



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Akkari, Abdeljalil

LA GESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRIBOURGEOIS

Revista Diálogo Educacional, vol. 3, núm. 7, septiembre-diciembre, 2002, pp. 1-18

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078014>

► Comment citer

► Numéro complet

► Plus d'informations de cet article

► Site Web du journal dans redalyc.org

redalyc.org

Système d'Information Scientifique

Réseau de revues scientifiques de l'Amérique latine, les Caraïbes, l'Espagne et le Portugal

Projet académique sans but lucratif, développé sous l'initiative pour l'accès ouverte

LA GESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRIBOURGEOIS

*Abdeljalil Akkari **

Résumé

Cet article analyse la gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif d'une région nouvellement confrontée aux migrations internationales. Cette analyse a été d'abord effectuée au niveau macro en examinant les trajectoires scolaires des élèves minoritaires. Ensuite, nous avons interrogé des enseignants stagiaires sur leurs philosophies pédagogiques et sur leurs façons d'expliquer et de résoudre un cas d'inadaptation scolaire lié à la diversité culturelle.

Descripteurs- Interculturel, migration, marginalisation, égalité, représentations des enseignants, Suisse.

Introduction

Région à forte tradition rurale, le canton de Fribourg a connu de profonds changements démographiques durant les quinze dernières années. Le pourcentage de résidents étrangers par rapport à la population totale a fortement augmenté pour se stabiliser à 13.8 % en 1999 (Service de statistique de l'Etat de Fribourg, 2000). De profonds changements sont également intervenus dans la composition ethnoculturelle de ce flux migratoire. Provenant essentiellement du sud de l'Europe (Italie, Espagne, Portugal) durant les années 70-80, le flux migratoire résultait durant la dernière décennie pour l'essentiel de l'ex-Yougoslavie et de la Turquie.

Le canton de Fribourg représente une situation intéressante pour l'étude de la diversité culturelle dans le système éducatif en Suisse romande. En effet, 30 % des classes de l'école obligatoire comptent dans ce canton plus d'un tiers d'élèves d'autres cultures. Ce canton connaît donc une situation intermédiaire entre le canton du Jura où cette proportion est de près de 15 % et le canton de Genève où le pourcentage des classes avec plus du tiers d'élèves d'origine étrangère atteint le chiffre record de 73 % (Office Fédéral de la Statistique, 2000). De plus, en tant que canton bilingue, Fribourg se situe à l'intersection des innovations pédagogiques adoptées en Suisse Romande et en Suisse Alémanique.

* Université de Fribourg

Trois questions de recherche seront explorées dans cette étude¹ :

1. Quels sont les effets de la politique éducative du canton² de Fribourg sur la situation scolaire des enfants d'origine étrangère?

2. Est-ce que les enseignants fribourgeois appréhendent différemment les différences culturelles locales et celles liées aux migrations internationales?

3. Quelles stratégies pédagogiques sont utilisées par les enseignants fribourgeois quand ils sont confrontés à la diversité culturelle?

Nous allons tenter de construire quelques indicateurs quantitatifs et qualitatifs des processus complexes qui décrivent les trajectoires scolaires des élèves migrants dans le canton de Fribourg (Bottani & Walberg, 1992).

Les élèves d'origine étrangère à Fribourg: entre accueil et marginalisation

Pour essayer de répondre à la première question, nous allons nous baser pour l'essentiel sur l'analyse des documents officiels en vigueur dans le canton de Fribourg et sur les statistiques scolaires actuellement disponibles auprès des offices fédéral et cantonal de la statistique.

Le Conseil d'Etat de Fribourg a institué en 1986 une commission cantonale de la scolarisation des enfants étrangers. Cet organisme à caractère consultatif émet des propositions à l'intention du gouvernement cantonal visant à mieux intégrer les enfants étrangers dans le système scolaire. Progressivement, le Département de l'instruction publique (DIP) a ouvert des classes de langue à l'intention des élèves d'origine étrangère. Ces classes à effectifs réduits consistent à dispenser des cours intensifs de français pour permettre aux élèves migrants de rejoindre le plus rapidement possible le cursus scolaire ordinaire. Les écoles ont également la possibilité d'organiser des appuis et des cours de rattrapage pour les principales disciplines scolaires. Sur le plan communal, les parents migrants ont la possibilité de faire partie des commissions scolaires.

Par ailleurs, plusieurs mesures de pédagogie compensatoire appliquées à Fribourg dès le début des années 80 concernent les élèves issus de l'immigration. La loi scolaire du canton de Fribourg stipule que «*l'école soutient les élèves en difficulté scolaire par des mesures appropriées*» (loi scolaire du 23 mai 1985, art. 33, al. 4). Normalement, les élèves en difficulté scolaire fréquentent à fribourg des classes à effectifs réduits et des classes de développement (Grossenbacher, 1994).

Les figures 1, 2 et 3 montrent l'évolution comparée selon les différentes sections (classes ordinaires, classes de développement³, classes spéciales) des effectifs scolaires⁴ d'élèves suisses et étrangers à l'école primaire. Elles donnent une vision d'ensemble sur la place des enfants migrants dans le système scolaire

fribourgeois durant les 20 dernières années. Pour permettre de suivre l'évolution des effectifs des élèves dans le temps, un indice 100 a été attribué à l'année scolaire 80-81. Nous constatons que les classes de développement réservées aux élèves en difficulté scolaire ont été de plus en plus utilisées comme moyen de faire sortir les élèves d'origine étrangère du cursus scolaire ordinaire. D'un indice 100 pour l'année 80-81, on arrive à un indice de 800 pour l'année scolaire 99-00. Il semble donc clair que les effectifs d'élèves étrangers en classes de développement sont sans commune mesure avec l'évolution de leur nombre dans les classes ordinaires.

