d'élèves allophones appliquent le programme QUIMS (*Qualität in multikulturellen Schulen*) visant à réduire les inégalités et inclure tous les élèves (Gomolla, 2006). Un travail similaire pourrait-il être pensé à Lausanne ?

Le système

Il serait possible de rendre la seconde année d'accueil plus ouverte en imitant le système français : des Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ou les groupes d'accueil. Ils accompagnent l'entrée progressive des jeunes en classe régulière et tissent des habitudes de collaboration plus étroites entre équipes pédagogiques. C'est un objectif personnel que j'essaie d'atteindre avec mon groupe.

D'autre part, pour assurer un suivi plus efficace lors du changement de classe, il serait utile que le statut particulier de l'élève allophone primo-arrivant-e figure automatiquement dans le portail d'évaluation durant les deux années suivant son intégration. Rappelons qu'il lui faudra cinq à dix ans pour rattraper le niveau linguistique de ses pairs et qu'il est recommandé que ce « retard » en français n'influence pas son évaluation. Il serait ainsi intéressant d'avoir un critère d'évaluation des progrès, lequel primerait sur les notes chiffrées afin de laisser le temps à l'élève de rattraper.

Par ailleurs, la double stratification du système scolaire local tend à accentuer les inégalités : de manière verticale par le redoublement et horizontale par la sélectivité précoce en groupes de niveaux (OCDE, 2018). Ses effets sont particulièrement néfastes pour les élèves dont la langue de scolarisation est en cours d'acquisition puisqu'elle entrave leur potentiel d'épanouissement (OCDE, 2015). Une école à filières, qui trie les élèves et reproduit une certaine homogénéité des niveaux socio-culturels (Hutmacher, 1987), peut-elle d'ailleurs se définir comme inclusive ? De fait, les branches étant hiérarchisées, le système est inéquitable puis qu'il dévalorise les élèves ayant de bonnes compétences créatives ou manuelles au profit de ceux au profil scientifique. Pourquoi ne pas mettre au même niveau toutes les disciplines scolaires ? Et puisque la recherche indique que les classes d'aptitudes ne sont pas plus efficaces et sont peu équitables (Dupriez et Draelants, 2004), pourquoi ne pas les supprimer ?

Les représentations

Un autre point abordé par Kronig concerne les attentes élevées de l'enseignant-e, rejoignant ainsi les représentations liées aux élèves allophones dans une société ayant une réalité plurilingue, mais une norme monolingue (Castellotti, 2008 ; Guédat-Bittighofer, 2012) où l'altérité paraît suspecte. Le terme allophone pourrait d'ailleurs être remplacé par celui de sens proche plurilingue. L'effet Pygmalion est bien connu aujourd'hui, il est donc important d'avoir des attentes élevées pour tous et toutes, or les classes d'accueil sont souvent regroupées avec les classes de développement dans les statistiques. Naissent ainsi des amalgames qui nourrissent des représentations erronées.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Pourquoi ne pas encourager dans le monde enseignant la mobilité professionnelle intercantonale ou internationale afin d'enseigner ailleurs un ou deux semestres ? Découvrir un autre système scolaire de l'intérieur et s'y impliquer permettraient à chacun-e de vivre une expérience de décentration, d'élargir ses expériences professionnelles, mais aussi de faire évoluer ses représentations. La « coexistence tolérante » évoquée par la loi pourrait ainsi se développer en un véritable échange.

Limites

La scolarisation des élèves primo-arrivants est un champ éducatif passionnant du fait des multiples éléments qui l'influencent. Chaque histoire est unique, chaque situation complexe et de ce fait, il est malaisé de généraliser. Les problématiques et pistes soulevées ici mériteraient de faire l'objet d'études qualitatives approfondies afin de préciser les différents points abordés.

