

Certificat de formation continue
Migrations et sociétés plurielles

**La reconnaissance,
facilitateur d'intégration dans
le milieu scolaire**

Philippe Buttica
Sous la direction de Prof. Claudio Bolzman
Juin 2010



Aperçu de la conclusion généré par www.wordle.net

Remerciements

Mes remerciements vont à toutes celles et ceux qui ont montré leur intérêt pour ce travail et qui m'ont aidé dans sa réalisation. Je tiens à remercier plus particulièrement :

- M. Claudio Bolzman pour ses conseils et ses suggestions tout au long du processus d'élaboration de ce document.
- Aux parents, aux enseignants et aux personnes proches de l'école qui m'ont accordé un entretien et qui se sont intéressés à cette démarche.
- Au conseil scientifique de la formation qui a tenu compte des demandes des participantes et des participants dans la planification des cours et dans le choix des intervenantes et intervenants.
- Aux participantes et participants qui ont enrichi les échanges de leurs expériences variées.
- À Yolande qui m'a encouragé dans cette démarche, qui a manifesté de la compréhension pour mon engagement et qui a apporté un regard critique sur la rédaction.

*Imiter ou pas, ressembler ou pas, modeler ou démodeler
d'une manière ou d'une autre la part manquante de soi.*

Patrick Chamoiseau

Contexte

Mouvements de population dans le Chablais

Le Chablais, comme de nombreuses régions périurbaines, doit relever les défis d'une démographie en forte expansion et de la modification de la structure de sa population. Aujourd'hui cette région compte 83'000 habitants, 10'000 de plus qu'en 2000 dont 30% d'étrangers¹.

De 1900 à 1960, le nombre d'habitants d'Aigle est passé de 3'900 à 4'400 habitants², mais, au cours des cinquante dernières années la population a augmenté à 8'500 résidents³. Dans le lyrisme des années 1960, les nouvelles constructions de « Sous-Gare » destinées au logement des ouvriers d'une zone industrielle en expansion⁴ promettaient un développement infini. L'ouverture du tronçon autoroutier de Lausanne à Aigle en 1969 et l'importance de la gare, deuxième par le trafic sur la ligne du Simplon, ont contribué à l'essor d'une population de pendulaires.

Le manque de relations entre les autochtones et les nouveaux arrivants explique une certaine indifférence à la modification de la structure de la population. Dans le même temps que le nombre d'habitants doublait, de 1950 à aujourd'hui, la part de la population étrangère passait de 8% à 37%⁵. Les milieux des soins et de l'éducation sont confrontés dans leur pratique quotidienne à la pluralité culturelle et réalisent qu'elle ne concerne plus seulement les centres urbains. Les petites villes doivent tenir compte de la modification profonde de la composition de leur population et développer des structures afin d'éviter que l'intégration ne soit un problème⁶.

Évolution de la population scolaire au travers des rapports annuels

Dans le cadre des écoles d'Aigle, au début des années 90, des structures sont mises en place pour s'occuper des élèves étrangers dont on ne sait pas comment les prendre en charge « car l'enseignant doit tout de même porter l'effort principal sur l'ensemble [et] le devoir des responsables scolaires reste de garantir aux Petits Vaudois une instruction solide et structurée.⁷ ». Le désarroi « devant cet afflux récent, qui représente 11 langues différentes » s'explique par les moyens dérisoires d'y faire face (« deux enseignantes donnant au total 23 périodes de français intensif se partagent ces écoliers

¹ Danesi, M. Le Temps, le 9 octobre 2009

² <http://www.scris.vd.ch/main.asp?DomId=683> [lien du 10 novembre 2009]

³ http://www.scris.vd.ch/Data_Dir/ElementsDir/5575/14/F/Pop_communes_VD_origine_1950-2008.xls [lien du 3 novembre 2009]

⁴ Défago, A. (2008). L'agglomération Monthey-Aigle vue par ses acteurs politiques communaux et régionaux. Neuchâtel: Université de Neuchâtel.

⁵ Cf. note 2.

⁶ C'est l'objectif du projet « Cohabitation en milieu rural » initié en 2008 par la Commission fédérale pour les questions de migration (CFM) http://www.ekm.admin.ch/fr/projets/doku/aus_laendl_raum_f.pdf [lien du 11 novembre 2009]

⁷ Rapport 1991 de la Direction des écoles, Aigle

à coups de 3 périodes hebdomadaires⁸ ») et par le constat que si « les petits enfants s'intègrent relativement rapidement, [...] plus l'âge est élevé plus l'intégration est difficile⁹. »

Les rapports des années suivantes, plus factuels, renseignent sur l'évolution du dispositif mis en place en indiquant le nombre de classes d'accueil. En raison des conflits en ex-Yougoslavie, des mesures d'urgence sont prises avec la création de deux « classes "relais" [qui] sont destinées aux élèves allophones requérants d'asile provenant tous de la même région, parlant la même langue et devant repartir dans leur pays d'origine dans des délais courts. Pour nos classes, il s'agit d'enfants d'expression albanaise qui viennent du Kosovo ou de Macédoine¹⁰. »

Dès 2006, ces comptes-rendus annuels mettent en évidence la promotion de valeurs « que l'Établissement veut faire vivre au quotidien : le Respect, la Responsabilité, l'ancrage dans la région, l'élargissement et la mise en perspectives de la connaissance du monde,... Jour après jour, cela se passe dans les classes, dans les familles. Ce travail de fond est nécessaire ; il porte ses fruits pour la très grande majorité des élèves et contribue à faire vivre ensemble les acteurs de notre communauté scolaire¹¹. »

L'évolution du discours est davantage liée à la personnalité de son rédacteur, le directeur, qu'à la politique de l'établissement, tributaire des orientations générales des autorités scolaires¹², favorisant notamment l'intégration de tous les enfants dans les classes de l'enseignement régulier. Depuis 1992, l'accueil des enfants migrants nouvellement arrivés et celui des enfants arrivant au Cycle initial¹³ sans maîtriser le français fait l'objet d'une structure spécifique qui évolue vers une intégration précoce des enfants du degré primaire (1^e à 4^e) et une prise en charge en classe d'accueil pour les dernières années de la scolarité (7^e à 9^e) alors que pendant les deux années du cycle de transition le type de prise en charge est déterminé au cas par cas.

De manière constante, la problématique est davantage considérée du point de vue ethnique que sous l'aspect social ; les données concernant la langue maternelle et la nationalité des élèves sont d'ailleurs recueillies à des fins statistiques¹⁴.

Le regard des enseignants

Il n'existe pas une représentation homogène du corps enseignant sur la situation des élèves issus de la migration : cette perception dépend des positions de chacun et évolue sous l'influence des mesures mises en œuvre dans l'établissement, de l'opinion publique et des interventions des associations professionnelles. Dans un contexte où la pénibilité du travail est souvent évoquée, la diversité des classes est considérée comme une source importante de difficultés. « La multiculturalité actuelle des classes est une richesse, mais elle représente aussi assez souvent une charge supplémentaire pour celles et ceux qui doivent la gérer.¹⁵ »

Le débat sur l'intégration dans les classes régulières est vif dans le Canton de Vaud où une nouvelle législation est en gestation. L'objectif visé par la Cheffe du Département est que « la nouvelle loi scolaire garantisse une école qui allie égalité des chances et excellence » tout en incluant dans l'école

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Rapport 1999 de la Direction des écoles, Aigle

¹¹ Rapport 2008 de la Direction des écoles, Aigle

¹² En particulier le DFJC, Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture. Sur proposition des établissements, c'est le département qui alloue les fonds nécessaires à la prise en charge des élèves nouvellement arrivés et à la mise sur pied de cours intensifs de français pour les élèves allophones.

¹³ Classes enfantines vaudoises, actuellement non obligatoires.

¹⁴ En annexe au rapport annuel, les directions des collèges secondaires transmettaient au canton la *Répartition des élèves selon l'origine*. Ce document ne concernait que les enfants scolarisés dans les classes secondaires, à l'exclusion des élèves des classes « prim-sup » et primaires des degrés 5^e à 9^e. Les rubriques à compléter étaient *Suisses, Italiens, Espagnols, Autres étrangers*.

¹⁵ Richoz, J.C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*, 447 p. Lausanne: Favre. (p. 56)

régulière davantage d'élèves ayant des besoins particuliers¹⁶. La différence des origines ne constitue dès lors qu'un des aspects de l'hétérogénéité.

L'évolution du contexte historique joue également un rôle important dans la vision des enseignants. Dans un milieu professionnel où l'engagement en faveur de l'égalité des chances est fort, le sentiment que l'investissement scolaire permet une insertion facilitée dans la société perdure¹⁷. Or les spécialistes des parcours de vie disent que ce modèle est désormais dépassé. Sapin, Spini et Widmer précisent que la réalisation de soi par le parcours de vie qui, suite aux périodes précédentes est devenue une obligation intériorisée, n'est aujourd'hui que très inégalement accessible en raison de la conjoncture économique, morale, politique et sociale : « assurée ou probable pour certains (les privilégiés), possible pour d'autres (la classe moyenne), très incertaine voire impossible pour les laissés-pour-compte (immigrants, personnes sans formation, handicapés, personnes fragiles physiquement ou psychologiquement).¹⁸ »

La fréquente association entre succès scolaire et vie réussie tend à donner une importance trop grande à l'école et, lorsque l'échec survient, la question de la responsabilité de l'enfant, de sa famille, du milieu social, de l'école ou de leur conjonction se pose car « dans une société où tous les enfants vont à l'école, l'insuccès est une souffrance, une tare, une maladie.¹⁹ »

Questionnement

La difficulté de l'institution scolaire, en particulier de l'établissement dans lequel je travaille, à atténuer les discriminations subies par les élèves issus de la migration m'interpelle. Les recommandations officielles abordent essentiellement la problématique des enfants issus de la migration sous l'aspect linguistique. Je désire montrer l'aspect réducteur de cette approche et mettre en évidence le rôle important, voire déterminant, des aspects sociaux liés aux facteurs économiques ou au parcours migratoire dans la gestion scolaire de la diversité.

La thématique de ce travail vise à répondre à la question : la reconnaissance permet-elle de faciliter l'intégration de l'élève dans un parcours scolaire régulier ?

Considérer cette problématique dans sa complexité offre une chance de redéfinir des priorités dans l'action quotidienne et, à défaut de résoudre le défi de l'égalité des chances, de tenter de réduire les écarts entre les élèves. Dans l'approche théorique, je tenterai de montrer l'articulation entre les réalités vécues, dans les classes et dans quelques situations particulières, et des pratiques qui pourraient favoriser l'intégration scolaire de davantage d'élèves.

Dans un premier temps, je relèverai comment le regard sur l'enfant migrant est influencé par la politique officielle et par l'identification des individus à leur appartenance nationale. Le manque de maîtrise, voire l'ignorance, du français rend ces enfants très visibles. Toutefois leur (mé)connaissance de la langue n'est qu'un aspect de la réalité. L'enjeu politique et symbolique de la langue dépasse la sphère d'influence de l'individu, même s'il ne doit pas être négligé. Je montrerai que la focalisation sur les aspects linguistiques permet d'éluder la question des inégalités sociales.

Les ouvrages consultés indiquent divers facteurs qui peuvent renforcer les effets négatifs de la migration sur la scolarisation des enfants :

- lien entre appartenance culturelle et approche didactique dominante,

¹⁶ Message d'Anne-Catherine Lyon dans le cadre du Forum Harnos du 26 septembre 2009, *Vers une école plus inclusive : des intentions aux actes*.

¹⁷ Cette opinion a aussi cours dans les familles : « [...] Il y a quelques décennies l'éducation donnée par les parents visait avant tout l'intégration sociale du jeune – lui apprendre un bon métier, lui inculquer le respect des autorités et nombre de parents actuels ont plutôt l'épanouissement, le bonheur, comme valeur ultime. Mais en pratique on fait comme si l'enfant ne pouvait atteindre cette plénitude heureuse que par le biais du succès scolaire et professionnel, qui apparaissent comme des conditions sine qua non. » Kellerhals, J. (2005). *Familles en Suisse: les nouveaux liens*, 142 p. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes. (p. 81)

¹⁸ Sapin, M., Spini, D., Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie: de l'adolescence au grand âge*, 137 p. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes. (p. 108)

¹⁹ Chiland, C. (1983) Le problème de l'échec scolaire, In *Confrontations psychiatriques n°23* citée dans Berthelier, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*, 209 p. Paris: L'Harmattan. (p. 15)

- différence entre stratégie éducative parentale et fonctionnement de la classe,
- hétérogénéité renforcée des classes,
- adéquation entre système scolaire et réalité sociale.

Ces derniers facteurs devraient faire partie des considérations des instituts de formation, mais comme je le développerai, il existe une ambiguïté entre leurs discours sur la diversité culturelle dans les classes et leurs pratiques.

Les relations entre école et famille seront également analysées, en précisant quels sont les différents types d'attente des familles. Cette recherche d'un langage commun pour garantir à l'enfant les meilleures conditions pour ses apprentissages, nécessite un retour sur soi de l'enseignant. La philosophie sociale, notamment la théorie de la reconnaissance de Honneth, met en évidence les mécanismes en œuvre dans la société et les besoins élémentaires de l'homme pour pouvoir s'y intégrer. En mentionnant les travaux de Malherbe, je chercherai à montrer de manière plus concrète comment chacun peut contribuer par son action à atteindre ce but.

Approche théorique

L'évidence des différences culturelles

« Pendant longtemps, j'ai été la proie de deux sentiments contradictoires : je n'avais pas envie d'être différente au point qu'on me remarque. Et je n'avais pas envie d'être conforme au point qu'on ne me remarque pas. Mais je n'avais pas conscience de ce que j'étais. J'étais trop préoccupée par l'idée d'être "trop" différente, j'essayais de ne pas me faire remarquer et je ratais souvent mon coup. Ça ne m'amenait que des ennuis.²⁰ » Par ces mots, Anne Cunéo exprime le malaise qu'elle a ressenti dans son expérience de migrante à Lausanne : la différence est source de stress. Cependant lorsque le migrant a librement choisi son parcours, lorsqu'il peut s'appuyer sur les réseaux établis par les anciennes migrations, cette tension est moindre. Le rôle de la société d'accueil est primordial : l'intégration n'est possible que dans une communauté tolérante valorisant la diversité²¹. La Suisse est un état pluriculturel dans lequel la législation est très attentive aux minorités (nationales) et simultanément un pays qui considère avec crainte les nouveaux arrivants, perçus comme source de danger. « [L'esprit du pays] consiste en une certaine tolérance : on laisse faire. Sans véritablement nous soucier de l'amour pour le prochain, nous maintenons une saine distance. Le fédéralisme suisse, par exemple, permet à chaque région de faire comme elle l'entend. On se dispense de s'occuper des autres. C'est une tolérance abstentionniste, mais de la tolérance tout de même.²² » Cette spécificité helvétique ne facilite pas l'intégration des nouveaux arrivants²³. La politique fédérale demande de la part des migrants des efforts considérables : « une intégration rapide aux structures locales et un certain degré d'adaptation aux réalités culturelles dominantes s'inscrivent dans l'intérêt des immigrants et ne devraient pas être considérés comme une assimilation forcée. Toute émigration implique des adaptations et des ajustements. Seules les personnes qui y sont prêtes pourront mettre les avantages offerts à profit²⁴. »

Le rôle des autorités dans la perception des immigrants est considérable. Elles peuvent contribuer à éradiquer l'image stéréotypée du migrant en donnant à la politique d'immigration une plus grande

²⁰ Cunéo, A. (2009). Portrait de l'auteur en femme ordinaire, 547 p. Orbe: B. Campiche. Edition originale de 1980. (p. 270)

²¹ Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In Retschitzky, J. Bossel-Largos, M. Dasen, P. (Éds), La recherche interculturelle. [p. 135–145] Tome 1. Paris: L'Harmattan.