En 1980, 1.5 % des élèves étrangers étaient scolarisés dans les classes de développement contre seulement 1% des élèves suisses. En 2000, la situation s'est aggravée puisque 5 % des élèves étrangers sont scolarisés dans des classes de développement alors que ce taux est de seulement 1.3 % chez les élèves suisses. A l'exception de 91-92, les classes d'accueil (réservées aux élèves étrangers primo-arrivants) n'ont pas été intégrées dans les effectifs d'élèves étrangers car elles accueillent peu d'élèves, en moyenne une trentaine durant les 5 dernières années.

La sur-représentation des élèves étrangers dans les classes de développement est variable selon le groupe culturel d'appartenance. En 2000, 2.8 % des élèves d'origine française, 3.2 % des élèves d'origine portugaise, 5.9 % des élèves d'origine «autres»⁵ et 12.7 % des élèves d'origine turque sont en classe de développement. Il semble donc que les élèves migrants sont d'autant plus orientés vers des sections de faible exigence que leur migration est plus récente ou /et leur héritage culturel et linguistique jugé plus éloigné de la culture locale. Il faut rappeler à ce propos que les décisions d'orientation sont prises sur la base des résultats scolaires, des avis des enseignants et des psychologues scolaires. Les parents sont en principe associés à ce processus. Toutefois, en raison de leur faible connaissance de la langue d'enseignement et leur appartenance à des milieux sociaux défavorisés, les parents d'enfants migrants contestent rarement les décisions d'orientation prises par l'école.

La sur-représentation des élèves migrants est également forte dans l'enseignement spécial qui accueille des élèves avec un handicap physique ou mental. Ainsi, les élèves d'origine étrangère représentaient en 1980 8 % des effectifs des classes ordinaires de l'école primaire et 12 % des effectifs des classes spéciales. En 2000, les élèves d'origine étrangère représentent 17.6 % des classes ordinaires et 27.9 % des classes spéciales. Remarquons cependant que la sur-représentation des enfants de migrants dans les classes spéciales ne s'est pas aggravée durant les 20 dernières années. En effet, l'évolution du nombre d'élèves étrangers dans l'enseignement spécial correspond globalement à leur évolution dans les classes ordinaires (Cf. Figures 1 et 3).

Même si elle a commencé dès le début des années 80 et constitue aujourd'hui une donnée structurelle du système éducatif fribourgeois, la sur-

représentation des enfants étrangers dans les classes de développement a été probablement accélérée par l'augmentation du nombre d'enfants réfugiés dans les années 90. Ainsi, de nombreux enfants en provenance des Balkans ont été scolarisés à Fribourg à la suite des différents conflits qui ont secoué la région. A la rentrée 1999-2000, le canton comptait 714 élèves, enfants de requérants d'asile (dont une majorité de l'ex-Yougoslavie): 123 en classes enfantines, 422 au degré primaire et 169 au cycle d'orientation. A l'école enfantine, ces enfants suivent des classes régulières et bénéficient d'un appui pour la langue représentant 15 % du temps de la classe. A l'école primaire, une classe d'accueil à plein temps ou à mi-temps est ouverte dès que l'on compte une dizaine d'élèves.

Paradoxalement, l'arrêté du 21 octobre 1986 du Conseil d'Etat du canton de Fribourg visant à améliorer l'accueil des enfants d'origine étrangère semble avoir accéléré la concentration des enfants étrangers dans un cursus scolairement dévalorisé. En effet, même si le placement d'un enfant en classe de développement est basé sur de *bonnes intentions* de la part des responsables scolaires et en premier lieu les enseignants, il comporte un important risque d'étiquetage dont les conséquences se font sentir bien au-delà de l'école primaire.

Au cycle d'orientation (12-15 ans), les trajectoires scolaires des élèves suisses et étrangers sont nettement différentes. La présence de ces derniers dans les filières dévalorisées (sections de développement et pratique⁶) s'est renforcée entre 1985 et 2000. La figure 4 montre que les élèves suisses ont un profil très différent de celui des élèves des autres nationalités. Ils sont en plus forte proportion dans les sections caractérisées par un niveau d'exigence élevé (sections pré-gymnasiales avec et sans latin) et ils sont en faible proportion dans les sections caractérisées par un niveau d'exigence élémentaire (sections de développement et pratique).

A la sur-représentation dans les sections scolaires dévalorisées s'ajoute une concentration des élèves migrants dans certains quartiers. L'examen de la situation dans la commune de Villars-sur-Glâne illustre cette constatation. Selon Ridoré (2000), la population de cette commune en 1999 est de 9'334 personnes dont 2'335 étrangers, soit 26 %, un taux légèrement supérieur à la moyenne suisse. Mais, parmi les cinq quartiers qui structurent la commune, le quartier de Villars-Vert concentre à lui tout seul 52 % de l'ensemble des étrangers de la commune. Ainsi, l'exode de la population suisse, plus aisée et désireuse de trouver un meilleur environnement (notamment dans le domaine de l'éducation) dans d'autres quartiers ou d'autres communes est visible. Les conséquences d'une telle évolution se font sentir au niveau des écoles du quartier de Villars-Vert qui accueillent des élèves accumulant les difficultés sociales et scolaires. En fait, l'école publique fribourgeoise qui se présente comme la même pour tous les enfants reflète l'absence de mixité sociale et culturelle de certains quartiers urbains.

En bref, l'analyse des statistiques scolaires montre que les élèves étrangers semblent se trouver plus souvent que les élèves suisses dans des classes particulières (d'accueil, de développement, pratiques etc...) ainsi que dans les écoles de quartiers défavorisés. Même si ces sur-représentations sont à tempérer car elles peuvent être liées à des facteurs autres que la nationalité et en particulier l'origine sociale, cette donnée structurelle de l'école fribourgeoise montre que l'intégration prônée par les textes officiels ne se reflète pas encore dans la réalité des trajectoires scolaires.