Conclusion

Le processus d'acculturation est long et complexe, et les responsabilités sont partagées entre l'élève et sa famille, d'une part, la société et l'institution scolaire, de l'autre. L'intégration nécessite donc du temps mais aussi de l'attention et de l'empathie. Le décalage entre les textes officiels et leur application sur le terrain est grand. Pour le combler il est indispensable et urgent de donner aux établissements et aux enseignant-e-s les moyens concrets de construire une école réellement inclusive. Des solutions peuvent être pensées aux niveaux de la classe, de l'établissement et du système. Un nouvel échelon de prise en charge doit aussi rapprocher la recherche des pratiques, en commençant par une formation de qualité. C'est donc d'une prise de conscience de la part de toute l'institution qu'il s'agit ici, pour que la « multi-appartenance » ne semble plus « une menace à la cohésion civile et sociale » (Akkari & Gohard, 2002) mais une richesse magnifique pour tous et toutes et « une chance pour l'école » (Moro, 2012).



Références

- Akkari, A.J. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 147-170.
- Bader, F. et Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants, un véritable potentiel*. Étude réalisée sur mandat de la Commission Education et migration de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP).
- Berry, J.W. et Sam, J.L. (1996). *Acculturation and adaptation*. Dans J.W. Berry, M.H. Segall et C. Kağitçibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (vol. 3). Boston : Allyn & Bacon.
- Castellotti, V. (2008). *L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?* Dans J.L. Chiss (dir.), *Immigration, école et didactique du français* (pp. 231 - 279). Paris : Didier.
- Cherqui, G. et Peutot, F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (2012). *Plan d'études romand*. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>
- Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (1991, octobre) *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon : Multilingual matters.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Direction Générale de l'enseignement obligatoire, Département de la formation de la jeunesse et de la culture (2012). *Les indicateurs de l'enseignement obligatoire, année scolaire 2011-2012*.
- Direction Générale de l'enseignement obligatoire, Département de la formation de la jeunesse et de la culture (2017), *Statistiques annuelles en matière de formation*. Repéré à <https://www.vd.ch/themes/formation/scolarite-obligatoire/publications/>
- Direction Générale de l'enseignement obligatoire, Département de la formation de la jeunesse et de la culture (2017), *Cadre Général de l'évaluation*. État de Vaud.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Direction Générale de l'enseignement obligatoire, Département de la formation de la jeunesse et de la culture (2011), *Loi sur l'enseignement obligatoire*. État de Vaud.
- Direction Générale de l'enseignement obligatoire, Département de la formation de la jeunesse et de la culture (2012), *Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire*. État de Vaud.
- Doudin, P.A. (2009). *Inclure ou séparer ? Que dit la recherche ?* Journée de formation continue de l'ECES, HEP. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/ECES-presentation_Doudin.pdf
- Dupriez, V. et Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-165
- Duvilié, R. (2001). *Une ethnopsychiâtre à l'école*. Paris : Bayard.
- Escolano, A. et Purificação, L. (2017). *Témoignages d'élèves : le passage de la classe d'accueil à la classe régulière. Quels sont les éléments-clés pour une intégration réussie ?* (Mémoire professionnel de Master). Haute école pédagogique de Lausanne.
- Galligani, S. (2012). Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France. Strasbourg. *Les Cahiers du GEPE*. Université de Strasbourg.
- Giéruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Goï, C. et Huver, E. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ? *Glottopol*, 21, 24-37.
- 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.
- Guedat-Bittighoffer, D. (2012). Récits d'expérience d'élèves allophones en classe ordinaire au collège en France : entre intériorisation douloureuse de la norme scolaire et rejet de son identité. Nantes : Université de Nantes. Repéré à <http://www.projetpluri-l.org/publis/Gu%E9dat-Bittighoffer%20%28version%20provisoire%29.pdf>
- Guedat-Bittighoffer, D. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension* (Thèse de doctorat). Nantes : Université de Nantes.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Hutmacher, W. (1987). *Le passeport ou la position sociale*. Dans OCDE, *Les enfants migrants à l'école*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (pp.. 228-256). Paris : OCDE.
- Moro, M.R. (1994). *Parents en exil, psychopathologie et migrations*. Paris : PUF.
- Moro, M.R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Paris : Bayard
- Nicolet, M et Rastoldo, F. (1997). *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et professionnel*. Lausanne : Loisirs et Pédagogie.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (2010), *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Paris : OECD Publishing. Repéré à http://www.oecd-ilibrary.org/education/comblent-l-ecart-pour-les-eleves-immigres_9789264075818-fr
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (2015). *Immigrant Students at School : Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Paris : Éditions OCDE. Repéré à <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (2015). *L'écart de performance entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones peut-il se combler ?*, *PISA à la loupe*, 53, Paris : Éditions OCDE.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Reviews of Migrant Education, Paris : Éditions OCDE. Repéré à <https://doi.org/10.1787/9789264292093-en>.
- Office Fédéral de la Statistique (2019). *Statistique des villes suisses 2018*, Bern. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications/ouvrages-synthese/statistiques-villes-suisses.assetdetail.4924175.html>
- Ogay, T. (2018, mars). *Pour une meilleure collaboration entre l'école et les familles migrantes*. Communication présentée en conférence avec Appartenances. Pully. Repéré à http://www.appartenances.ch/medias/Flyer_Conference_Tania_Ogay_6_mars_2018.pdf
- Pretceille, M.A. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosenbaum, F. (2010). *Les humiliations de l'exil*. Paris : Fabert.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Rosenbaum, F. (2019). *Les mots pour les maux de l'exil*. Paris : Fabert.

Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürlì, A., Schmid, P. et Bühlmann, R. B. (2003). *Le Parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires*. Berne : CDIP.



Notes de fin

ⁱ Art. 4, LEtr, 2008

1. *L'intégration des étrangers vise à favoriser la coexistence des populations suisse et étrangère sur la base des valeurs constitutionnelles ainsi que le respect et la tolérance mutuels.*
2. *Elle doit permettre aux étrangers dont le séjour est légal et durable de participer à la vie économique, sociale et culturelle.*
3. *L'intégration suppose d'une part que les étrangers sont disposés à s'intégrer, d'autre part que la population suisse fait preuve d'ouverture à leur égard.*
4. *Il est indispensable que les étrangers se familiarisent avec la société et le mode de vie en Suisse et, en particulier, qu'ils apprennent une langue nationale.*

ⁱⁱ **CGE chap.5** : Modalités d'évaluation pour les élèves à besoins particuliers.

5.1 Évaluation et certifications particulières.

Concernant l'élève allophone intégré en classe régulière avec cours intensif de français après mesures CIF, groupe ou classe d'accueil :

L'élève rencontre des difficultés qui peuvent lui donner accès à de l'appui pédagogique, à des cours intensifs de français, à du rattrapage d'allemand et/ou d'anglais, à des mesures d'enseignement spécialisé, de psychologie, de psychomotricité et/ou de logopédie. Les mesures mises en place lui permettent d'atteindre les objectifs du plan d'études.

Le conseil de direction peut autoriser la mise en place d'aménagements pour soutenir l'élève dans ses apprentissages (LEO art. 98 al. 1-5: « les enseignants différencient leurs pratiques pédagogiques pour rendre leur enseignement accessible à tous leurs élèves ») par exemple : lecture ou reformulation de consignes, augmentation du temps pour réaliser ses travaux, utilisation d'outils de référence. Pour la passation des épreuves sujettes à l'évaluation, ces aménagements sont maintenus (LEO art. 107 al.3). Les parents sont informés.
Les résultats que l'élève obtient dans l'évaluation sommative ont une valeur standard et donnent les mêmes droits en termes de promotion, d'orientation, de réorientation d'une voie ou d'un niveau à l'autre, et de certification.

ⁱⁱⁱ RLEO Art. 94

Évaluation et décisions concernant les élèves relevant de l'art. 107, al. 3 LEO, y compris les élèves allophones

1. Des dispositions particulières sont adoptées pour l'évaluation du travail des élèves qui arrivent dans le canton en cours de scolarité et qui doivent apprendre le français.
2. La promotion, l'orientation dans les voies et dans les niveaux, le passage d'une voie ou d'un niveau à l'autre et la certification de ces élèves sont examinés cas par cas par le conseil de direction

^{iv} page 8, relations école-famille, Présentation du cycle 33, informations aux parents

https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dj/dgeo/fichiers_pdf/depliants/Depliant_Cycle3_2017.pdf.

^v Cahier des charges de l'enseignant spécialiste : Organiser son enseignement selon les objectifs, les découpages et les directives définis dans les textes de référence (plan d'études, objectifs annuels, programmes, moyens d'enseignement, cadre général de l'évaluation) et en veillant à la différenciation des pratiques pédagogiques.