²² Kappeler, B. Une occasion de redorer notre blason. Le Temps, 21 novembre 2009.

²³ Kymlicka, W. (1995). Multicultural Citizenship. New York, Oxford: Oxford University Press. Développé dans Malek, M. (2007). Ist die Sprache der Schlüssel zur Integration?: Eine Untersuchung über den Einfluss der alltagsorientierten deutschen Sprachkurse auf die Integration von albanischsprachigen MigrantInnen im Kanton Luzern, 142 p. Fribourg: s.n.

²⁴ Commission fédérale des étrangers. (1996) : Esquisse pour un concept d'intégration. Berne (p. 8) [lien du 23 septembre 2009] <http://www.ge.ch/integration/doc/liens/esquisse-integration.pdf>

transparence. « Il [est] aussi sans doute nécessaire d'imprimer à l'ensemble du discours étatique sur l'immigration un ton moins encombré par la crainte incessante des abus.²⁵ » La recherche d'un consensus autour d'une politique migratoire helvétique permettrait aux institutions d'adopter des directives plus claires pour la gestion de la pluriculturalité dans leur domaine de compétences.



Dessin de Chappatte dans Le Temps, le 16 septembre 2004

La place accordée à l'étranger dans une société d'accueil joue un rôle important dans l'intégration de cette minorité. Pour mieux comprendre ce lien entre la place accordée à l'étranger dans la société d'accueil et l'intégration, Cristina Allemann-Ghionda décrit quatre paradigmes qui sous-tendent l'espace qui est accordé dans l'école :

- Paradigme de déficit qui se caractérise par la mise en place d'une pédagogie compensatoire pour combler les déficits linguistiques, sociaux et culturels. La différence est vécue comme obstacle à l'assimilation.
- Paradigme de la différence qui met en évidence ce qui distingue le nouvel arrivant. Même si l'enfant venu d'ailleurs est reconnu avec ses vécus et ses connaissances différents, mais valables, il est souvent stigmatisé par cette attitude.
- Paradigme de l'égalité qui focalise sur les différences socio-économiques et gomme les différences culturelles.
- Paradigme de la diversité où « le pluralisme et l'hétérogénéité sont acceptés comme des réalités et des valeurs partagées [...] La spécificité culturelle devient une variable parmi d'autres qui, elle aussi, contribue à la notion de la diversité.²⁶ »

De nombreuses études à caractère officiel, soutenues par la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique) ou le PNR (Programme national de recherche) ont été réalisées sur les comportements spécifiques de certains groupes d'élèves²⁷. Elles permettent de comprendre

²⁵ Piguet, E. (2004). L'immigration en Suisse: cinquante ans d'entrouverture, 150 p. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes. (p. 129)

²⁶ Allemann-Ghionda, C. (1999) : L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un péché de jeunesse ? In Allemann-Ghionda, C. (dir.): Éducation et diversité socio-culturelle, 315 p. Paris: L'Harmattan.

²⁷ Par exemple, Cesari-Lusso, V. (2001). Quand le défi est appelé intégration: parcours de socialisation et de personnalisation de jeunes issus de la migration, 328 p. Bern: P. Lang. Selon le descriptif de l'éditeur, cet ouvrage prend en considération « un groupe de jeunes adultes de ladite "deuxième génération" italienne en Suisse. » Darbellay, K. (2003). Réussite de l'intégration scolaire des jeunes Portugais: quelles ressources psychosociales ? In Université de Neuchâtel. Cahier de psychologie n°38 [p. 3-16] - décembre 2003

les spécificités nationales de telle migration, mais peuvent favoriser les stéréotypes qui enferment les individus et rendre plus difficile la prise en compte des circonstances personnelles, en particulier dans les situations complexes. Ce type de généralisation abusive conduit à réduire toute migration à un modèle et à croire que chaque immigré arrivé en Suisse vit les mêmes expériences, indépendamment de l'époque, de l'origine et surtout du parcours individuel.

La réduction de l'immigré à son "étrangeté" n'est pas sans incidence sur l'école, à l'exemple de « [ce père qui] mélange l'échec scolaire et la croyance que ses enfants sont des étrangers dans le pays d'accueil.²⁸ » Il existe une tension entre le constat de difficultés spécifiques à un certain nombre d'élèves migrants et la volonté d'éviter toute stigmatisation. Un équilibre d'autant plus difficile à établir que la négation de l'altérité est également discriminante²⁹.

Pierre-André Doudin analyse le cas « [d'un] enfant portugais fréquentant une école en Suisse qui se voit confronté à des difficultés qu'il n'arrive souvent pas à comprendre :

- Ainsi, dans bien des cas, le milieu scolaire dans lequel il évolue montrera peu de compréhension à l'égard de sa culture³⁰.
- L'enfant arrive dans un pays qui n'accorde pour ainsi dire jamais le statut de langue universelle au portugais.
- Il se trouve catapulté dans un environnement hautement technologique qui est à l'opposé du milieu rural dont il provient, un milieu que le monde qui l'accueille connaît à peine et dont il se fait bien souvent une image fausse.
- Enfin, il appartient bien souvent à une couche sociale évoquée dans le pays d'accueil tout au plus avec nostalgie par quelques syndicalistes.³¹ »

Les conditions économiques spécifiques au Portugal impliquent une importante émigration vers des destinations qui ont varié au cours du temps, au gré des emplois disponibles. L'évolution des économies européennes explique les parcours de nombreuses familles qui ont transité par la France ou qui effectuent des allers-retours entre la Suisse et le Portugal³². Cette errance au gré des possibilités de l'emploi rend difficile l'intégration scolaire des enfants. Ainsi pour Luis* qui, après trois ans de scolarisation en Suisse, est rentré deux ans au Portugal avant d'arriver à Aigle et ne veut plus apprendre le français pensant pouvoir ainsi influencer sur la destinée de la famille.

Les éléments culturels relevés par Denis Torche concernent les migrations albanaises. Il explique par le contexte historique le développement d'une identité collective spécifique, de nature politique, qui s'ajoute aux besoins de liens sociaux tels qu'on les remarque dans les populations italienne ou espagnole. Cette particularité explique, selon Torche, les difficultés d'intégration des Albanais yougoslaves en Suisse dans la mesure où l'identité collective est tellement forte qu'elle parasite le processus d'intégration par essence individuel³³. Le peu de moyens investis dans le système éducatif du Kosovo

²⁸ Rosenbaum, F. (2003). Clinique orthophonique et migration : la langue de la mère et l'œil du père. in *Cliniques des Amériques*. Grenoble: La Pensée sauvage. 2003, vol. 4, n° 3, [p. 411-427]. (p. 424)

²⁹ Darbellay, K. *op. cit.* (p. 5)

³⁰ À ce propos, il est intéressant de constater que l'un des parents albanophones que j'ai interrogés s'étonne de cette importante immigration portugaise : « *Il y a beaucoup de Portugais ! Et nous, on avait pris que les colonies portugaises, c'était trop fort comme pays, comme colonies parce qu'il y avait beaucoup les colonies portugaises un peu partout. Moi j'avais pensé que c'était un pays trop riche... et puis quand j'ai trouvé des gens ici, j'ai trouvé bizarre [...]* »

³¹ Doudin, P.A. (1998). *Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz: Expertenbericht = Scolarisation des enfants portugais en Suisse: rapport d'experts*, 134 p. Bern: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (p. 75) <http://edudoc.ch/record/17380/files/D55.pdf?ln=fr&version=1> [lien du 5 novembre 2009]

³² Valério, N. (2001). *Portuguese Historical Statistics*. Lisboa : Instituto Nacional de Estatística http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=34899338&att_display=n&att_download=y [lien du 22 novembre 2009]

* Prénom fictif.

³³ Torche, D. (1989) Les liens entre l'identité nationale et le fait migratoire : le cas des Albanais de Yougoslavie In *Revue suisse de sociologie*, 1 (1989) [p. 115-140]

a des conséquences durables sur les populations qui ont émigré et se ressentent dans les classes suisses. Le manque de références scolaires, au Kosovo et en Suisse, constitue un handicap pour les enfants comme le relève Monica Malek dans son enquête auprès de femmes albanaises³⁴.

Ces constats font écho aux situations que nous rencontrons dans notre établissement, mais ils ne sauraient expliquer à eux seuls les échecs de ces élèves : les conditions sociales et les histoires individuelles doivent aussi être considérées.

Dans un article paru en 1994, Walo Hutmacher s'est interrogé sur l'hypothèse communément admise que les enfants étrangers rencontrent des difficultés liées à leur altérité. L'examen des statistiques scolaires genevoises montre certes que pour les élèves arrivés en cours de scolarité les changements de langue et de milieu "coûtent" souvent une année scolaire, mais surtout que « les différences entre autochtones et étrangers sont si petites en regard de celles qui séparent les positions sociales, qu'on peut [...] les considérer sinon comme négligeables, du moins comme secondaires.³⁵ » Hutmacher rappelle que nous nous percevons comme « une société d'égaux en droits où chacun, indépendamment de son sexe, de son origine ou de sa race, reçoit équitablement les réponses correspondant à ses mérites.³⁶ » Il est dès lors plus facile de croire que les grandes différences culturelles si visibles ont davantage d'impact que l'écart socio-économique. En particulier, travailler la langue permet d'intervenir de manière relativement neutre, alors que la pédagogie a peu de moyens pour résoudre le problème social.

A leur entrée à l'école, il est fréquent que les enfants ne connaissent pas le français : leur altérité est très visible. Cependant la plupart font des progrès rapides mais leur vocabulaire en français reste pauvre. Une maman, bénévole du quartier, qui les aide pour leurs devoirs, précise : « à l'inverse de leurs parents, cela ne se remarque pas au premier abord, du moment qu'ils parlent avec "l'accent vaudois" ». Une enseignante spécialisée considère que la difficulté majeure des enfants issus de la migration est la mauvaise image d'eux-mêmes, renforcée par une perception négative des parents due à leur positionnement dans l'échelle sociale.

La question linguistique

L'évolution d'une immigration de rotation à une immigration d'établissement au cours des années 1970 a incité les autorités à édicter diverses mesures pour favoriser la prise en charge des enfants de travailleurs migrants³⁷. Ce n'est pourtant qu'avec une certaine retenue que les recommandations de la CDIP sont mises en pratique³⁸. Cristina Allemann-Ghionda, Claire de Goumoëns et Christiane Perregaux écrivent que « si le statut des langues nationales et l'acceptation du plurilinguisme national est inégal selon les cantons, le statut des langues de la migration reste sans conteste précaire en regard des suggestions inscrites dans les recommandations officielles.³⁹ » Ces auteurs font référen-

³⁴ „Meine grosse Tochter ist in der fünften Klasse und hat so schwierige Aufgaben. Mein Mann hatte nicht so schwierige Aufgaben im Gymnasium!“ Malek, M. (2007). Ist die Sprache der Schlüssel zur Integration?: Eine Untersuchung über den Einfluss der alltagsorientierten deutschen Sprachkurse auf die Integration von albanischsprachigen MigrantInnen im Kanton Luzern, 142 p. Fribourg: s.n. (p. 93)

³⁵ Hutmacher W. (1994) Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ? In Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Grebler, A., & Dasen, P. R. (Ed.). (1995). Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant II. [p. 107-136]. Berne: Peter Lang. (p. 126)

³⁶ Hutmacher W. *op. cit.* (p. 129)

³⁷ Par exemple *Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants* du 2 novembre 1972 <http://edudoc.ch/record/24417/files/D36B.pdf?ln=frversion=1> (p. 13) [lien du 10 novembre 2009]

³⁸ Notamment les *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère* du 24 octobre 1991 qui incitent les cantons « [à] intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement et de consigner dans les carnets scolaires la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus. » http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf?ln=frversion=1 [lien du 10 novembre 2009]

³⁹ Allemann-Ghionda, C. (1999). Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants, 187 p. Fribourg: Ed. Universitaires. (p. 95)

ce à l'hypothèse développée par Lüdi selon laquelle le principe suisse de territorialité des langues restreint le droit à l'éducation dans une autre langue que celle de la région⁴⁰.

Cette question sensible de la politique fédérale influence nos relations avec les migrants. Si l'encouragement à l'apprentissage d'une langue nationale fait partie des obligations légales de la Confédération, des cantons et des communes⁴¹, certaines communes n'ont pas hésité à élaborer des épreuves standardisées pour vérifier les capacités linguistiques des étrangers demandant la naturalisation. Cet excès s'oppose aux mesures de l'Office fédéral des migrations (ODM) qui soutient des offres permettant d'améliorer la communication entre populations autochtones et migrantes tout en reconnaissant que les immigrants ne sont pas égaux face à l'apprentissage des langues nationales⁴².



Dessin de Chappatte dans Le Temps, le 23 août 2007

La complexité de la question linguistique est exprimée par les migrants eux-mêmes, par exemple par les mères de famille albanophones interrogées par Malek. Culturellement rattachées à la maison pour veiller sur l'éducation de leurs enfants, elles pourraient apprendre l'allemand (en Suisse alémanique) en même temps que leur mari et leurs enfants pour rendre leur vie quotidienne plus aisée, mais elles reçoivent un autre message les encourageant à conserver l'albanais pour permettre à leur progéniture d'étayer leur apprentissage de la langue locale sur de meilleures bases⁴³. Dans d'autres circonstances, l'importance de la langue d'origine est minimisée par les familles. Lors de l'expérience menée dans la région lausannoise consistant à donner un enseignement en langue et culture d'origine dans le programme hebdomadaire des élèves, les parents se sont montrés réticents en estimant que le français, langue associée à la réussite scolaire, devait être privilégié⁴⁴.