Les représentations de la diversité culturelle auprès des enseignants fribourgeois

Pour les questions 2 et 3 de cette étude, nous changeons de niveau d'analyse et nous nous plaçons au niveau des représentations des enseignants à propos de la diversité culturelle. Dans un premier temps, nous allons explorer les positions philosophiques et théoriques des enseignantes à propos de l'éducation. Ensuite, nous les confrontons avec un cas pratique d'inadaptation scolaire.

L'étude des représentations est effectuée par une enquête par questionnaire auprès de 38 enseignant(e)s-stagiaires dans leur dernier semestre de formation à l'école normale de Fribourg. Les femmes prédominent dans notre échantillon puisqu'elles sont 26 sur un total de 38. La moyenne d'âge est de 20 ans. 36 enseignants⁷ ont déclaré le français comme leur langue maternelle et 2 se sont identifiées comme bilingues (français-allemand).

Au niveau de leur provenance sociale, nous avons divisé les statuts socio-économiques des parents (SSE) en trois catégories: faible, moyenne et élevée. Nous constatons que 27 parents correspondent à un SSE moyen, 9 à un SSE faible et 2 à un SSE élevé. L'origine sociale des enseignantes est située majoritairement dans la catégorie moyenne.

Au niveau de l'origine culturelle des parents, nous pouvons constater que la majorité des parents sont d'origine fribourgeoise francophone. Seuls 5 enseignantes ont l'un des parents d'origine étrangère (2 de France, 1 du Maroc, 1 d'Espagne, 1 d'Italie) et une enseignante a les deux parents d'origine étrangère (France, Allemagne).

La diversité culturelle au niveau des effectifs des élèves fribourgeois constatée dans la première partie de ce texte ne se reflète manifestement pas au niveau de leurs futures enseignantes. Les dispositions légales qui exigent des enseignantes du primaire de posséder la nationalité suisse expliquent probablement ce décalage. Notons toutefois que les dispositions légales ont été bien modifiées pour l'enseignement secondaire et supérieur.

Les théories implicites à propos de l'éducation

La première partie du questionnaire a été consacrée à l'exploration des théories implicites des enseignantes à propos de l'éducation et de l'enseignement. Les enseignantes étaient invitées à classer par ordre d'importance des catégories définissant leurs conceptions du développement de l'enfant et des philosophies de l'enseignement.

Nous les avons interrogé sur l'importance spécifique des différents domaines du développement de l'enfant: 86.8 % des enseignantes considèrent que l'estime de soi est le plus important domaine du développement de l'enfant alors que 7.8 % ont mis l'accent sur les compétences sociales comme le domaine le plus important et 5.3 % ont donné la priorité aux compétences académiques. La domination de la psychologie de l'éducation semble extrêmement forte puisque l'estime de soi est considérée comme la base du développement de l'enfant.

Les philosophies de l'enseignement

Les enseignantes ont été par la suite invitées à classer par ordre d'importance six thèmes (une définition des thèmes était proposée dans les questionnaires) pouvant être utilisés pour décrire leurs philosophies de l'enseignement. Le tableau 1 donne le pourcentage des enseignantes qui ont placé les différents thèmes en première position.

Il est intéressant de noter que 57.9 % des enseignantes ont répondu que les thèmes les plus importants sont *l'enseignement différencié et l'éducation centrée sur l'enfant*. Ces deux thèmes se focalisent sur l'enfant comme individu-apprenant. Le thème concernant *l'éducabilité universelle* a recueilli 23 % des choix en première position. Il semble donc que la grille de lecture par laquelle les enseignantes orientent leurs pratiques pédagogiques est prioritairement basée sur la différenciation individuelle des parcours d'apprentissage par rapport à la prise en compte du potentiel de départ équivalent de chaque enfant. Or, considérer que chaque enfant est éducatible est un préalable pour tout dispositif pédagogique. Ceci est particulièrement vrai pour les élèves minoritaires dont la présence est souvent citée comme cause de l'échec scolaire.

Les influences

Les influences principales sur la philosophie de l'éducation des enseignantes interrogées sont présentées dans la figure 5. 68.8 % des enseignantes considèrent que leur vécu en tant qu'anciennes élèves à l'école primaire et leur expérience actuelle d'enseignantes- stagiaires comme les deux

influences majeures. L'influence des cours suivis pendant leur formation à l'école normale n'apparaît pas comme l'influence la plus déterminante pour la plupart des enseignantes.

Ce résultat est conforme aux études internationales sur la socialisation des enseignantes qui montrent que finalement, peu importe les formations que ces derniers reçoivent, leurs modèles pédagogiques dépendent d'abord de ceux qu'ils ont eux-mêmes rencontrés durant leur propre scolarité antérieure en tant qu'étudiant (Zeichner et Gore, 1990). Pour les enseignantes, le savoir-éduquer semble dépendre des "certitudes ancrées" (situated certainties) par opposition aux certitudes scientifiques (Hargreaves, 1994).