⁴⁰ Lüdi G. (1997) Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues, selon Allemann-Ghionda C. (Ed) Multiculture et éducation en Europe [p. 333-353]. Berne : P. Lang

⁴¹ LEtr art. 53 al. 3

⁴² « L'expérience a montré que les cours de langue dispensés au sein des structures ordinaires (école, formation professionnelle, mesures relatives au marché de l'emploi, etc.) ne sont pas à la portée de tous les migrants. Cela signifie que les chances d'améliorer la compréhension mutuelle et, partant, la coexistence sont remises en question. » ODM (2007). Programme des points forts pour les années 2008-2011. Berne : Confédération suisse. (p. 4) <http://www.bfm.admin.ch/etc/medialib/data/migration/integration.Par.0027.File.tmp/G284-0222%20Programme%20des%20points%20forts%20ODM%202008-2011.pdf> [lien du 10 novembre 2009]

⁴³ „Da hat mir eine Frau bei der Vorstellung gefragt, wie ich mit Bashkim spreche, da habe ich gesagt Albanisch, und sie meinte, das sei wichtig mit den Kindern in ihrer Muttersprache zu sprechen, das sei biologisch, jeder Mensch muss seine Muttersprache beherrschen, sonst könnten sie auch nicht gut Deutsch lernen. Ich vergesse diese Antwort nie!“ Malek, M. (2007). *op. cit.* (p. 84)

⁴⁴ Gieruc, G. (2007) Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Suivi d'un projet d'établissement, 153 p. Lausanne : URSP Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.

La problématique de la langue se manifeste le plus vivement dans les difficultés liées à l'accueil ; dans ces conditions, on envisage alors de résorber des déficits linguistiques, de mettre à niveau les connaissances. Des auteures comme Allemann-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux cherchent à atteindre l'ensemble des élèves en promouvant la pluralité linguistique. Les moyens EOLE, Éducation et ouverture aux langues à l'école⁴⁵, distribués dans les établissements permettent d'atteindre cet objectif, mais leur utilisation reste souvent limitée aux activités "folklorisantes" (par exemple, *Simple comme bonjour !* qui consiste à échanger les salutations dans les langues de la classe). Comme l'approche transversale est privilégiée pour cet enseignement, il a une certaine fragilité institutionnelle qui tend à le voir se dissoudre au fil du temps⁴⁶, d'autant plus rapidement que sous l'influence des enquêtes PISA le poids de la langue d'enseignement tend à être renforcé⁴⁷. Les apports positifs de ces approches sont néanmoins importants puisque « Les élèves, d'une manière générale, à travers ce type d'activité, s'intéressent plus à "l'autre", à la "langue de l'autre", mais aussi à eux-mêmes et à leur propre langue. Ils sont plus attentifs à leur environnement et sembleraient développer des capacités d'analyse et de distanciation plus importantes.⁴⁸ »

Une enseignante pense que l'école fait fausse route en cherchant à promouvoir l'altérité en s'appuyant sur les langues maternelles. Les enfants peuvent se sentir stigmatisés par cette approche, car ils sont fréquemment embarrassés de ne pas pouvoir répondre spontanément aux demandes qui leur sont faites à propos de leur langue ou de leur culture d'origine. Elle ajoute, qu'avec l'aide de leurs parents, « c'est souvent dans cette identité qu'ils peuvent puiser des compétences leur permettant de se mettre en valeur. »

Le gommage des différences

Les approches plurielles, qui sont une forme d'éducation à la citoyenneté, permettent d'éviter la stigmatisation et empêchent de ne considérer la question linguistique que sous son aspect culturel. Quant à la langue, elle donne la possibilité de considérer les différences sans se confronter aux inégalités sociales. Geneviève Mottet et Claudio Bolzman ont souligné le glissement d'une réalité sociale vers une ethnicisation de la problématique. Ils constatent que cette évolution a été favorisée par un caractère objectivable des différences ethniques qui a servi à la construction, non planifiée, d'un édifice autour de l'élève d'origine étrangère, « petit à petit en fonction de l'évolution politique, économique et idéologique du moment, les acteurs amenant chacun des pierres à l'édifice en le construisant collectivement, bien qu'en amenant chacun un aspect relatif à son domaine.⁴⁹ »

À cet égard, l'institution des enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) est révélatrice du processus. L'Italie, soucieuse du sort de ses ressortissants émigrés, a revendiqué des droits en leur faveur. Ces demandes se sont concrétisées politiquement par l'accord entre la Suisse et l'Italie du 10 août 1964 qui a notamment permis un regroupement familial facilité⁵⁰. Sur le plan scolaire, l'Italie a exigé également une meilleure reconnaissance de la langue maternelle de ses ressortissants⁵¹. Parallèlement, une littérature variée concernant le plurilinguisme incite à considérer cette requête et à lui donner suite sous la forme de recommandations édictées par la CDIP. Dans ce contexte, présence d'une forte communauté soutenue par l'état d'origine et reconnue par le pays d'accueil, la mise en

⁴⁵ CIIP. (2003). Education et ouverture aux langues à l'école. Neuchâtel: Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin - Secrétariat général (SG/CIIP).

⁴⁶ Saudan, V. (2005). Lernen durch die Sprachenvielfalt: Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse = Apprendre par et pour la diversité linguistique: rapport final sur le projet JALING suisse. 75 p. Berne: CDIP (p. 33)

⁴⁷ « *Priorité à l'apprentissage et au développement de la langue française, considérée comme le socle de base pour les autres apprentissages.* » Fabre J. Anne-Catherine Lyon ose un plan détonnant pour l'école vaudoise. 24 Heures, le 5 septembre 2009.

⁴⁸ Saudan, V. *op. cit.* (p. 33)

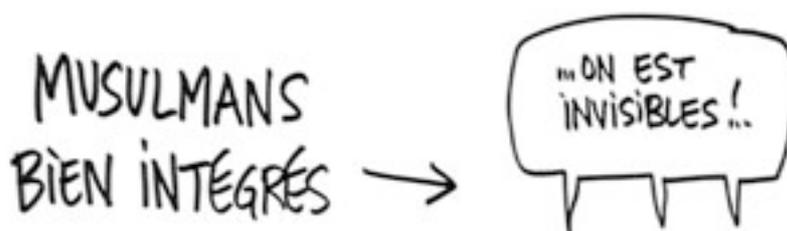
⁴⁹ Mottet, G. Bolzman, C. (2009). L'école et l'élève d'origine étrangère: genèse d'une catégorie d'action publique, 239 p. Genève: IES éd. (p. 189)

⁵⁰ Piguët, E. *op. cit.* (p. 25)

⁵¹ Mottet, G. Bolzman, C. *op. cit.* (p. 65)

place de structures de développement de la langue locale en s'appuyant sur la langue d'origine se révèle favorable⁵².

À Aigle, grâce au soutien des autorités italiennes, espagnoles et portugaises, un enseignement en langue et culture d'origine (ELCO) est dispensé aux ressortissants de ces trois pays. La diversification des origines et l'absence de soutien aux ressortissants émigrés, en lien notamment à l'éclatement de la Yougoslavie ou à la guerre civile au Sri Lanka, induisent une inégalité de fait entre les élèves issus de la migration.



Dessin de Mix et Remix pour la TSR, Infrarouge du 4 décembre 2009

Des facteurs de ségrégation

Les linguistes, sous l'influence notamment des travaux de Jim Cummins, ont détaillé les processus d'apprentissage des langues dans les populations bilingues et les interactions des langues entre elles. Cependant Cora Brent-Palmer a montré que les facteurs sociaux étaient négligés dans ces approches. Elle a également mis en évidence la différence des processus d'apprentissage selon les appartenances culturelles : « Une communauté linguistique peut préférer une approche inductive du discours qui énonce une série d'affirmations concrètes à partir desquelles il faut remonter aux présupposés fondamentaux, ou bien une approche déductive qui fait des affirmations explicites à propos de propositions servant à déduire le comportement probable. Ces deux types de discours sont en rapport avec les styles cognitifs relationnels (comparables au discours inductif) et analytiques (comparables au discours déductif).⁵³ » Ce constat devrait stimuler les enseignants à varier les approches didacti-

⁵² Tove Skutnabb-Kangas et Pertti Toukomaa se sont intéressés aux destinées scolaires des enfants suédophones en Finlande et finnois en Suède. Constatant que les aides mises en place dans les écoles de Suède ne suffisaient pas, ils ont proposé la mise sur pied d'un enseignement préscolaire en finlandais et un passage progressif au suédois au cours des classes primaires. Ces mesures rendues possibles par l'existence d'une forte communauté se sont avérées positives sur le long terme car elles renforçaient les relations sociales et facilitaient tant l'adolescence que l'entrée dans l'âge adulte. Selon Berthelier, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*, 209 p. Paris: L'Harmattan.

⁵³ Brent Palmer, C. (1979) A Sociolinguistic Assessment of the Notion "Im/migrant Semi-lingualism" From a Social Conflict Perspective. Toronto : Working Papers on Bilingualism. n°17, [p. 135-180] citée dans Bell, N. Gurny, R. L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants : Application des nouvelles tendances en sociologie et en psychologie sociale de la langue à l'analyse de la situation des travailleurs étrangers en Suisse In Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clermont, A.N. & Poglia, E. (Éd.) (1989). *Être migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. [p. 103-146]. Berne: Peter Lang (2e éd. revue et mise à jour), 383 p. Bern: P. Lang. (p. 138)

ques et à réhabiliter les méthodes inductive et kinesthésique pour renforcer l'impact de leur enseignement. Cette diversification permettrait de tenir mieux compte de la diversité des apprenants : le mode déductif correspond davantage aux sujets de type "cerveau gauche", les "auditifs-verbaux" et les approches inductives réussissent mieux chez les "cerveau droit", les "visuels".

Les méthodes d'enseignement privilégiées par une institution scolaire ne sont pas reçues de la même manière par chaque élève. D'autres facteurs s'ajoutant aux conditions sociales et à la langue, influencent les performances scolaires comme la situation juridique de la famille, la durée du séjour et le désir de s'établir. L'étude statistique montre que « les groupes récemment immigrés, comme les Portugais et les Serbo-Croates [locuteurs du bosniaque-croate-serbe], sont en moyenne beaucoup plus rapidement exclus du système de formation.⁵⁴ » Un examen attentif montre cependant que les Portugais réussissent à saisir des opportunités de formation et se retrouvent dans une mobilité intergénérationnelle ascendante alors que la population originaire de Yougoslavie se trouve dans une phase descendante. Ce décalage provient notamment du fait que « [leurs] efforts de se fondre dans la réalité suisse se heurtent à une animosité qui rend plus ardu leur parcours d'insertion en tant que groupe.⁵⁵ »

Les parents, selon leur parcours scolaire et leur insertion socioprofessionnelle, adoptent des stratégies éducatives différentes. Ces modèles participent aux inégalités entre élèves : « Les différences de performance confirment que les stratégies intégrant la négociation, dans le cadre d'une relation contractuelle ou celui d'une relation symétrique, favorisent de meilleurs résultats scolaires.⁵⁶ »

Dans un ouvrage consacré aux "classes populaires", Arnaud Frauenfelder montre que les milieux qui occupent une position dominée dans l'espace social ont tendance à exercer une autorité "à l'ancienne" et « qu'[une conception traditionnelle de l'éducation] se situe en décalage vis-à-vis des normes éducatives plus contemporaines, où un enfant "sage" et "docile" est certes parfois bienvenu mais ne représente guère des qualités suffisantes pour être considéré conforme aux exigences normatives dominantes où l'"esprit d'initiative", la "curiosité" et l'"autonomie" sont également des qualités importantes attendues chez l'enfant (qui peuvent parfois nécessiter une certaine dose de désobéissance ou d'indiscipline).⁵⁷ » Si les méthodes éducatives libérales qui sont apparues dès les années 1960 tardent à s'imposer dans ces populations, les effets de la démocratisation des études et la crise économique des années 1970-1980 ont renforcé l'institution scolaire et les familles ouvrières ont intégré la formation scolaire dans leur stratégie éducative. Christophe Delay indique, dans le même livre, l'important investissement financier consenti pour favoriser l'accès au savoir : chambre individuelle, acquisition de matériel informatique, cours particuliers,... Cependant, « en centrant le soutien scolaire sur la mémorisation davantage que sur l'explication, en insistant toujours sur la "contrainte externe", ces familles entrent en contradiction avec les exigences des enseignantes et produisent des enfants "désorientés" et livrés à eux-mêmes, seuls face aux exigences scolaires et familiales contradictoires.⁵⁸ »

L'évolution du droit et les comparaisons internationales entre systèmes scolaires exercent leur part de pression sur les politiques locales. La tendance actuelle va vers davantage d'inclusion, ce qui oblige les enseignants à gérer une diversité de plus en plus grande. Cette politique repose sur les valeurs

⁵⁴ Wanner, Ph., Fibbi, R. (2009). Enfants d'immigrants en Suisse : entre intégration et discrimination. In Oris, M. Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités. 436 p. [p. 127-147]. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

⁵⁵ Fibbi, R., Bolzman, C. (2007). Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et conséquences sociales. PNR52. Bern : Fonds national suisse [lien du 29 novembre 2009] http://www.nfp52.ch/f_dieprojekte.cfm?0=0&kati=0&Projects.Command=details&get=7

⁵⁶ Modak, M., Gex-Collet, D., Clémence, A. (2009). La régulation de l'autorité parentale chez les mères et pères : stratégies éducatives, prises de décisions et inégalités scolaires. In Oris, M. *op. cit.* [p. 105-125]. (p. 122)

⁵⁷ Frauenfelder, A. (2009). Le rapport des classes populaires à l'autorité : une préférence pour l'éducation « à l'ancienne » qui n'a rien de naturel. [p. 349 – 383] in Schultheis, F. & al. Les classes populaires aujourd'hui: portraits de familles, cadres sociologiques. 536 p. Paris: L'Harmattan. (p. 373)

⁵⁸ Delay, Ch. (2009). Le rapport des classes populaires à l'école : de l'obligation scolaire à l'appropriation partielle des enjeux scolaires. [p. 385 – 433] in *op. cit.* (p. 416)

emblématiques du développement durable dans le sillage du rapport Brundtland adopté par les Nations Unies en 1992 : « Chaque école est un creuset de différences et travailler sur ce matériau, apprendre à se connaître, se comprendre pour s'accepter sans se rejeter, conduira à l'apprentissage de valeurs de solidarité, respect, tolérance et finalement de responsabilité.⁵⁹ »

Cependant la réunion de facteurs favorables ne saurait être un gage de qualité d'un système scolaire. Georges Felouzis montre que malgré une carte scolaire qui dirige les élèves vers un établissement de proximité et un collège unique qui retarde la sélection, le système scolaire français est très ségrégatif. Il l'explique par les spécificités d'un secteur d'activité dans lequel « ce ne sont pas seulement les enseignants qui "offrent" un service en enseignant. Leur travail et les conséquences de leur travail dépendent toujours des élèves qui participent nécessairement à leur propre formation.⁶⁰ » La population d'un site scolaire influence la qualité de l'enseignement⁶¹. Une des particularités du système scolaire suisse est d'ailleurs la présence « [d']une forte proportion d'enfants et de parents cumulant les trois caractéristiques d'être nés ailleurs qu'en Suisse, de ne pas parler à la maison la langue d'enseignement et d'appartenir à un milieu socioéconomique défavorisé.⁶² » De ce fait, la politique urbanistique d'une commune, voire d'une région a des répercussions sur la qualité de l'enseignement qui y est prodigué. La prise en compte de la ségrégation marquée de nature socio-spatiale est un des défis importants de la politique scolaire helvétique.

Une bénévole explique l'enchaînement dans lequel entrent les familles lorsque « [les enfants] ne peuvent pas être stimulés dans l'apprentissage de leurs mots de vocabulaire ; ils ramènent de mauvaises évaluations à la maison, doutent d'eux-mêmes, se découragent. Les parents, conscients qu'ils ne peuvent aider, se découragent aussi, et la famille entre dans un cercle vicieux. » Une enseignante spécialisée constate que la place de l'enfant dans notre société, « [sa] mise au centre est souvent interprétée comme un manque de rigueur de l'institution et contribue au désinvestissement des parents. ». Ces deux avis confirment que les difficultés qui peuvent être rencontrées par les élèves sont la conséquence d'une conjonction de facteurs. L'enseignante précise que l'institution manque d'anticipation, préférant réagir lorsque les difficultés scolaires apparaissent, et que cette situation marginalise les familles.

Formation à l'approche multiculturelle

Les changements en cours dans la société ont conduit à une modification du contexte de travail des enseignants. Il est donc nécessaire d'examiner dans quelle mesure les professionnels sont préparés à travailler avec la population actuelle d'élèves. Allemann-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux ont relevé la faible prise en compte de la dimension pluriculturelle dans les établissements de formation. Elles remarquent d'abord un décalage entre un consensus concernant les politiques d'encouragement à l'apprentissage des langues dans un contexte de forte mobilité professionnelle et la faible intégration des langues d'origine des populations migrantes dans les écoles. Elles expliquent ce manque avéré de considération pour la dimension pluriculturelle par la crainte de préparer des enseignants spécialisés dans l'accueil des populations allophones et « le risque d'une formation qui simplifierait la question de l'éducation interculturelle en l'assimilant à des approches folklorisantes et, par conséquent, stigmatisantes.⁶³ »

⁵⁹ Bonnevault, S. (2002). Apprendre à faire des liens : une éducation vers un développement durable. in *Educateur* 5/2002 cité dans Mottet, G. Bolzman, C. *op. cit.* (p. 127)

⁶⁰ Felouzis, G. (2009). Parcours scolaires et construction des inégalités. *Nouvelles questions, nouveaux objets.* In Oris, M. *op. cit.* [p. 149-167]. (p. 164)

⁶¹ Présentation des résultats PISA 2006 par le DFJC : « *On observe des différences cantonales où la composition de la population des élèves en termes de proportion d'élèves allophones, non-natifs ou de différences de niveau socio-économique jouent un rôle non négligeables.* » http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/pres081203-PISA2006_Vaud_.pdf (diapositive 18)

⁶² Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (2010). *L'éducation en Suisse: rapport 2010.* Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. (p. 70)

⁶³ Allemann-Ghionda, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, 187 p. Fribourg: Ed. Universitaires. (p. 64)

Si les risques de stigmatisation sont bien réels, la position des formateurs reste ambiguë : leur objectif est de préparer les enseignants « aux situations inconnues, imprévisibles et particulièrement fréquentes dans les écoles socialement et culturellement hétérogènes.⁶⁴ » et, pour éviter que cette situation soit considérée comme problématique, ne lui laisse qu'un aspect marginal. Christine Perregaux identifie l'aspect paradoxal de cette situation dans les réponses qui sont données aux enseignants qui cherchent des solutions dans l'urgence et que l'on confronte à l'altérité, car « il serait trop simple de ne parler que de l'autre et d'avoir le pouvoir de les "normaliser" rapidement. Le dénouement du problème est à découvrir dans la relation et dans le changement qu'elle opère chez l'autre certes, mais avant tout chez soi.⁶⁵ » Dans ce but, les instituts de formation cherchent à développer les attitudes personnelles envers l'altérité et plus précisément la capacité des étudiants à se décentrer pour pouvoir comprendre le point de vue de l'autre. Cette aptitude est complexe et nécessite, selon Ouellet, une démarche approfondie d'un triple détour par l'exploration théorique, puis par une exploration "gratuite" d'une tradition culturelle dans son contexte et dans le contexte de l'immigration et encore par un projet d'intervention permettant d'améliorer la qualité de l'intervention⁶⁶. La complexité d'un tel processus dépasse le cadre d'un institut de formation initiale et les actions entreprises dans les Hautes écoles pédagogiques restent donc largement dépendantes des qualités personnelles des étudiants.

La HEP vaudoise vient de débiter une formation spécifique de *Didactique du français pour les élèves allophones* qui « propose aux participant-e-s des outils didactiques spécifiques à la didactique du français pour les élèves allophones, articulés à des analyses et des réflexions portant sur le contexte migratoire au sens large.⁶⁷ » L'intitulé et le descriptif de ce cours montrent bien l'accent mis sur les aspects linguistiques et l'intention de donner une base solide aux enseignants des classes d'accueil. Cette démarche pragmatique s'inscrit dans la volonté de faire bénéficier les élèves allophones de mesures adaptées, généralement à temps partiel et limitées dans le temps⁶⁸ et de doter les enseignants qui y travaillent d'outils performants et de compétences de personnes-ressources.

Le travail avec les familles

Les divers professionnels travaillant en collaboration avec le milieu scolaire ont une situation privilégiée pour observer les interactions entre les enseignants et les familles. Ce regard décalé offre au personnel de l'école l'opportunité de réfléchir aux obstacles qui se dressent entre l'institution et son public.

⁶⁴ Allemann-Ghionda, C. *op. cit.* (p. 68)

⁶⁵ Perregaux, C. (1998): Plaidoyer pour une formation des enseignants à la pluralité culturelle et linguistique. In: Regnault, E.; Hohl, J. (Eds.): Education interculturelle et éducation à la citoyenneté. Bruxelles: De Boeck. Citée dans Allemann-Ghionda, C. *op. cit.* (p. 58)

⁶⁶ Ouellet, F. (1999). De la nécessité du détour en formation interculturelle. Éléments de problématique. Cité dans Allemann-Ghionda, C. (dir.). (1999) : Éducation et diversité socio-culturelle. 315 p. Paris: L'Harmattan.

⁶⁷ HEP Lausanne, avril 2009 https://extranet.hepl.ch/hep2/officiel/descriptif_fl2.pdf (p. 4) [lien du 12 novembre 2009]

⁶⁸ L'avant-projet de loi [vaudoise] sur l'enseignement obligatoire définit les intentions politiques en la matière, cet objet suscite des réactions de la part des syndicats.

Art. 102 Mesures en faveur des élèves allophones

Al. 1 Dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient de mesures qui visent l'acquisition de bases linguistiques et culturelles utiles aux apprentissages scolaires et à l'intégration sociale.

Al. 2 En règle générale, ces mesures consistent en cours intensifs de français, dispensés en groupes.

Al. 3 Dès le degré secondaire, ces mesures peuvent être dispensées dans des structures d'accueil. Sous réserve de situations exceptionnelles, la fréquentation de ces structures est limitée à une année scolaire.

Al. 4 Le département et les établissements scolaires veillent à favoriser la communication avec les familles des élèves allophones, notamment par la traduction de documents et par le recours à un interprète. Le règlement en fixe les conditions. [lien du 22 novembre 2009] http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/HARMOS_BROCHURE_COMPLETE_191109_LEGERE.pdf

Il convient de rappeler que l'école républicaine de Jules Ferry naît dans l'opposition de l'école et des familles⁶⁹. Avec le désengagement de l'État des institutions et le délitement des règles de vie en commun, la collaboration entre famille et école a été introduite dans presque toutes les législations récentes⁷⁰. Au quotidien, cependant, les rapports entre familles et institution diffèrent fortement selon l'implication des parents et leurs attentes. Daniel Verba distingue :

- Les parents "fuyants" qui évitent les contacts bien qu'ils considèrent l'école comme un facteur d'intégration sociale.
- Les parents "désabusés" qui ont perdu confiance en une école qui ne permet pas à leur enfant de réaliser les perspectives qu'ils avaient envisagées.
- Les parents "coopérants" qui répondent aux sollicitations de l'école et qui en ont une vision positive. Parmi ces familles, il y a celles qui collaborent sur un mode actif en sollicitant l'école et celles qui le font sur un mode passif et montrent une certaine docilité et une absence d'esprit critique.
- Les parents "critiques" qui revendiquent davantage de respect pour les élèves.⁷¹

Dans cette typologie, Verba constate que les familles migrantes sont souvent "fuyantes" ou "coopérantes passives". Il attribue cette prédominance à la mauvaise connaissance des codes de l'école et, lorsque les parents délèguent à l'institution leur compétence parentale, il y voit la conséquence d'une image détériorée d'eux-mêmes. Ce manque d'estime de soi a une influence très négative sur la réussite scolaire des enfants, mais les enseignants ne sauraient être les seuls porteurs de la restauration de l'identité de ces parents. Cependant Verba pense que la communauté éducative, dans laquelle il s'inclut, lui-même étant assistant social dans un établissement scolaire, juge souvent de manière excessivement dépréciative l'attitude de retrait de certains parents et contribue à renforcer le sentiment d'incompétence qu'ils peuvent éprouver.

Florio Togni défend une position similaire quand il relève que la collaboration entre les familles et l'école nécessite de la confiance. Il ajoute que la relation s'établit « comme moment de rencontre entre deux entités, deux cohérences, deux "bouts" de sociétés (celle d'origine et celle d'accueil), les deux agissant selon leurs propres règles et valeurs⁷². » Cette conception suppose de reconnaître des compétences à son partenaire ; même si ses capacités sont diminuées par les circonstances de la migration, elles demeurent des ressources.

Il peut exister un clivage entre famille et école lorsqu'il s'agit de différences culturelles. L'expérience de Gabriella Gieruc dans la région lausannoise montre ces conceptions divergentes. Alors que « tous les enseignants pensent que l'harmonisation des règles entre l'école et la maison améliore le confort des élèves allophones⁷³ », les parents se distancient de cette position en niant la difficulté que peut représenter une éducation très différenciée à la maison et à l'école. Ils « signalent également une difficulté à interpréter les attentes de l'école en Suisse.⁷⁴ » Ces différences d'appréciation indiquent la nécessité d'une capacité de dialoguer de manière ouverte avec les familles. La qualité de ces échanges peut également influencer le processus d'intégration car, selon leur rapport social à l'école,

⁶⁹ « On trouve donc chez Jules Ferry à la fois l'idée que l'instituteur est le représentant de la famille, et celle qu'il est investi de la mission républicaine qui consiste à dégager l'enfant de l'influence «familiale» et «locale» pour le faire accéder à une société qui a d'autres principes et qui est fondée sur l'universalisme républicain. » Meirieu, Ph. (2003) Les parents et l'école : de la rivalité au partage. In *Enfances et psy*, n°21, Éres, (p. 25)

⁷⁰ Par exemple dans la Loi scolaire vaudoise du 12 juin 1984. « Art. 3 Buts de l'école Al. 1 L'école assure, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative. »

⁷¹ Verba, D. (2006). *Échec scolaire: travailler avec les familles*, 156 p. Paris: Dunod.

⁷² Togni, F. (1997). Rapprocher les familles et l'école : un enjeu pour réussir une éducation et une formation pour tous. In *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs: familles, migrations, cultures et travail social: 19 contributions provenant de praticiens et de chercheurs du domaine social*. 424 p. [p. 329-350]. Genève: Les Ed. I.E.S. (p. 330)

⁷³ Gieruc, G. *op. cit.* (p. 88)

⁷⁴ Gieruc, G. *op. cit.* (p. 95)

les familles sont capables de mettre en place des stratégies scolaires pour permettre à terme la concrétisation des espoirs de promotion sociale, notamment au travers de la naturalisation⁷⁵.

De manière plus générale, Jean-Claude Richoz signale la tendance des enseignants à attribuer les comportements problématiques des élèves à des causes extrascolaires et à attendre des solutions qui viennent de l'extérieur. Cette attitude génère un manque de communication qui tend à aggraver les problèmes⁷⁶. L'enseignant doit agir dans le cadre de la classe et solliciter parallèlement la collaboration des parents.

L'influence des juridictions internationales se fait également sentir dans les relations entre les familles et l'institution scolaire. Alors que la Convention internationale des droits de l'enfant représente une avancée incontestable pour la majorité des mineurs de la planète, elle est source de paradoxes dans les sociétés occidentales. Les parents peuvent croire leur responsabilité limitée par ces droits et se désinvestir dans leur tâche éducative⁷⁷.

Comme le rappelle Robert Berthelieer l'écart linguistique n'est pas propre aux migrants et lorsqu'il formule « nous sommes parlés par la langue au moins autant que nous la parlons⁷⁸ », il indique le déterminisme linguistique dont nous sommes porteurs. L'écart qui existe entre le langage du milieu enseignant et celui des milieux populaires marque les différences socioculturelles. Si « le langage parlé est le principal moyen par lequel un individu intègre les normes sociales⁷⁹ », les écarts importants entre ces codes peuvent représenter à eux seuls des risques d'échec scolaire. Dans le contexte de la migration, cet écart entre les natures affective de la langue maternelle⁸⁰ et instrumentale de la langue scolaire est amplifié.

De même, la transmission des valeurs entre les générations diffère selon les époques et selon les cultures. Elle peut s'appuyer sur le patrimoine, sur l'outil de travail ou sur des biens immatériels. Dans notre société, les familles se mobilisent en général à travers l'effort éducatif pour permettre à la jeune génération d'acquérir les revenus nécessaires à son existence⁸¹. Les modifications dans les modes de transmission ont été considérables au cours du XX^e s. et ont causé, parfois, des ruptures douloureuses, mais elles sont relativement acceptées par les populations autochtones qui les ont vécues simultanément. Ces échanges ne sont pas sans conséquences sur le monde scolaire lorsque l'on constate « [un] décalage croissant entre le niveau de dotation scolaire, les diplômes et les contraintes du marché de l'emploi⁸². » L'enjeu que représente la scolarisation dans notre société ne correspond pas toujours aux conceptions des familles récemment arrivées. Cette divergence perturbe la communication : ce ne sont pas les mots qui sont les obstacles, mais les implicites qu'ils véhiculent. Ainsi quand une enseignante annonce à une maman que sa fille ne comprend les nombres que jusqu'à 3, elle réplique qu'à la maison, elle sait compter jusqu'à 20. Toutes les deux sont de bonne foi, mais considèrent différemment le savoir. Une meilleure compréhension de ce décalage pourrait encourager une nouvelle façon de compter à la maison.