Une confrontation à un cas pratique

La deuxième partie du questionnaire a consisté à confronter chaque enseignante à l'histoire d'un élève posant un problème de comportement et d'intégration dans sa classe. Après quelques informations générales sur l'élève (âge, origine culturelle, langue maternelle, durée de séjour dans le canton), nous avons résumé le cas de l'élève en ces termes: "Vous installez l'enfant à un pupitre... Dans la classe, il ne parle pas, il est refermé sur lui-même. Il ne participe pas aux activités pédagogiques de la classe. A la récréation, il est parfois agressif avec les autres enfants... Vous avez convoqué les parents plusieurs fois, mais ceux-ci ne sont pas venus"

L'origine culturelle de l'élève a été manipulée. Ainsi, pour près de la moitié des sujets (N=22), l'élève était prénommé Kamel et originaire du Kosovo tandis que pour l'autre groupe d'enseignantes (N=17), l'élève était prénommé Arnold et provenait du canton de Lucerne. Les enseignantes étaient invitées à analyser la situation et à proposer des moyens pédagogiques pour y remédier.

Dans une phase expérimentale antérieure où nous n'avions pas spécifié l'origine culturelle de l'élève, les réponses au questionnaire ont été peu développées. L'utilisation d'un nouveau questionnaire pour une thématique concernant l'interculturel nous a poussé à choisir un cas typique avancé par les enseignantes dans les discussions informelles⁸.

Une analyse de contenu a permis d'identifier 10 grandes catégories utilisées par les enseignantes pour analyser cette situation d'inadaptation scolaire: difficulté linguistique, problème de communication, violence vécue, choc d'acculturation, démission parentale, rejet des pairs, solitude et peur de l'inconnu, ignorance de la culture d'accueil, choc émotionnel et affectif, état d'esprit et motivation.

Avant de comparer les fréquences des catégories utilisées pour Kamel et Arnold, il nous semble pertinent de donner un aperçu qualitatif sur les productions écrites des enseignantes.

En ce qui concerne Kamel, les thèmes de l'exil et de la violence vécue sont omniprésents comme pour ces deux enseignantes pour qui la violence et le mutisme de Kamel paraissent tout à fait compréhensible:

«L'enfant ne veut pas s'ouvrir à cette nouvelle culture. C'est un rejet par rapport à son exil. Ces enfants réfugiés de la guerre sont des enfants déchirés par la violence vécue là-bas. L'enfant a vécu tant de violence[...] quelque part, il est déjà grand. Il ne veut pas s'ouvrir aux autres» (Q76)

«Cet enfant a sans doute vécu des choses difficiles (séparation familiale, violence au quotidien). Il arrive dans un pays dont il ne connaît rien. Il ne comprend pas ce qui se passe autour de lui, il a peur, il est très déstabilisé» (Q78)

La violence constitue parfois le seul moyen de communication de Kamel:

«Refus d'être en Suisse; difficultés d'intégration dues principalement à la langue; sentiment d'incompréhension de notre part sur son sort; ce manque de parole (ou plutôt cette parole non aboutie) se transforme en agressivité, violence; je veux dire par-là que c'est le seul moyen de communication pour lui puisqu'il ne peut pas parler français, volonté aussi d'attirer l'attention et de se faire remarquer» (Q79)

Pour d'autres, l'inadaptation de Kamel est intimement liée à un parcours migratoire semé d'embûches.

«Cet enfant, malgré son jeune âge, a certainement un passé très lourd. Il a vécu une situation de guerre, a été arraché à son pays, sa culture. Il se retrouve dans un univers complètement différent où il doit se recréer des repères. Cet enfant ne se sent certainement pas à sa place, ces réactions en sont d'ailleurs une preuve majeure. S'il est agressif et renfermé sur lui-même, c'est certainement pour lui une façon d'exprimer son malaise. Je pense que cet enfant a besoin d'être mis en valeur, de se faire une place». (Q84)

La plupart des enseignantes trouvent à Kamel des circonstances atténuantes:

«L'élève se sent loin de tout. Il faut absolument le mettre à l'aise et lui montrer les points positifs de notre région. Il est certainement bloqué par toutes ces difficultés qui lui tombent dessus» (Q87)

«C'est une situation qui je crois, suite à des situations de stage que j'ai vécues, est bien connue des enseignantes. Un enfant, très jeune, dans un pays qu'il

ne connaît pas, avec des gens qu'il ne connaît également pas, qui parlent une langue pour laquelle il n'a aucune maîtrise. Il suffit de se mettre à la place de cet enfant pour se dire que sa réaction est normale" (Q109)

Violence vécue dans le pays de départ et choc d'acculturation dans le pays d'accueil sont les deux éléments clefs de l'analyse de la situation de Kamel par les enseignantes.

Pour Arnold, les difficultés de communication, une démission parentale et le rejet des pairs sont les plus fréquemment rapportées. Deux extraits des transcriptions illustrent la tendance générale:

"Je pense que cet enfant souffre de cette situation de non-compréhension entre lui et la classe. Il ne sait pas quel est sa place dans le groupe-classe. Le seul moyen qu'il a trouvé pour se faire remarquer et avoir sa place est par l'agressivité. C'est un moyen de communication. Il se sent perdu et non soutenu du point de vue familial. Cette attitude de rejet face à la classe et aux activités est compréhensible puisqu'il est dans un milieu qu'il ne connaît pas. Il a besoin de soutien et de se faire des repères" (Q91)

Les difficultés linguistiques sont également citées:

"C'est un enfant de langue maternelle suisse- allemande, intégré dans une classe francophone. Il présente des difficultés d'intégration et de comportement vis-à-vis des autres, ceci es dû vraisemblablement à ses difficultés linguistiques. Il n'essaie pas de s'intégrer et réagit en agressant les autres. De plus, il me semble que les parents ne se soucient pas de leur enfant, compte tenu qu'il ne se sont jamais présentés lors des convocations" (Q93)

Les tensions d'Arnold avec ses pairs ou ses parents sont des explications plausibles de son inadaptation:

"L'enfant connaît une situation difficile puisqu'il ne connaît pas la langue et que ses camarades se moquent peut être de lui. Ceci explique peut-être son agressivité. Son problème de langue et le fait qu'il arrive dans un lieu nouveau, avec des gens qu'il ne connaît pas, font qu'il ne parle pas et soit renfermé. Enfin, il doit y avoir un problème avec les parents: soit l'élève ne transmet pas les convocations, soit ils ne comprennent pas le français, soit il y a un problème autre entre Arnold et ses parents" (Q94)

Le climat familial est un thème récurrent dans les questionnaires:

“L’élève doit certainement avoir un problème dans son développement affectif. Ce qui conduit certainement des problèmes dans sa communication, ses interactions avec les autres. Il est probable qu’au sein de la famille, il y a des difficultés. Les parents n’ont pas l’air d’être intéressés au sort de leur fils. La langue est certainement une barrière dans ses relations avec les autres. Le fait de le sortir de la classe un jour par semaine ne favorise pas son intégration dans la classe” (Q96)

Le déménagement de la famille dans une autre région linguistique isole l’enfant:

«Enfant qui n’a pas d’attaches sociales car il change fréquemment d’école donc ne peut s’identifier au milieu, à ses copains. Les parents qui n’ont pas le temps de résoudre les problèmes de l’enfant. La langue isole l’enfant: enfant démotivé, renfermé et n’ayant plus confiance en lui et aux autres (enseignantes, «copains»)» ((Q105)

L’inadaptation d’Arnold est liée à un blocage personnel:

«Cet enfant a certainement dû se bloquer du fait qu’il a dû quitter son milieu (classe, langue, maison), et ceci pendant une courte durée. L’enfant n’a pas une adaptation très facile, il lui faudrait peut être plus de trois mois pour se sentir plus à l’aise dans son milieu» (Q107)

La figure 6 permet de visualiser la comparaison entre les catégories utilisées pour Kamel et Arnold. Nous constatons clairement que les catégories problème de communication et démission parentale sont sur-utilisées pour Arnold alors que les catégories violence vécue et choc d’acculturation sont plus utilisées pour Kamel.. Cela montre que la même inadaptation peut être expliquée par les enseignantes par des facteurs différents selon l’origine culturelle de l’élève (suisse/étranger). Les enseignantes font une distinction entre altérité “ interne ” (liée au caractère suisse) et altérité “ externe ” (liée à l’origine étrangère). Selon que l’une ou l’autre altérité est concernée, les facteurs d’inadaptation scolaire sont différenciés.

Actions pédagogiques

L’analyse du contenu des propositions pédagogiques envisagées pour trouver une solution à ces deux cas d’inadaptation scolaire montre peu de différences entre Kamel et Arnold. Les propositions sont centrées sur le groupe classe et les ressources de l’enfant. La tendance générale dégagée consiste en une valorisation des potentialités de l’élève, y compris ses ressources linguistiques et culturelles.

Une véritable stratégie de l'accueil est proposée:

«Je ne veux tout d'abord pas avoir des préjugés négatifs sur l'enfant (plus facile à dire qu'à faire!). J'expliquerais à ma classe la provenance de l'enfant et le fait qu'il ne parle pas le français. La communication est possible à l'aide de dessins, mimes[...]. Nous discuterions peut-être de la manière d'accueillir le nouvel élève. Si la situation décrite ci-dessus se reproduit dans ma classe, je demanderais conseil aux collègues, nous discuterons au sein du conseil de classe ou je ferai un entretien avec l'élève tout d'abord puis avec les parents» (Q73)

La mise en valeur des potentialités de l'enfant dans la classe est proposée par de nombreuses enseignantes:

«Il est indispensable de lui donner des petits rôles, des fonctions, de lui faire participer à quelques activités ludiques afin qu'il s'intègre peu à peu dans la classe par le regard, le geste... Il faut lui apprendre les bases du français (en plus du cours intensif) et réaliser quelques unes de ces activités avec la classe afin qu'il ne se sente pas nul et rejeté. Je tenterai de repérer ses centres d'intérêts et de les exploiter» (Q79)

De véritables activités interculturelles sont proposées par ces deux enseignantes en ce qui concerne la cas de Kamel:

«J'essaierais de l'intégrer en le valorisant partout où il peut l'être. Je parlerais en classe de son pays, de sa langue. Je le mettrais en avant en le nommant chef de groupe, responsable d'une chose etc... Je ferais des activités où la langue ne serait pas un obstacle» (Q88)

«J'attacherais beaucoup d'importance à mettre cet enfant en valeur dans la classe! Il faut installer un climat de confiance et de communication dans la classe avec lui. On pourrait lui demander de présenter un peu son pays, la vie là-bas. Pour les problèmes d'agressivité, j'en parlerais d'abord seul avec l'enfant lui demandant ce qui se passe et pourquoi pas après, si cela se reproduit, en parler au conseil de classe (seulement avec l'accord de l'élève). Pour ce qui est des parents, je continuerais à essayer de les atteindre et si je n'y arrive pas et qu'il est vraiment nécessaire de les appeler, je contacterais l'inspecteur pour lui demander conseil» (Q81)

Certaines enseignantes veulent impliquer les parents même si c'est l'intérêt de l'enfant qui prime en dernière instance:

“Je l'interrogerais souvent même s'il ne dit rien[...]. Il comprendra qu'il a la même place que ses camarades. Je préparerais mes leçons en faisant en sorte qu'il se retrouve dans toutes cultures[...]. Je ne pas oublier les autres[...]. J'évolte. Pour les parents, je pense qu'ils ne

parlent pas français non plus, je leur écrirais une lettre dans leur langue, s'ils veulent s'investir aussi, je ferais des entretiens avec quelqu'un parlant français et Kosovar. Et s'ils ne veulent pas alors je travaillerai seule avec lui, c'est le point le plus important et c'est l'enfant qui souffre le plus dans cette situation" (Q109).