Le rôle des parents reste essentiel pour le bon fonctionnement du système scolaire. Lorsque ils n'assurent plus le suivi des devoirs, l'école les incite à avoir recours aux devoirs surveillés, une prestation payante. Cette aide permet, à l'enfant mieux encadré, de répondre à l'attente de ses ensei-

⁷⁵ Frauenfelder, A. (2007). Les paradoxes de la naturalisation: enquête auprès de jeunes issus de l'immigration, 390 p. Paris: L'Harmattan. Dans son livre Frauenfelder développe les divers modes d'accession à la nationalité suisse des jeunes Italiens et Espagnols. Il met en évidence, le rôle de « *la position occupée par les uns et les autres dans l'espace social et [de] trajectoire sociale.* » (p. 86)

⁷⁶ Richoz, J.C. (2009). *op. cit.* (p. 244)

⁷⁷ de Singly, F. & al. (1996). La famille en questions: état de la recherche, 324 p. Paris: Syros. (p. 158-160)

⁷⁸ Berthelieer, R. (2006). Enfants de migrants à l'école française, 209 p. Paris: L'Harmattan. (p. 38)

⁷⁹ Bernstein, B. (1975) Langage et classes sociales, Paris, Editions de Minuit cité dans Berthelieer, R. *op. cit.* (p. 53)

⁸⁰ Berthelieer se réfère à la définition de Françoise Dolto qui définissait la langue maternelle comme celle des échanges intimes.

⁸¹ Bertaux-Wiame, I. et Muxel, A. (1996) Transmission familiale : territoires imaginaires, échanges symboliques et inscription sociale. In de Singly, F. & al. *op. cit.* [p. 187-210]. (p. 196)

⁸² Bertaux-Wiame, I. et Muxel, A. *op. cit.* (p. 208)

gnants, mais cette délégation parentale tend à éloigner la famille de l'institution scolaire. À l'école, nous constatons que souvent les enfants sont ensuite laissés seuls face aux choix importants qui concernent leur vie professionnelle.

La notion de reconnaissance selon Honneth

La philosophie sociale, dont Axel Honneth est un représentant, cherche à établir une justice sociale viable qui permette une vie satisfaisante pour les individus sans occulter le fait que « les institutions de l'Etat de droit et la garantie juridique des droits individuels sont parfaitement compatibles avec des atteintes majeures portées aux conditions élémentaires d'une vie humaine digne.⁸³ » Dans ce contexte, Honneth estime que la question de l'équilibre entre le développement des liens communautaires et l'accroissement de la liberté individuelle est au cœur de la question de l'identité. « Un individu n'est en mesure de s'identifier pleinement à lui-même que dans la mesure où ses particularités trouvent une approbation et un soutien dans les rapports d'interaction sociale⁸⁴. » Fondant ses travaux sur la philosophie de Hegel et sur la psychologie sociale de Mead, Honneth insiste sur l'importance de nos propres attitudes sur le développement d'autrui⁸⁵. Le bien-être de l'homme repose sur la confiance en soi, obtenue par les relations primaires que sont l'amour et l'amitié, sur le respect de soi, garanti par le droit et la reconnaissance de l'homme dans sa dimension universelle, et sur l'estime sociale, liée à sa valeur individuelle propre. La négation de cette reconnaissance sociale crée un sentiment de honte et, avertit Honneth, « l'expérience de l'abaissement et de l'humiliation sociale menace les êtres humains dans leur identité, tout comme les maladies les menacent dans leur existence physique.⁸⁶ »

Cette dimension est liée à la communauté de valeurs d'une société, donc elle dépasse le cadre strict de l'école et de ses relations avec les familles, mais devrait faire partie des réflexions personnelles de l'enseignant dans son souci de décentration pour accéder à l'autre. Ce type de réalité plaide pour une réflexion globale sur les valeurs fondatrices de notre société et sur l'attente que nous avons face aux étrangers qui vivent dans notre pays et sur la place que nous leur donnons.

L'enquête dirigée par Moritz Rosemund auprès des autorités communales sur leur appréciation des conséquences de l'hétérogénéité, rappelle la perception généralement négative exprimée par les parents et les enseignants sur la présence d'enfants issus de la migration dans les classes, alors que les différences sociales n'influeraient pas sur la réussite scolaire des élèves⁸⁷. Les "élèves étrangers" qui préoccupent le monde scolaire sont davantage ceux dont l'altérité linguistique se conjugue avec des difficultés sociales, mais « les différences de position sociale ne sont pas saisies sur le même mode que les différences "culturelles" [...] : inégale accessibilité des positions et inégale désirabilité, inégal pouvoir de leurs occupants sur les institutions et les gens, inégale maîtrise sur le cours des événements et, ce qui compte sans doute le plus à l'école, inégale légitimité des formes culturelles associées aux positions sociales (morales, croyances, options éducatives, rapport aux savoirs savants, rapport à soi et à autrui, formes de sociabilité, esthétique, etc.)⁸⁸ » Hutmacher estime que « la (re)connaissance de l'existence d'un rapport de force [entre les classes] est la condition première

⁸³ Fischbach, F. (2009). *Manifeste pour une philosophie sociale*, 163 p. Paris: La Découverte (p. 10)

⁸⁴ Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, 232 p. Paris: Ed. du Cerf. (p. 33)

⁸⁵ « *Lorsque quelqu'un réagit aux conditions météorologiques, cela n'a aucune incidence sur le temps lui-même. Peu importe, pour le succès de son comportement qu'il prenne conscience de ses propres attitudes et de ses manières de réagir, il doit toujours être attentif aux signes de pluie ou de beau temps. Les comportements sociaux efficaces, en revanche, nous conduisent sur un terrain où la conscience de nos propres attitudes aide à contrôler le comportement d'autrui.* » Mead, G.H. (1910) *Social Consciousness and the Consciousness of Meaning* cité dans Honneth, A. *op. cit.* (p. 89)

⁸⁶ Honneth, A. (2000). *op. cit.* (p. 165)

⁸⁷ Rosenmund, M. (1998). *Un nouveau défi pour les écoles communales: l'hétérogénéité produite par les migrations, à la fois problème et occasion d'apprendre: rapport suite à une enquête dans le cadre du PNR 33*, 42 p. Zurich: Pestalozzianum Verlag.

⁸⁸ Hutmacher W. *op. cit.* (p. 132)

d'une meilleure maîtrise de ses effets et de ses conséquences.⁸⁹ » Il s'agit pour lui d'un préalable à un changement d'esprit dans le système scolaire.

Les parents critiques⁹⁰ demandent davantage de respect de la part de l'institution scolaire, une demande qui ne peut pas être unilatérale car « respecter est en effet une interaction qui permet à chacun des interlocuteurs, dans le face-à-face, de se sentir reconnu.⁹¹ » Mais dans les entretiens les représentants de l'institution bénéficient d'une position dominante et « sont en meilleure posture pour faire le premier pas, au moins auprès des familles identifiées comme fragiles.⁹² » Même lorsque les pratiques éducatives interpellent la communauté scolaire, les professionnels ne doivent pas oublier que les parents demeurent les premiers intervenants auprès de leur enfant et qu'il importe d'éviter qu'ils ne se sentent humiliés⁹³.

Pour permettre la socialisation et l'éducation des enfants, Verba demande « [d'] éviter la dispersion des intérêts, des valeurs, des pratiques en factions rivales qui remettraient en cause l'idée même d'une société comme ensemble intégré de fonctions et de rôles aux frontières cohérentes.⁹⁴ » Il estime que les critères socioéconomiques ne suffisent pas à expliquer les discriminations à l'œuvre dans le système scolaire et considère que les souffrances induites par l'échec sont à l'origine de comportements qui affectent toute la collectivité (incivilités, vandalisme, violence,...)⁹⁵. Ne serait-ce que par le temps qui lui est consacré, la vie scolaire a une place importante dans le processus de maturation de l'individu. Comme ce cheminement se poursuit tout au long de la vie humaine, l'école ne saurait en assumer seule la responsabilité : « Les individus ne se constituent en personnes que lorsqu'ils apprennent à s'envisager eux-mêmes, à partir d'un « autrui » approbateur ou encourageant, comme des êtres doués de qualités et de capacités positives. L'étendue de telles qualités, et donc le degré de cette relation positive à soi-même, s'accroît avec chaque nouvelle forme de reconnaissance que l'individu peut s'appliquer à lui-même en tant que sujet. L'expérience de l'amour donne ainsi confiance en soi, l'expérience de la reconnaissance juridique au respect de soi et l'expérience de la solidarité, enfin, à l'estime de soi.⁹⁶ »

La théorie de la reconnaissance de Honneth en présentant les divers niveaux en jeu dans les relations intersubjectives et en définissant les conséquences du manque de considération entre individus permet d'envisager les rencontres entre enseignants et parents sous un jour nouveau. Dans mon travail, je représente souvent l'autorité institutionnelle d'une direction d'école. Cette position, forcément distanciée de la réalité des interactions quotidiennes entre un maître et son élève, oblige à éviter au maximum la rupture du dialogue entre les enseignants et la famille. Dans la mesure où la relation pédagogique doit pouvoir se poursuivre, l'intérêt de l'école est de réinvestir les parents dans leur rôle. En leur montrant de l'empathie, en manifestant de l'intérêt pour leur situation, nous ne pouvons pas agir sur les conditions d'existence, mais nous pouvons contribuer à renforcer leur estime de soi. Prendre conscience de l'impact de ses actions sur l'identité de son interlocuteur permet de montrer davantage de respect dans l'exercice de son travail.

⁸⁹ Hutmacher W. *op. cit.* (p. 136)

⁹⁰ Selon la typologie de Verba.

⁹¹ Verba, D. *op. cit.* (p. 79)

⁹² Verba, D. *op. cit.* (p. 79)

⁹³ À ce propos, la consultation publique sur l'avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire, montre bien que la répartition des compétences éducatives entre familles et école est un sujet sensible en précisant, à propos du nouvel article sur les buts de l'école, qu'il a été modifié « à la demande des parents, la formulation actuelle "elle seconde les parents dans leur tâche éducative" a été remplacée par "elle complète l'action éducative des parents". Il apparaît en effet que l'action éducative en milieu scolaire n'est pas exactement de la même nature que celle dispensée dans le cadre familial, dans la mesure où elle s'adresse plus souvent à un collectif qu'à un individu. » [lien du 22 novembre 2009] http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/HARMOS_BROCHURE_COMPLETE_191109_LEGERE.pdf

⁹⁴ Verba, D. *op. cit.* (p. 4-5)

⁹⁵ Verba, D. *op. cit.* (p. 13)

⁹⁶ Honneth, A. *op. cit.* (p. 208)

Vivre l'altérité

Si Honneth décrit les mécanismes de reconnaissance qui assurent une sécurité essentielle à l'individu, il ne détaille pas, à mon avis, les conditions qui permettent l'obtention de l'équilibre entre les intérêts de la société et la liberté individuelle. Il se contente de relever que la sphère juridique normative empiète sur les valeurs qui fondent les communautés et que, dès lors, l'équilibre entre la liberté individuelle et la force intégrative d'une identité collective n'est pas atteint.

L'éthicien Jean-François Malherbe s'est également préoccupé du lien entre soi et les autres et de la responsabilité de chacun, en particulier dans une société pluriculturelle, de participer à l'élaboration d'une identité collective : « Le droit de disposer de soi-même est un droit fondamental et inaliénable. Mais l'existence de ce droit ne nous dit pas comment vivre en société, comment vivre en coexistence pacifique, et a fortiori comment construire ensemble une société conviviale. Or on s'aperçoit qu'on ne peut pas survivre ensemble sans construire quelque chose ensemble. C'est là un défi majeur auquel une Charte des droits des citoyens ne peut répondre car elle n'est pas destinée à ce but.⁹⁷ »

Malherbe remarque que les convictions personnelles sont nécessaires pour donner sens à notre vie, mais que dans une société plurielle, elles peuvent se révéler fragiles quand elles sont confrontées à celles des autres. Dans l'interaction, elles risquent de se dissoudre, ou au contraire de se rigidifier, ce qui est insatisfaisant. Pour éviter ces situations Malherbe engage à assumer ses responsabilités et à engager la discussion en s'inspirant de Kant⁹⁸, « chaque fois qu'un conflit apparaît entre des convictions antagoniques, il convient de chercher à les dépasser en direction de la plus grande universalité possible⁹⁹ »

Pour parvenir à atteindre cet objectif, qui n'a rien d'un consensus mou, Malherbe invite à s'engager dans la voie de l'éthique dont « le but [...] est que chaque sujet crée chaque jour son propre sens, sa propre façon de devenir plus humain. C'est également qu'ensemble, ces sujets créent un sens social à leur commune aventure¹⁰⁰. » Pour créer ce sens commun, les individus doivent être capables de se comprendre, ce qui est un véritable défi dans nos sociétés caractérisées par de nombreuses différences culturelles. Les relations intersubjectives sont parasitées par la polysémie du langage et « l'implicite [qui] caractérise les messages que la communauté éducative adresse aux parents.¹⁰¹ ». Parce que « face à une situation donnée, l'individu répond, agit, vit, interprète différemment selon le sens qu'il donne à l'événement, en cohérence avec ce qu'il est lui et sa communauté¹⁰² », il est nécessaire, dans une société pluriculturelle, de se constituer un langage qui permette d'exprimer nos malentendus sans perpétuer des blessures continues. C'est en acquérant cette capacité de se mouvoir entre des groupes sociaux que l'individu croît en autonomie et peut permettre à autrui de faire de même.

Je suis placé chaque jour devant l'évidente réalité d'être "nomade" et de me mouvoir dans un environnement où les codes diffèrent. Cette situation excite ma curiosité et m'incite à diversifier mes facultés "polyglottes". Je cherche à le faire sans avoir recours aux listes de phrases types qui ne servent qu'aux situations stéréotypées. Cependant, je dois me rendre à l'évidence que, sans relais, mon vocabulaire reste bien limité. C'est dans l'échange et par la recherche en commun d'un lexique plus étendu que nous pouvons améliorer nos compétences et en faire profiter notre public. Les enseignants constatent souvent le manque de stimulation vécu par leurs élèves, mais ne montrent-ils pas le même manque de motivation à étendre leur approche de la diversité ?

⁹⁷ Malherbe, J.F. (2000). *Le nomade polyglotte : l'excellence éthique en postmodernité*, 225 p. Montréal: Belarmin. (p. 54)

⁹⁸ « *Agis comme si la maxime de ton action devait être érigée par ta volonté en loi universelle de la nature.* » I. Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*

⁹⁹ Malherbe, J.F. *op. cit.* (p. 101)

¹⁰⁰ Malherbe, J.F. *op. cit.* (p. 157)

¹⁰¹ Verba, D. (2006). *op. cit.* (p. 35)

¹⁰² Togni, F. (1997). *op. cit.* (p. 333)

Le débat québécois sur les accommodements raisonnables et le rapport de la commission Bouchard–Taylor¹⁰³ est représentatif de la recherche d'un vocabulaire commun capable de fonder les valeurs et les attentes de la société d'accueil tout en respectant les choix individuels de chacun, en particulier des migrants. L'évolution d'un tel processus est très sensible aux soubresauts de la vie politique et sociale comme le montrent les difficultés de concrétisation des recommandations de cette commission¹⁰⁴.

À la voie éthique proposée par Malherbe, certains préféreront la perspective de la philosophie sociale qui, par la critique de la société telle qu'elle est, cherche à « porter la parole de ceux dont la parole est disqualifiée, considérée comme illégitime et non reconnue. Il s'agit aussi alors d'*amplifier* la parole d'une voix qui, sinon, resterait socialement inaudible, de faire résonner et de donner de l'écho à des voix que leur confinement à un espace socialement marginalisé à l'extrême rend lointaines et quasiment imperceptibles¹⁰⁵. » Cette posture, davantage militante, permet à la lutte pour la reconnaissance de s'enclencher et d'être rendue perceptible.

Le regard sur toutes les minorités d'une société évolue sous l'influence des événements historiques, des besoins économiques, des politiques sociales et culturelles. Il est intéressant de constater que la politique d'intégration des populations étrangères a stimulé le même mouvement à l'égard des handicapés. Sous la pression d'associations de défense des intérêts des personnes en situation de handicap et de leurs familles, un important mouvement d'intégration s'est développé dans les démocraties occidentales. La prise en considération de cette catégorie sociale participe aussi de la constitution d'un vocabulaire commun car, tant l'environnement que les caractéristiques physiques et mentales de la personne, créent le handicap¹⁰⁶.

Dans notre établissement, c'est l'opportunité de recevoir des élèves relevant de l'enseignement spécialisé en raison de troubles de l'apprentissage qui permet d'améliorer la prise en charge des élèves allophones. Cet accueil enrichit la pratique pédagogique par l'intervention, quelques périodes par semaine, d'une équipe de spécialistes dans le cadre de la classe régulière. L'enseignante spécialisée apporte des pratiques qui, en relativisant la pression du programme, permettent d'être plus en prise avec la situation réelle de l'élève et de ses difficultés. En cherchant à rendre l'enfant davantage acteur de ses apprentissages, la différenciation se concrétise et un nombre plus important d'élèves atteignent les objectifs. La logopédiste et la psychologue, qui visitent régulièrement ces classes, apportent leur savoir-faire qui bénéficie dès lors à l'enseignante titulaire. Les échos positifs des maîtresses qui participent à ce dispositif suscitent l'envie d'y être associé et, à défaut, de tirer profit de ses apports. Cette motivation est fondée sur le sentiment d'être en prise directe avec le programme au profit de l'ensemble des élèves, alors que lorsqu'elles utilisaient le matériel EOLE, elles avaient le sentiment de travailler une matière supplémentaire et de renforcer la ségrégation des élèves allophones.

Cet accueil favorable a conduit notre établissement à négocier une formation spécifique avec la HEP dans la perspective de mieux utiliser les possibilités d'appui mises à sa disposition¹⁰⁷. Dans la mesure où cette démarche stimule une réflexion partagée par un bâtiment scolaire et où l'accueil d'un élève en difficulté permet de soutenir non seulement l'enfant en situation de handicap, mais l'ensemble des élèves et l'enseignante, on peut parler de projet d'inclusion. Cette dynamique globale n'est ce-

¹⁰³ Bouchard, G., Taylor, Ch. (2008). Fonder l'avenir, le temps de la conciliation. Gouvernement du Québec <http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rap-port-final-integral-fr.pdf> [lien du 2 février 2010]

¹⁰⁴ Dufour, N. Le Québec peine avec ses accommodements culturels. Le Temps, La Toile francophone du 27 novembre 2009 http://www.letemps.ch/Facet/print/Uuid/2e3ce55e-dae1-11de-8f4b-41319c79a4e7/Le_Quebec_peine_avec_ses_accommodements_culturels et Dufour, N. Minorités et laïcité : réflexions venues du Québec. Le Temps, La Toile francophone du 4 décembre 2009 http://www.letemps.ch/Facet/print/Uuid/873ab632-e0a3-11de-921a-c4deccf55720/Minorités_et_laïcité_réflexions_venues_du_Quebec [liens du 2 février 2010]

¹⁰⁵ Fischbach, F. (2009). Manifeste pour une philosophie sociale, 163 p. Paris: La Découverte (p. 88)

¹⁰⁶ Plaisance, E. (2009). Autrement capables : école, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées. 204 p. Paris: Ed. Autrement.

¹⁰⁷ Cette formation, à laquelle se sont inscrites volontairement 13 enseignantes, a débuté en avril 2010.

pendant pas une voie facile en raison du temps à consacrer aux échanges et à la nécessité de préparer un matériel pédagogique signifiant pour les élèves. Accepter de ne pas remplir les fiches des moyens pédagogiques officiels pour atteindre les objectifs fixés par le plan d'études ne représente pas le moindre des obstacles à ce renouvellement des pratiques. L'objectif ambitieux d'instaurer une éducation inclusive repose sur des principes éthiques. « Tous les enfants y ont, a priori, leur place de plein droit. Ce principe dépasse largement les seuls enfants en situation de handicap et concerne l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, individuelles, sociales, culturelles. Poser ce principe ne signifie pas pour autant un nivellement des différences, mais au contraire une reconnaissance de la diversité¹⁰⁸. »

Entretiens

La réflexion encourage à diversifier les approches dans le cadre de la classe et dans les relations entre l'institution scolaire et les familles. Mais ces analyses correspondent-elles aux attentes des parents ? Permettent-elles de trouver leur adhésion ? C'est pour tenter de répondre à ces questions que j'ai rencontré deux familles.

Le premier entretien a eu lieu avec Ismet et Shpreisa*, un couple de 30 et 29 ans originaires du Kosovo, parents de deux garçons, Hasan 7½ ans et Admir 5½ ans. Lors de rencontres antérieures autour de la scolarité de leurs fils, quelques éléments concernant leur parcours de vie ont déjà été abordés. Cet entretien davantage centré sur leurs préoccupations, permet de préciser leurs attentes et de les mettre en lien avec leur perception de la vie en Suisse.

Le second entretien avec Astrit, une trentaine d'années, arrivé également en 2002, montre une autre réalité de la Communauté kosovare : cet entrepreneur se projette résolument en Suisse. Astrit est marié à Iliria, 30 ans, arrivée en cours de scolarité ; ils ont deux enfants Florian 4 ans et Lauranne 2 ans. Par le choix des noms de leurs enfants, ce couple a inscrit son avenir en Suisse.

Astrit : Moi après 18 ans, je vois pas mon fils, moi je vois pas mon fils Kosovar, je vois Suisse. Même les noms qu'on a mis, on a mis Florian¹⁰⁹ parce qu'on a voulu... on vit ici... pas qu'il ait de problème après avec son nom. Moi j'ai toujours le problème avec mon nom de famille parce que Hoxha, c'est difficile à prononcer puis il y a des gens qui me disent Oxa, d'autres Hocha, je dis : « Astri, parce que c'est plus court ! » Autrement mon prénom, c'est Astrit. On doit travailler dans tous les sens pour s'intégrer, même avec les noms.

Le hasard de sa rencontre avec Iliria, en Albanie, a décidé de son émigration vers la Suisse. Bien formé, actif professionnellement au pays, son départ n'est pas dû à la pression économique.

Astrit : Parce qu'en fait à l'époque j'étais pas d'accord de quitter mon boulot parce que mon oncle et puis mon père, ils disaient que c'est moi qui vais diriger l'entreprise eux. Mais dès que j'ai entré ici, non. Moi j'ai dit, je préfère la vie ici. [Ma femme] était toute contente aussi parce qu'elle voulait plus ici, mais en fait... elle faisait pour moi, pour retourner là-bas, mais maintenant...

Astrit : Moi quand j'ai entré ici, j'ai fini l'école primaire, j'ai fini le gymnase, j'étais ingénieur dans la construction. En même temps j'étais en train de travailler pour un bureau d'ingénieurs assez connu chez nous et puis on avait aussi en même temps une entreprise de construction entre père et oncle. Bon l'entreprise c'était à eux, nous on était salarié dans l'entreprise, mais en fait ça dépend... C'est pour ça que je dis toujours quand on prend un élève ou n'importe qui on doit prendre la famille de où ça vient aussi. Parce que pour moi c'était plus facile : mon père, il a fini déjà le doctorat, ça veut dire, il a tout... il était prof, il a fait le master après et puis le doctorat maintenant.

Ces conditions contrastent avec celles d'Ismet qui dit d'emblée qu'il a été peu scolarisé, qu'il n'avait pas beaucoup d'intérêt pour l'école et qu'il devait travailler dans l'exploitation familiale.

¹⁰⁸ Plaisance E., Belmont B., Vérillon A., Schneider C. (2007), Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat, [p. 159-164] La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n° 37, (p. 160) http://www.lecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Plaisance.pdf [lien du 30 janvier 2010]

* Les noms et prénoms sont fictifs.

¹⁰⁹ Plutôt que Florian

Ismet : Chez nous au Kosovo, nous avant l'est fou, nous aussi. Pourquoi nous pas écouter. Nous veut juste travail, travail, travail. Ça va mieux écouter maîtresse, qu'est-ce qu'il t'a expliqué. Tu as après facultés, tu as quelque chose travail bien. C'est ça problème.

Ismet : Moi avant j'aime beaucoup travailler agriculture, pas beaucoup intéresse moi avant l'école. Pourquoi c'est moi j'ai oublié tout. Vite dehors pour boulot, travail, pour prendre l'argent, à la maison, pour famille... c'est ça problème...

Cette distance entre l'école et la famille est également conséquence des conditions économiques qui empêchent d'acheter le matériel scolaire. Les conditions politiques sont un obstacle en soi à l'acquisition de ce matériel. Cette précarité existe également pour l'habillement. Dans la famille de Shpreisa, grâce au salaire du père et des deux frères aînés, les conditions sont cependant plus aisées.

Ismet : Moi, j'achète tous les livres, il y pas l'argent. Comment tu achètes ? Prendre peut-être histoire, biologie, physique, c'est ça maths pour signature [= écrire].

Ismet : Avant, nous pas comme ici. Nous tout... Ici des livres, des stylos, avant, chez nous y a pas beaucoup. Tu pour trouve les livres, tu partir à Serbie, pour l'amener quelqu'un les copains, mes copains.

Ce qui semble plus difficile encore pour ce couple, ce sont les méthodes qui prévalent dans leurs écoles respectives, en particulier les punitions corporelles. Ces pratiques ne sont pas propres à l'école et les ont marqués, car ils les mentionnent souvent dans leur discours.

Ismet : Pourquoi c'est avant toujours maîtresse pas mettre dedans écrire, t'a expliqué doucement, si t'as expliqué vvvrrrr... vite tu rien comprendre dedans, elle comprend tu sortes là [il fait un geste traversant la tête]. Moi je dis maîtresse "Tu doucement maîtresse, tu si parles doucement nous tout le monde comprendre."

Ismet : Là-bas tu prends les enfants 2-3 heures, une maîtresse dit ta-ta-ta, rien... [puis ils] sortent.

Shpreisa : Là-bas aussi tapent...

Ismet : Dix fois, si taper, comme ça, tu... si taper une gamin, c'est lui pas vache, pas cheval taper... Ça, ça va pas là-bas.

Ismet : Si la maîtresse t'a donné les fiches... t'a dit fiches... comme fiches de maths ici et les signatures. Toi si oublié, si oublié... tout le monde écrire... toi, reste comme ça et dire "ah ! j'ai oublié !"... après elle te dit "vas-y là bas, mettre la main"... bah, bah, bah... ça ça va pas... Avant... si tu oublié...

Ismet : Mon père avant me taper. Une fois, deux fois, si pas écoute normal. Maintenant au Kosovo tu si partis, si les enfants écoutent pas quelque chose lui tu sors dehors, lui taper. Moi je sais ça.

Alors que le père et le frère d'Ismet requièrent sa force de travail dans l'exploitation familiale, les parents d'Astrit s'investissent dans le suivi de sa scolarité.

Astrit : Puis aussi, chez nous, il y avait trop large – maintenant, je sais pas comment ils sont ici les Albanais – mais dans mon classe, il y avait trente élèves, sur trente élèves, il y avait six parents, par exemple, mon père ou bien ma mère il passerait chaque..., peut-être pas chaque semaine, chaque deux semaines pour regarder si j'avais des problèmes, si j'avais ça et ça. Puis ça veut dire on était six, mais il y avait vingt-quatre où moi j'ai jamais vu son parent. Je sais pas ici comment...

Cette différence dans le suivi des enfants n'est pas propre à la société albanaise du Kosovo. Cependant Astrit relève également que certaines régions, en raison d'une plus grande influence du nationalisme albanais et de moins bonnes infrastructures scolaires étaient préférentielles. Toutefois les deux familles s'accordent pour dire que les conditions cadres au Kosovo et en Suisse sont incomparables, par exemple la situation économique qui entraîne manque de travail, pénurie d'électricité et d'eau et difficultés d'approvisionnement en semences

Ismet : Pour nous, c'est catastrophe là-bas, maintenant.

Astrit : Et puis là-bas, il y a pas d'électricité ; tu te douches, tu sais pas si tu arrives à finir ou pas ; il y a pas de l'eau. Il faut dire la vérité parce que... Non, non moi j'accepte pas d'y aller là-bas.

Selon Ismet et Shpreisa, les répercussions sont importantes sur la qualité de l'enseignement car le salaire des maîtres, insuffisant pour vivre, ne les incite pas à effectuer un travail correct. Ils constatent qu'en Suisse les élèves ont plus de temps d'enseignement et que les maîtres s'engagent davantage.

Ismet : 150 pour 200 €, tu jamais tu travailles... Tu veux trouve l'autre chose pour travaille plus et aussi salaire...

Shpreisa : Là-bas pas deux fois, Hasan il commence matin, après-midi. Là-bas seulement matin...

Tous relèvent qu'ici les règles sont claires et les gens sont traités sur un plan d'égalité. En décrivant un conflit qui oppose leur famille au Kosovo à un voisin, Ismet et Shpreisa mettent l'accent sur la violence induite par une législation mal fixée. Par ailleurs, ils apprécient la liberté qui est offerte en Suisse et le cadre structurel qui permet de réaliser ses projets.

Ismet : Les Suisses, là tout le monde un peu l'est correct. Pas dit une en haut, une laisse caché. Ici, c'est tout droit...

Shpreisa : Ici doit faire l'école, l'apprentissage, après salaire...

Ismet : Moi un mois de pause. Ça c'est obligatoire quatre semaines. Si toi pas partir quatre semaines, comment moi content pour travailler. Ça c'est obligatoire je te donne les Suisses, le patron doit donner quatre semaines. Tu aller où tu veux. Tu Paris, peux aller à Allemand.