Les solutions pragmatiques et internes à la classe et à l'institution scolaire sont nettement privilégiées:

"Je discute de ce cas avec d'autres enseignantes et des personnes auxiliaires. Je recueillerai ainsi différents avis et conseils. J'essaierais d'introduire l'enfant dans le groupe-classe en faisant des jeux de rencontre, une présentation de son pays d'origine, soit par des images, soit par quelques mots qu'il connaît. J'essaierais de l'intégrer dans les tâches (ex. tableau, poussière...). Je rechercherai ses besoins primordiaux pour adapter mon enseignement même 'il doit suivre les mêmes leçons que les autres" (Q82)

En ce qui concerne le cas d'Arnold, les actions pédagogiques envisagées se situent sur les mêmes plans que celles proposées pour la situation de Kamel: l'intégration dans le groupe classe et la mise en valeurs de ses potentialités

"Je prendrai conseil auprès des autres enseignantes. Si les parents continuent d'être absents, je contacte l'inspecteur. Par des jeux, j'essaie d'intégrer l'élève dans la classe. Je nomme un élève responsable de l'enfant (un groupe d'élève aussi). J'essaie de le mettre en valeur dans des activités qui nécessitent pas une excellente maîtrise de la langue (dessin, gymnastique, math, chant,...). J'amène les autres élèves à s'intéresser à lui: présenter le canton de Lucerne, la ville et saisir l'occasion de travailler ces thèmes en géographie en collaboration avec Arnold" (Q98)

"Je ferais des activités de communication avec la classe. L'important est qu'il se sente intégré dans la classe et qu'il sache où est sa place. Un soutien psychologique sera important pour le revaloriser et lui faire comprendre sa place. L'intervention d'un MCDI (Maître de classe de développement itinérant) serait bien utile pour qu'il puisse faire un projet à montrer à la classe" (Q91)

L'utilisation du bilinguisme de l'enfant comme ressource pédagogique est envisagée par plusieurs enseignantes:

"Discuter avec lui en individuel, mais aussi avec la classe entière. Je tenterais également de l'intégrer dans la classe (les tâches, travaux de groupe, ...) et le revaloriser aux yeux de ses camarades /chacun fait un exposé sur son origine, discussions sur notre enfance, lui demander comment on dit certains mots en allemand, dire qu'il a de la chance car il sera peut être bilingue

bientôt,...)... Aller moi même voir ses parents, à leur rencontre[...]Mieux comprendre la situation de l'enfant et agir selon." (Q94)

"Introduction de quelques formules de politesse en allemand: ich heisse...guten tag..afin que Arnold se sente moins seul (faire apprendre aux enfants); faire venir de temps en temps un enfant bilingue dans la classe; donner à Arnold quelques mots d'usage à apprendre pour qu'il puisse communiquer avec ses camarades"

L'utilisation des ressources linguistiques de l'enfant permet de renouer les liens avec le groupe classe:

«Lui donner la possibilité de mener une petite partie de leçon en allemand (la leçon d'allemand). Je le revaloriserais aux yeux de ses copains et je créerais des situations susceptibles d'améliorer cela» (Q103)

Discussion

La question migratoire à l'école fribourgeoise est dominée par des mesures pédagogiques et des interprétations théoriques en termes de *problèmes à résoudre* et de *déficit socioculturel*. Pour beaucoup d'observateurs locaux, dont les responsables du système scolaire, il existe un hiatus entre le contexte culturel dans lequel vivent certains élèves et le système scolaire local. Si les enfants d'origine étrangère échouent, c'est au sein des familles et de l'héritage culturel qu'il faut chercher l'explication principale. Toutefois, il nous a semblé pertinent dans cette étude de prendre l'approche théorique inverse en partant de l'idée que le problème se situe au niveau des *choix pédagogiques et culturels du système scolaire*.

Cette démarche théorique s'inspire des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) qui ont montré que la *culture scolaire n'est pas neutre* et que l'école valorise un modèle culturel particulier qui se réclame de l'universalisme tout en favorisant certains groupes.

L'approche centrée autour des dangers de l'effet d'étiquetage nous a également fourni un ancrage théorique adéquat pour analyser la situation scolaire des enfants d'origine étrangère. Cette notion médiatisée dans la littérature pédagogique sous le terme *effet Pygmalion* (Rosenthal & Jacobson, 1977; Zimmermann, 1982) a été utilisée pour expliquer les résultats négatifs obtenus par les structures d'accueil ou de soutien scolaire qui sont en principe initialement conçues pour aider les élèves en difficultés. Quand un élève est réputé "*en difficulté d'intégration dans la classe*", cela peut induire inconsciemment chez l'enseignant de faibles exigences vis-à-vis de l'élève et une tentation de le placer dans des sections dévalorisées.

Bref, il semble que malgré les bonnes intentions du cadre législatif du système éducatif fribourgeois, les statistiques scolaires montrent que la marginalisation des élèves migrants est réelle et qu'elle s'est même aggravée durant la dernière décennie. En Suisse Alémanique, le poids des parents dans la création de classes séparées pour enfants étrangers est central. Sous le prétexte (étayé par aucune étude scientifique) que les enfants d'origine étrangère font baisser le niveau général de l'instruction et qu'ils ralentissent la progression des élèves autochtones, des parents font pression pour renforcer la séparation entre élèves suisses et étrangers.

Angst Yilmaz (1999) signale les risques qu'une école ségrégative constitue pour un Etat démocratique. Malgré le fait que le conseil fédéral ait estimé que la création de classes séparées pour les élèves étrangers est anticonstitutionnelle, un tel système a été déjà institué à Lucerne (capitale de la Suisse centrale). On peut même se demander si les classes de développement à Fribourg ne constituent pas un système *pédagogiquement correct* pour séparer les élèves suisses et étrangers.