Astrit : Il faut toujours demander. Moi, j'ai des amis Suisses. Eux, ils ont des maisons et tout. J'ai demandé chaque fois : « Oui, mais comment vous avez fait ? Comment vous faites ? Oui, mais ça, comment ça se passe ? » Quand j'ai parlé pour le 3^e pilier, deuxième année quand j'ai entré en Suisse, mon patron là me disait : « Oui, Astri, si tu veux... Je vois que tu as envie d'acheter quelque chose. Si tu veux, il faut faire un 3^e pilier. » Et puis il m'a montré comment je dois faire.

Cette insertion dans la vie helvétique nécessite une implication personnelle, que fournissent Ismet et Astrit, chacun à son niveau, engagement auquel répond l'encouragement de la population établie de plus longue date. À cet égard, les patrons sont souvent cités comme des ressources importantes, capables de manifester une forme de reconnaissance qui renforce l'estime de soi.

Cependant le pouvoir de l'argent prend un rôle non négligeable. Astrit fait mention de la fascination des jeunes pour les voitures coûteuses. Ismet et Shpreisa relèvent que le maigre revenu des enseignants kosovars justifiait la faible qualité de leur travail, mais constatant la différence de reconnaissance salariale, attendent des maîtresses des prestations qu'elles ne sont pas en mesure de fournir, notamment en terme d'aide individualisée aux élèves.

Ismet : Pour ça moi je veux un peu... fais aider lui, parle avec maîtresse, dis "Tu donnes un peu, fais aider lui."

Ismet : Moi dis Admir "Tu écoutes maman, tu écoutes moi et maîtresse aussi. Qu'est-ce que t'a dit maîtresse ? Tu continues. Tu si arrives pas. Maîtresse, s'il vous plaît, tu venir jusqu'un peu fait aider". Elle arrive, hein. Pour ça elle est... Et l'école peut-être elle prendre salaire aussi la même chose comme nous...

Shpreisa : ...elle paie aussi...

Toutefois les énormes différences avec les conditions qu'ils ont connues les inquiètent. C'est en évoquant des comportements de jeunes qu'il réproouve qu'Ismet évoque son départ du Kosovo. Comme s'il craignait que cette rupture ne porte à conséquence sur l'éducation de ses enfants.

Ismet : Pour ça, moi je veux toujours les enfants t'acher. Laisse pas beaucoup sortir avec les copains, beaucoup copains... Toi regardes beaucoup copains ici, moi je connais beaucoup personnes là. Jamais maintenant attrape les enfants. Pourquoi ? Fumer, la route, dis peut-être papa, dis "Va te faire foutre !" Ça, ça va pas. Lui l'est petit arrive oup, oup, oup... grande maintenant, moi jamais dis mon père "Dégage !" Mon père m'a dit "Vas-y Ismet, tu prendre les vaches" peut-être attachées là-bas. Moi je prendre, jamais dis non. Le bois coupé avec la... comment s'appelle ?

P. : ... la hache...

Ismet : La hache, oui, voilà... Moi j'ai écouté. Jamais lui m'a dit. Jamais tu... avant laisse l'autre frère pour partir Allemand, Deutsch et où veut. Moi dis dernier jour mon père moi je pour partir à Suisse. Lui pleure,

dit "Non, tu restes là avec ma femme !" Moi dis "Non, et où pour prendre l'argent et où pour amener quelque chose pour manger, et après c'est difficile... pour planter... tu veux planter le maïs, tu veux pour acheter... pour le blé, tu veux pour acheter. Où prends-tu l'argent ?"

Ce désarroi se manifeste particulièrement en lien avec l'école. Ismet et Shpreisa attachent beaucoup d'importance à ce que leurs enfants soient respectueux et ils essaient de faire au mieux pour les aider à la maison. Le manque de repères est particulièrement grand pour Ismet en raison de sa courte scolarisation et de la conscience qu'il a de manquer des références éducatives qui ont cours ici. Par contre Shpreisa a mentionné précédemment l'appui qu'elle pouvait recevoir de son oncle établi dans le Jura. Il l'aide à adapter son modèle éducatif. Cela ne l'empêche pas de s'inquiéter du manque d'obéissance de ses fils.

Ismet : Tu sais lire un petit peu, comme ici comme de français, les enfants pas beaucoup, moi je sais, combien les enfants comprend, combien les enfants pas comprend, tu fais pan les enfants si rien comprend, tu tout de suite taper, ça c'est... ça va pas. Tu prendre les enfants, tu mettre à côté. Tu expliquer doucement, doucement, les enfants arrivent... Et chez... pour moi c'est difficile maintenant. Pourquoi c'est avant toujours a tapé, tu prendre oreilles comme ça tirer et ça, ça va pas.

Ismet : Un peu avec elle veut pas. Si moi à la maison, il veut avec moi.

Shpreisa : Il veut avec mon mari.

Ismet : Moi jamais là... Moi il est content avec moi les enfants...

Shpreisa : Hasan, oui. Hasan il aime beaucoup avec moi. Admir, un petit peu revers.

Si Astrit n'envisage pas que ses enfants puissent être concernés par les problèmes de délinquance ou de chômage juvénile, il est très concerné par l'image que le comportement de certains albanophones donne des populations balkaniques. Il est également sensible à l'influence que pourrait avoir des familles problématiques sur l'ensemble de la communauté.

Astrit : Moi je suis que, si moi personnellement et ma famille, ils respectent pas les lois, ici, il faut retourner chez moi. Parce que je fasse le mal à vous et puis je fais tout mal à ma communauté aussi, parce que les gens après disent c'est un You... ex-Yougoslave ou bien c'est un Albanais et ça, des fois, ça me fait mal. Ça m'est arrivé 2-3 fois d'être avec des amis et eux ils savaient pas que j'étais Kosovar et tout d'un coup, on était ensemble en train de manger, et puis ils disent : « Ah, c'est les Albanais ! » Ça, ça me fait mal.

Astrit : À Aigle, il y a combien de famille [problématiques] ? Huit, huit familles. Voilà ! Une fois, deux fois, trois fois. Monsieur au revoir ! Bonne journée ! [...] Avant, mon bon-père il disait il y avait cinq familles. Maintenant ces cinq familles, ils restent avec d'autres familles puis eux, ils deviennent problématiques comme eux, Ça veut dire, il se grandit.

Ces observations conduisent toutefois les deux familles à manifester une certaine réticence par rapport à leurs compatriotes. Selon leurs ressources propres, cette situation peut contribuer à l'isolement et, par conséquent, rendre l'intégration plus difficile.

Astrit : Puis en plus [ma femme] m'a dit pour regarder mettre pas au Planchette, mais à l'École catholique¹¹⁰.

P. : Pourquoi pas à la Planchette ?

A. : (riant) Parce qu'il y a beaucoup de compatriotes et puis il y a moins de boulot.

P. Et des amis aussi ?

Shpreisa : Seulement moi...

Ismet : Juste avec Berisha. Moi pas entrer avec tout le monde, après dit "Ah ! Lui parle comme ça..." Et moi j'aime pas ça...

Astrit cherche à agir en organisant la communauté en prenant en compte ses réalités, notamment la forte influence de la diversité des régions d'origine, et des expériences faites en Suisse et à l'étranger. Le comité auquel il appartient désire mener une action citoyenne en développant les rela-

¹¹⁰ La Planchette est le quartier populaire et désigne aussi son école, alors que l'École catholique est un établissement privé.

tions entre les albanophones, les autorités et l'école. Cependant, certaines des actions décrites par Astrit relèvent davantage du communautarisme, comme l'intervention du comité pour tenter de remettre les familles problématiques à l'ordre, ou en cas de refus, prononcer leur bannissement de la communauté. D'ailleurs cet interlocuteur trouve que de manière générale la Suisse est trop tolérante avec les étrangers qui ne s'insèrent pas dans la vie helvétique.

Astrit : Et puis j'ai dû expliquer à tous les albanophones ici à Aigle qu'ils peuvent venir dans cette ré-union... voilà... Mais eux, ils ne croient pas encore, ils croient pas et nous on a envoyé des courriers pour inviter pour le 14 février. Et puis là dans les feuilles, on a noté aussi qu'on est en collaboration avec les communes et puis école d'Aigle. Comme ça les parents voient qu'on a des contacts avec les communes et puis des gens de commune. On n'est pas en train de faire comme en privé. Puisque jusqu'à maintenant, je trouve, ils se sont organisés, mais ils se sont organisés entre nous et puis vous étiez pas au courant de tout ça, quoi.

Astrit : parce que chez nous, le plus grave, dans notre mentalité, et qui l'est toujours, c'est que quand les Albanais, il vient pas ni pour le bien, ni pour le mauvais, c'était faux. Et nous, on va essayer... je sais que ça, c'est vieil... mais on va essayer de jouer avec ça. Si le parent il n'est pas d'accord de changer, de faire quelque chose, on va dire : « Écoute, faites vous-mêmes ! » S'il a des bien, y a personne qui peut aller, s'il a des mauvais, y a personne qui peut aller. Et puis si on fait ça avec un, les autres ils vont comprendre. Et puis ça c'est... d'un côté, c'est un peu violent parce que ça oblige à tourner, mais s'il tourne pas, nous on va vous dire : « Faites, faites comme vous voulez, mais nous, on peut rien faire. »

Astrit : Moi, je suis pour signer que des familles problématiques, n'importe, qui sont à Aigle. Si quelqu'un demande mon avis, je suis prêt à signer pour retourner chez nous. Je suis comme ça. Peut-être quelqu'un il va me dire : « Ouais, t'es radical, comme ça ! » Moi je préfère des gens qui restent ici qui nous "salent" pas notre vie, parce que nos enfants vont vivre ici, ils vont faire sa vie ici.

Ces deux familles montrent le désir de s'établir en Suisse. Malgré un accident assez sérieux, Ismet tient à travailler pour donner davantage de chances à ses enfants. Ils évoquent les problèmes de langue qu'ils vivent dans leur quotidien. Au travail, Ismet utilise davantage le portugais que le français. En famille, les échanges se font en albanais, mais les parents remarquent que leurs enfants ne le maîtrisent pas au mieux. Quant à Hasan et Admir, cette problématique ne les laisse pas indifférents : l'aîné trouve absurde que son cousin soit allé chercher une épouse au pays puisqu'elle ne maîtrise pas la langue de l'endroit où elle va s'établir.

Shpreisa : Il comprend albanais bien...

Ismet : Ils veulent parler après tout de suite le français. T'as expliqué.

P. : Donc vous, vous parlez albanais à vos enfants ? Et eux...

Les parents. : ... parler français.

Ismet : Tu prends un gamin albanais là-bas prendre une ici Suisse. Albanais peut-être ici à Aigle, lui pas comprendre bien comme là-bas. Là-bas tout le monde parle tout albanais. Les enfants parlent français là-bas.

Shpreisa : Mais mon fils Hasan, un jour m'a dit parce que mon fils mon frère, il est 19, puis maintenant il a marié Kosovo. Pourquoi (il s'appelle Sadat mon fils mon frère), pourquoi Sadat il est marié Kosovo ? Parce qu'il comprend pas français la femme là-bas. Il vient ici après, seulement albanais. Hasan, moi jamais marié Kosovo, une Suisse. Je trouve une fille Suisse parce qu'il comprend rien français là-bas. Parce que albanais s'il vient ici, jamais français...

Dans la famille d'Astrit, la question de la langue est réfléchi comme un enjeu du projet d'intégration. Ils utilisent l'opportunité d'avoir un voisin étatsunien pour initier les enfants à l'anglais. Les compétences linguistiques, en français et en albanais sont jugées importantes, mais Astrit met davantage le poids encore sur la communication interfamiliale : il reproche à certains de ses compatriotes de trop être attachés au passé, en regardent exclusivement les chaînes albanaises par exemple, et estime qu'ils se coupent de la génération suivante qui montre davantage d'intérêt pour la vie locale.

Astrit : Quand je suis entré en Suisse, je ne parlais même pas un mot français, je parlais anglais puisqu'à l'école j'avais appris anglais. Mais deux mois après, j'ai pris la décision que je ne parle plus anglais que je veux parler que le français pour apprendre. J'ai pas appris comme il faut, mais c'est...

Astrit : Moi, pour les jeunes, je trouve qu'ils sont en difficulté dans le sens que, par exemple, leur maman ne sait pas le français comme il faut. Ils savent l'albanais, mais maintenant le fils qui est l'école, il parle avec sa mère et puis eux... La mère essaie d'apprendre le français par son fils et puis ça... Moi, tant que je parle pas comme il faut français, avec mon fils je parle seulement les mots que je sais comment il faut se prononcer. Mais si je veux lui dire quelque chose et que je n'arrive pas vraiment à lui le dire en français, je lui parle en albanais. Et puis voilà, il comprend les deux.

On peut imaginer que les enfants d'Astrit et Iliria auront les moyens de réussir leur intégration en Suisse, un projet clairement élaboré par leurs parents. Cependant je décèle quelques paradoxes dans les propos d'Astrit. La situation sociale de sa famille lui permet un certain détachement par rapport à son pays d'origine, ce qu'il reconnaît en décrivant une situation personnelle et les conséquences des transferts monétaires entre la Suisse et le Kosovo.

Astrit : On a des gens ici, moi j'ai des... mon bon-frère aussi, lui a trois frères là-bas, il y a même pas un qui travaille. Alors c'est vrai que lui il a travaillé pour eux. Mais moi je suis contre cette idée parce que les gens après, ils sont parasites. L'autre il va s'habituer que chacun il doit envoyer l'argent. Par exemple, il a trois frères ici et ils sont deux là-bas et les trois doivent se réunir pour envoyer l'argent là-bas. Mais ça, c'est faux.

Astrit : Parce que maintenant, il y a beaucoup de Junik qui sont ici en Suisse et puis ils envoient l'argent là-bas. Et puis maintenant la vie est améliorée par rapport à Skënderaj... Maintenant les gens privés, on peut dire qu'ils ont assez, ils ont les moyens pour vivre dans la région de Deçan, par rapport à Drenica¹¹¹.

Ces deux entretiens font abstraction du vécu quotidien des enfants dans le monde scolaire. Ils montrent néanmoins la grande diversité des trajectoires de vie et de conditions sociales qui influencent leur intégration dans l'école. Les préoccupations des parents concernant l'intégration de leurs enfants dans la société helvétique, comme celles qu'expriment Ismet et Shpreisa, sont fréquentes et résonnent comme un appel à l'aide pour trouver une voie qui les mette en sécurité. Ces craintes sont parfois très concrètes lorsqu'un proche a eu des ennuis avec les forces de l'ordre mais, le plus souvent, l'inquiétude est diffuse et traduit le manque de contrôle sur l'enfant. De manière emblématique, plusieurs parents expriment leur peur de loger dans les étages supérieurs d'un immeuble et évoquent le risque que les enfants, se retrouvant enfermés sur le balcon, se jettent dans le vide. D'autres insistent sur le manque de contrôle social. D'ailleurs quand Astrit prône le regard de la communauté sur les familles et sa pression sur les plus problématiques, il exprime le même besoin de repères sociaux.