Le débat n'est pas simple car les classes de développement peuvent être à la fois une remédiation pédagogique ou un moyen "caché" de ségrégation. Même si théoriquement un élève en classe de développement peut réintégrer le cursus normal, le taux de retour est extrêmement faible. Autrement dit le placement dans des classes de développement équivaut pratiquement à décider des trajectoires scolaire et sociale de l'élève.

Par ailleurs, mus par de bons sentiments et par l'idée de venir en aide à l'enfant migrant, les enseignantes peuvent avoir un effet pédagogique désastreux en érigeant l'indulgence comme un principe de relation avec les élèves minoritaires. C'est ainsi que l'on peut être tenté de ne pas appliquer les règlements avec autant de rigueur envers un élève issu de l'immigration. En se montrant plus indulgent soit pour le comportement en classe, soit pour la régularité de la fréquentation scolaire, soit pour la qualité des travaux scolaires, on envoie un signal de démobilitation pour l'élève sa famille et les autres enseignants. Et de fait on opère une nouvelle ségrégation.

De même, on observe que certains enseignantes s'inquiètent des lacunes d'un élève de souche alors qu'elles ne montrent pas le même degré de préoccupation avec un élève issu de l'immigration même s'il a suivi tout son cursus scolaire dans le pays d'accueil. Ces comportements souvent inconscients peuvent faire passer chez l'élève et sa famille le message qu'il est un élève faible et que l'institution, moins exigeante envers lui, se contentera d'un travail médiocre de sa part.

De nombreuses enseignantes peuvent arriver en classe avec des attitudes réservées et confuses à propos de la diversité culturelle. Elles s'attendent à de faibles résultats scolaires de la part de certains groupes. Elles ont également une grande anxiété et un faible niveau de confiance à propos de leurs aptitudes

à diriger des classes multiculturelles. Malgré la réforme actuelle de la formation du corps enseignant à Fribourg, la présence de la dimension interculturelle dans le plan d'études reste faibles et liée à des initiatives individuelles (Alleman-Ghionda, De Goumoëns & Perregaux, 1999).

La première question de recherche a posé la question des effets de la politique éducative fribourgeoise sur les enfants d'origine étrangère. Tout en reconnaissant la volonté institutionnelle et l'existence de multiples structures d'aide, il nous semble que les élèves étrangers font l'objet d'une véritable politique de marginalisation scolaire. Ce décalage entre les *intentions* et les *résultats* peut être interprété par l'histoire locale du débat pédagogique. En effet, la région est profondément marquée par son identité catholique dans une Suisse économiquement dominée par les protestants. Cet enracinement catholique se retrouve même dans les textes législatifs. Ainsi, L'article 2 de la loi scolaire stipule que l'école seconde les parents dans l'instruction et l'éducation de leurs enfants. Elle est fondée sur la *conception chrétienne* de la personne et sur le respect de ses droits fondamentaux. Elle amène l'enfant à connaître son pays dans sa diversité et lui donne une ouverture sur l'ensemble de la communauté humaine (Loi du 23 mai 1985 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école du cycle d'orientation). Si ce modèle traditionnel de socialisation a fonctionné quand le canton était essentiellement rural avec une faible présence migratoire et des structures sociales figées, ce n'est plus le cas aujourd'hui. Même la transition jadis quasi-assurée entre l'enseignement professionnel et le monde du travail n'est plus d'actualité dans une économie locale qui se convertit rapidement au tertiaire.

Nous pouvons dire que cet héritage historique marque encore le débat éducatif avec une quasi-absence du thème de l'égalité quand la question de la diversité culturelle est traitée dans le système éducatif. Or, seule une politique éducative visant *l'accès à l'égalité* est susceptible de corriger la marginalisation des élèves migrants.

Certes la rhétorique de *l'égalité des chances* est présente dans le discours pédagogique local. Mais, l'égalité des chances n'équivaut ni à l'égalité des résultats, ni à l'égalité des conditions⁹ de scolarisation. L'égalité des chances au départ permet de justifier l'inégalité des résultats. Dans le discours implicite des politiques et des formateurs, si un élève ne réussit pas à accéder aux filières les plus valorisées, c'est qu'il n'a pas su prendre *la chance* qui lui a été offerte ou qu'il n'est pas doué pour des études longues.

Concernant la deuxième et la troisième questions, l'enquête auprès des enseignantes montre que les théories élaborées pour expliquer un problème d'inadaptation scolaire ne sont pas indépendantes des appartenances des acteurs. Ainsi les explications des futures enseignantes d'une même situation d'inadaptation scolaire, dépendent de leurs attentes, qui sont liées elles-mêmes aux appartenances culturelles des élèves. Les enseignantes sont indulgentes

envers la démission parentale quand elle concerne une famille étrangère.

Loin d'être désorientées par la confrontation avec un cas d'inadaptation scolaire, les enseignantes se sont montrées très créatives sur le plan pédagogique. Face à un risque de marginalisation liée à l'appartenance culturelle, les futures enseignantes fribourgeoises proposent des stratégies cohérentes d'action. Cela semble surprenant étant donné que la sensibilisation à la diversité culturelle n'est pas un thème central dans le cursus de l'école normale de Fribourg. La philosophie générale du curriculum privilégie le concept de différenciation et la didactique des branches d'enseignement.

En raison du caractère bilingue du canton (français, allemand), l'école fribourgeoise semble posséder une sensibilité à l'accueil des élèves différents sur les plans linguistique et culturel. De même, les enseignantes que nous avons interrogé semblent se trouver dans une période d'enthousiasme dans leurs cycles de vie professionnelle (Huberman, 1999).

Il nous semble cependant légitime de souligner les limites de cette créativité pédagogique dans l'accueil des élèves minoritaires face aux réalités crues des statistiques scolaires fribourgeoises qui montrent clairement la marginalisation structurelle des élèves migrants.

Conclusion

En se basant l'analyse du traitement des élèves d'origine étrangère dans le système scolaire fribourgeois, nous avons tenté dans cet article de comprendre comment une région traditionnellement rurale s'est progressivement organisée sur le plan scolaire pour mettre en œuvre une politique scolaire paradoxale pour les nouveaux arrivants. En effet, cette politique combine des mesures d'accueil et des processus de relégation.

Il faut insister sur le fait que la plupart des élèves étrangers ne partiront pas. Leur vie affective, sociale et leur avenir professionnel est à Fribourg et non pas ailleurs. Mais, l'absence d'expériences de vie partagées et de points de référence communs entre enseignants et élèves minoritaires est un obstacle sérieux à la réussite des processus d'apprentissage. Les programmes de formation des enseignantes ne proposent pas encore de formation en éducation multiculturelle pour construire de solides ponts culturels et pédagogiques entre enseignantes et élèves.

Cette étude a tenté de contribuer à la prise de conscience des acteurs de l'éducation de leur statut d'acteurs sociaux, véhiculant les théories et les représentations sociales en vigueur dans la société globale. En considérant que les étiquettes négatifs peuvent influencer les résultats des élèves minoritaires, nous devons à la fois être vigilants au niveau de la classe et tenir compte des déterminismes qui se jouent au niveau du système éducatif.

Notas

- 1 Je tiens à remercier les étudiants et étudiantes de l'école Normale de Fribourg pour leur participation à cette étude. Je remercie également mon collègue P-F. Coen pour son aide dans l'administration du questionnaire et la lecture critique du manuscrit.
- 2 En raison de l'organisation fédérale de la Suisse, chacun des 22 cantons dispose d'une autonomie totale dans le l'organisation de son système éducatif. Les programmes et les politiques éducatives sont fixés au niveau cantonale.
- 3 Les classes de développement scolarisent les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires durables mais qui ne souffrent d'aucun handicap physique ou mental. Les élèves les fréquentent à temps plein.
- 4 Toutes les statistiques sur les élèves dans le canton de Fribourg ont été fournies par le Service de statistique de l'Etat de Fribourg.
- 5 Les statistiques scolaires ne permettent pas de distinguer entre les différents groupes de population qui composent la catégorie «autres». Toutefois, cette catégorie inclut principalement des élèves originaires des Balkans.
- 6 Ces deux filières ont été classées comme dévalorisées en raison de l'impossibilité pour les élèves qui les fréquentent de poursuivre des études secondaires longues. Il faut toutefois remarquer qu'elles offrent une possibilité d'insertion professionnelle par le système d'apprentissage en alternance (école, entreprise).
- 7 Etant donné la forte majorité d'enseignantes, on ne parlera plus désormais maintenant que des enseignantes pour désigner l'ensemble du corps enseignant interrogé.
- 8 Tout en étant conscient du risque de stigmatisation des migrants originaires du Kosovo suggérée par le cas, notre objectif était essentiellement de recueillir des données susceptibles d'être traitées.
- 9 L'une des explications possibles dans la marginalisation des élèves migrants est la sélectivité du système scolaire et le rôle joué par la maîtrise de l'allemand dans ce processus. Les langues utilisées par le système scolaire (français et allemand) n'offrent pas les mêmes conditions de scolarisation aux élèves suisses et étrangers puisque les seconds doivent maîtriser deux langues en plus de leur langue maternelle.

Références

Alleman-Ghionda, C., De Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999).

Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. Fribourg: Ed. Universitaires de Fribourg.

ANGST YILMAZ, D. **Des classes séparées?** Dossier sur les demandes politiques de ségrégation des élèves parlant une langue étrangère à l'école. Berne: Commission fédérale contre le racisme, 1999.

BOTTANI, N. & WALLBERG, H.J. A quoi servent les indicateurs internationaux de l'enseignement ? In: Collectif **L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement**. Paris: CERI, 1992. p. 7-13.

- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. **La reproduction.** Paris: Minuit, 1970.
- GROSSENBACHER, S. **L'appui pédagogique à l'école:** le développement de modèle intégratifs d'enseignement en Suisse. Aarau: CSRE, 1994.
- HARGREAVES, A. **Changing teachers, changings times:** teachers'work and culture in the postmodern age. London: Cassel, 1994.
- HUBERMAN, M. Vers des cycles de vie collective des enseignants. **Educateur Magazine**, 8. 1999.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE **Formation scolaire et professionnelle:** statistique des élèves, des classes, des diplômes et des enseignants. Neuchâtel:OFS, 2000.
- RIDORÉ, C. L'intégration dans une petite commune. In Commission nationale suisse pour l'UNESCO (Ed.). **Intégration des immigrés-réponses suisses** Berne: Commission nationale suisse pour l'UNESCO, 2000. p. 83-89.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. **Pygmalion à l'école.** Paris: Casterman, 1977.
- SERVICE DE STATISTIQUE DE L'ÉTAT DE FRIBOURG **Annuaire statistique du canton de Fribourg.** Fribourg: STAT-FR, 2000.
- ZEICHNER, K., ET GORE, J. Teacher socialization, in W.R. Houston (Ed.). **Handbook of research on teacher education.** New York: MacMillan, 1990.
- ZIMMERMANN, D. **La sélection non-verbale a l'école.** Paris: Les éditions ESF, 1982.

Recebido em: 5/11/02
Aprovado em: 14/11/02