Ces échanges montrent que la diversité des situations est le reflet d'histoires familiales inscrites dans un contexte culturel défini par la nationalité, la langue, l'origine sociale,... Face à cette pluralité, l'école est impuissante à répondre de manière individuelle aux attentes, c'est pourquoi elle doit réfléchir aux moyens dont elle dispose pour renforcer son action : améliorer la communication avec les familles, rester à leur écoute pour expliquer au mieux son rôle et ses attentes. Elle peut aussi agir en privilégiant la diversité des approches pédagogiques et en essayant de construire les apprentissages en partant de références accessibles au plus grand nombre d'élèves.

Conclusions

Dans ce travail j'ai essayé de mettre en évidence le rôle de la reconnaissance dans l'intégration des élèves d'origine migrante dans le contexte scolaire. Existe-t-il des manifestations de reconnaissance dans mon établissement scolaire et en quoi contribuent-elles au mieux-être des élèves ?

Comme le montrent les travaux de Honneth, la reconnaissance revêt diverses formes qui contribuent à renforcer des dimensions spécifiques de la personne¹¹². Les élèves, en particulier les élèves

¹¹¹ Junik est près de Deçan et Skënderaj est au cœur de la Drenica

d'origine migrante peu familiers avec la langue, bénéficient d'une grande empathie de la part des enseignantes qui s'investissent pour faciliter l'acquisition aux apprentissages. Il est fréquent que cet engagement se fasse largement au-delà des obligations contractuelles, en aidant les élèves dans la réalisation de leurs devoirs ou en mettant en place des activités permettant l'apprentissage de la lecture. Cette forme de reconnaissance renforce les relations primaires et, pour ces jeunes élèves, constitue un facteur de motivation.

Le cadre législatif et réglementaire reconnaît les besoins particuliers des élèves allophones, qu'ils soient nés ici ou à l'étranger, et la direction de l'établissement utilise cet instrument pour ajuster son action au public scolaire. Cette forme de reconnaissance de type juridico-administratif produit des effets plus nuancés auprès des usagers, élèves et parents, et du personnel. J'estime que de manière générale les enfants ne sont pas conscients des mesures spécifiques qui leur sont destinées. La vision des parents est nuancée : elle oscille entre la gratitude pour les prestations mises en place, de façon concertée entre famille et école, pour aider l'enfant et la méfiance face à un ensemble de mesures qui renvoient l'image d'une mauvaise école.

Le regard des enseignants sur les formes juridiques de reconnaissance est assez critique, car ce sont avant tout les élèves qui en bénéficient et l'institution n'a qu'une très faible marge de manœuvre pour exprimer de manière tangible et individuelle sa gratitude pour l'ensemble des prestations fournies aux élèves. Comme membre du conseil de direction, j'éprouve un malaise face à la vigueur des réflexes corporatifs qui rend cette individualisation des rapports hiérarchiques quasiment impossible¹¹³. Pour reprendre la théorie de Honneth, je constate que le traitement administratif des relations entre la direction et le corps enseignant est de l'ordre du respect, alors que les enseignants recherchent davantage une relation qui renforce l'estime de soi. Cette dimension n'est, à mon sens, pas envisageable à l'échelle de l'Établissement, mais peut avoir lieu en son sein dans le cadre de projets spécifiques qui permettent d'échanger sur les finalités et les moyens de les atteindre.

L'Établissement exerce une autre forme de responsabilité morale en tenant compte, dans sa communication, de la composition plurielle de la population, que ce soit en accompagnant certaines de ces informations de leur traduction dans les langues principales des usagers ou en privilégiant les entretiens en présence de traducteurs interprètes. Dans cette dernière circonstance, il arrive que les interlocuteurs se sentent désavoués au niveau de leurs compétences linguistiques, mais le confort, et parfois même l'avantage d'entendre deux fois les propos, est tel qu'il permet aux parents de se sentir respectés comme individus. Cependant je constate que cette considération convient au cadre d'échanges "privés" mais qu'elle est ressentie négativement lorsque l'école s'adresse à un ensemble de parents, par exemple dans le cadre d'une rencontre de classe.

Renforcer l'estime de soi par le travail sur les valeurs est une forme de reconnaissance plus difficile à généraliser dans notre école. L'apprentissage des formes de citoyenneté permet certes de sensibiliser les élèves aux relations qui s'établissent entre individus et de renforcer les actions positives. Toutefois, empêtrés dans la gestion du quotidien, surtout lorsque le soutien parental n'est pas à la mesure des attentes, les enseignants peuvent avoir des difficultés à reconnaître les aptitudes spécifiques des parents et à renforcer ainsi leurs compétences. Dans le cadre des entretiens liés à ma fonction de doyen, je veille au maintien de la communication intergénérationnelle et, grâce à ma position distante, j'essaie de réinvestir les parents dans leurs compétences éducatives, mais je n'oublie pas que cette posture est plus difficile à assumer pour l'enseignant qui a l'impression de porter seul l'éducation d'un élève.

En essayant de montrer la diversité des formes de reconnaissance, qu'elles soient présentes ou non, dans l'école, j'ai mis en évidence la nécessité d'être "nomade polyglotte" dans une école aujourd'hui, en particulier dans mon établissement. Il s'agit d'être capable de s'adresser de manière différenciée aux élèves, aux parents et à ses collègues en étant conscient des relations de pouvoir qui découlent

¹¹² Voir à ce propos le tableau résumant les structures des relations de reconnaissance sociale, Honneth, A. *op. cit.* (p. 159) – Annexe 7

¹¹³ Verba, D., dans l'ouvrage précité, s'intéresse aux conséquences de l'organisation corporatiste sur le traitement des mesures disciplinaires et le manque de communication préjudiciable dans des situations de crise.

de notre légitimité de fonction. À mon sens, la formation devrait prendre davantage en compte ces aspects pour permettre leur généralisation dans l'école.

La posture du "nomade polyglotte" permet d'apprécier les références culturelles et sociales qui distinguent nos interlocuteurs et d'adapter notre langage à ces caractéristiques plurielles. Acquérir divers vocabulaires permet de garder le contact avec le public, mais une langue ne devient utile que lorsqu'on en maîtrise la syntaxe. Cet apprentissage se fait par l'échange, d'où la nécessité de communiquer pour donner un sens commun à nos projets éducatifs.

Le terme "nomade" induit une notion de déplacement, de changement de regard. Ce parcours de formation m'a incité à considérer différemment les élèves issus des migrations et les éléments qui peuvent favoriser une meilleure intégration dans le milieu scolaire. Le renforcement des mesures d'aide, les modifications de structures, voire même les démarches didactiques ne peuvent suffire à amener plus d'équité dans le système scolaire. Cette prise de conscience ainsi que les apports théoriques sur les mécanismes qui tendent à évacuer la question sociale dans les débats sur l'école ont non seulement modifié ma pratique, mais également la thématique de ma recherche. Cette dernière s'est dès lors moins centrée sur ce que l'école pouvait mettre en place pour faciliter l'intégration que sur la manière dont elle pouvait agir pour atteindre cet objectif. Je me suis moins attardé sur la manière dont l'institution devait mettre l'enfant en conformité avec la société helvétique que sur la façon dont l'école pouvait permettre à chaque élève d'atteindre *[les] conditions élémentaires d'une vie humaine digne*¹¹⁴. Comme cette démarche implique décentration, posture réflexive et échange de pratiques, gestes qui ne font pas partie des pratiques professionnelles usuelles en milieu scolaire, je m'interroge encore sur la manière la plus judicieuse de faire connaître la richesse de cette expérience au corps enseignant.

Le partage de compétences entre professionnels est aussi une occasion d'étendre son lexique et d'améliorer sa maîtrise de la langue. En ce sens, cette formation "Migrations et sociétés plurielles" est un lieu privilégié qui m'a permis de structurer mes connaissances et de les enrichir par les apports des intervenants et les pratiques des participants. En prenant conscience des enjeux et de la dynamique qui a conduit à la situation présente, j'ai le sentiment d'avoir une meilleure prise sur cette réalité. Dans ma compréhension, la question de la migration était essentiellement déterminée par le cadre juridique et administratif et les conditions économiques, alors que, de fait, les besoins, les ressources et les soutiens des migrants eux-mêmes ont influencé de manière importante la politique sociale de la migration. En ce sens le processus d'intégration, constitué des apports réciproques de la population installée et des nouveaux arrivants, est plus avancé que je ne le percevais. Ce mouvement n'est cependant pas figé et, par conséquent, demande à être continuellement questionné en regard du contexte socioéconomique et des spécificités sociales et culturelles des nouvelles migrations.

Cette évolution des réalités contraste avec la rigidité du cadre légal qui structure l'école. Les expériences acquises dans le domaine de la migration ne sont pas reproductibles et doivent être sans cesse adaptées aux principaux intéressés, qu'ils soient professionnels ou migrants. Ce constat est un encouragement à développer les compétences sociales de la population, à débattre largement de la politique migratoire et, dans les institutions, à opter pour des postures réflexives qui accroissent l'adaptabilité à une société mouvante. Alors que l'institution scolaire interroge beaucoup ses structures, elle gagnerait à cultiver une réflexion sur ses pratiques, ce qui lui permettrait de gagner en souplesse en profitant davantage des espaces de liberté que lui offre le cadre réglementaire pour modeler et démodeller son action selon les besoins des populations concernées.

¹¹⁴ Fischbach, F. (2009). Manifeste pour une philosophie sociale, 163 p. Paris: La Découverte (p. 10)

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, C. (1999). Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants, 187 p. Fribourg: Ed. Universitaires.
- Bastide, L. (1994). Identité culturelle et intégration sociale et scolaire de l'échantillon étudié. In Becker, D., Handman M.-E. & Ittura R. (Éds), *Échec scolaire ou école en échec*, 238 p., [p. 133–171]. Paris: L'Harmattan.
- Bell, N., Gurny, R. (1989). Application des nouvelles tendances en sociologie et en psychologie sociale de la langue à l'analyse de la situation des travailleurs étrangers en Suisse In *Être migrant: approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. (2e éd. revue et mise à jour), 383 p, [p. 103-146]. Bern: P. Lang.
- Berry, J. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In Retschitzky, J., Bossel-Largos, M. & Dasen, P. (Éds), *La recherche interculturelle*. Tome 1. 315 p. [p. 135–145]. Paris: L'Harmattan.
- Bertaux-Wiame, I., Muxel, A. Transmission familiale : territoires imaginaires, échanges symboliques et inscription sociale. In de Singly, F. & al. (1996). *La famille en questions: état de la recherche*, 324 p. [p. 187-210]. Paris: Syros.
- Berthelie, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*, 209 p. Paris: L'Harmattan.
- Darbellay, K. (2003). Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais: quelles ressources psycho-sociales ? in Université de Neuchâtel. Cahier de psychologie n°38 - décembre 2003 http://www2.unine.ch/webdav/site/psy/shared/_documents/publications/cahiers/cahier38.pdf [lien trouvé le 7.04.2009]
- Doudin, P.A., & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1998). *Schulung der portugiesischen Kinder in der Schweiz: Expertenbericht = Scolarisation des enfants portugais en Suisse: rapport d'experts*, 134 p. Bern: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Fischbach, F. (2009). *Manifeste pour une philosophie sociale*, 163 p. Paris: La Découverte
- Frauenfelder, A. (2007). *Les paradoxes de la naturalisation: enquête auprès de jeunes issus de l'immigration*, 390 p. Paris: L'Harmattan.
- Gieruc, G. (2007) *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ? Suivi d'un projet d'établissement*. 153 p. Lausanne : URSP Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, 232 p. Paris: Ed. du Cerf.
- Kellerhals, J. (2005). *Familles en Suisse: les nouveaux liens*, 142 p. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Malek, M. (2007). *Ist die Sprache der Schlüssel zur Integration? eine Untersuchung über den Einfluss der alltagsorientierten deutschen Sprachkurse auf die Integration von albanischsprachigen MigrantInnen im Kanton Luzern*, 142 p. Fribourg: s.n.
- Malherbe, J.F. (2000). *Le nomade polyglotte: l'excellence éthique en postmodernité*, 225 p. Montréal: Bellarmin.
- Martin, D. (1996). Lutter contre l'échec scolaire: quelle collaboration entre psychologues et enseignants? *Psychoscope*, 17, 9, p. 8–10.
- Mottet, G., Bolzman, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère: genèse d'une catégorie d'action publique*, 239 p. Genève: IES éd.

Mujawamariya, D. (2004). La scolarisation des enfants d'origine immigrante au Canada: des politiques à la pratique. In *L'éducation en débats: analyse comparée*. Vol. 2. [p. 195-220]. FPSE - Université de Genève.

Oris, M. (2009). *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités*. 436 p. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Piguet, D. (1997). Représentations identitaires, point de vue de quelques familles kosovares. In *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs: familles, migrations, cultures et travail social: 19 contributions provenant de praticiens et de chercheurs du domaine social*. 424 p. [p. 101-119]. Genève: Les Ed. I.E.S.

Plaisance, E. (2009). *Autrement capables: école, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées*. 204 p. Paris: Ed. Autrement.

Plaisance E., Belmont B., Vérillon A., Schneider C. (2007), "Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat", *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n° 37, [p. 159-164] http://www.lecolepourtous.education.fr/fileadmin/_pdf/INSHEA_Plaisance.pdf [lien du 30 janvier 2010]

Poglia, E., & al. (1995) *Pluralité culturelle et éducation en Suisse.*, 472 p. Bern: P. Lang.

Rosenbaum, F. (2003). *Clinique orthophonique et migration: la langue de la mère et l'œil du père*. In *Cliniques des Amériques*. 325 p. Grenoble: La Pensée sauvage.

Rosenmund, M. (1998). *Un nouveau défi pour les écoles communales: l'hétérogénéité produite par les migrations, à la fois problème et occasion d'apprendre: rapport suite à une enquête dans le cadre du PNR 33*, 42 p. Zurich: Pestalozzianum Verlag.

Royer, E., Saint-Laurent, L., Bitadeau, I., & Moisan, S. (1995). *Réussite scolaire et collaboration entre l'école et la famille*. *Éduquer & Former*, 1, [p. 23-34]. Bruxelles: Institut supérieur de pédagogie de la région de Bruxelles-Capitale.

Sapin, M., Spini, D., Widmer, E. (2007). *Les parcours de vie: de l'adolescence au grand âge*, 137 p. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Saudan, V. (2005). *Lernen durch die Sprachenvielfalt: Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse = Apprendre par et pour la diversité linguistique: rapport final sur le projet JALING suisse*, 75 p. Berne: CDIP.

Schultheis, F. & al. (2009). *Les classes populaires aujourd'hui: portraits de familles, cadres sociologiques*. 536 p. Paris: L'Harmattan.

Togni, F. (1997). Rapprocher les familles et l'école : un enjeu pour réussir une éducation et une formation pour tous. In *On est né quelque part mais on peut vivre ailleurs: familles, migrations, cultures et travail social: 19 contributions provenant de praticiens et de chercheurs du domaine social*. 424 p. [p. 329-350]. Genève: Les Ed. I.E.S.

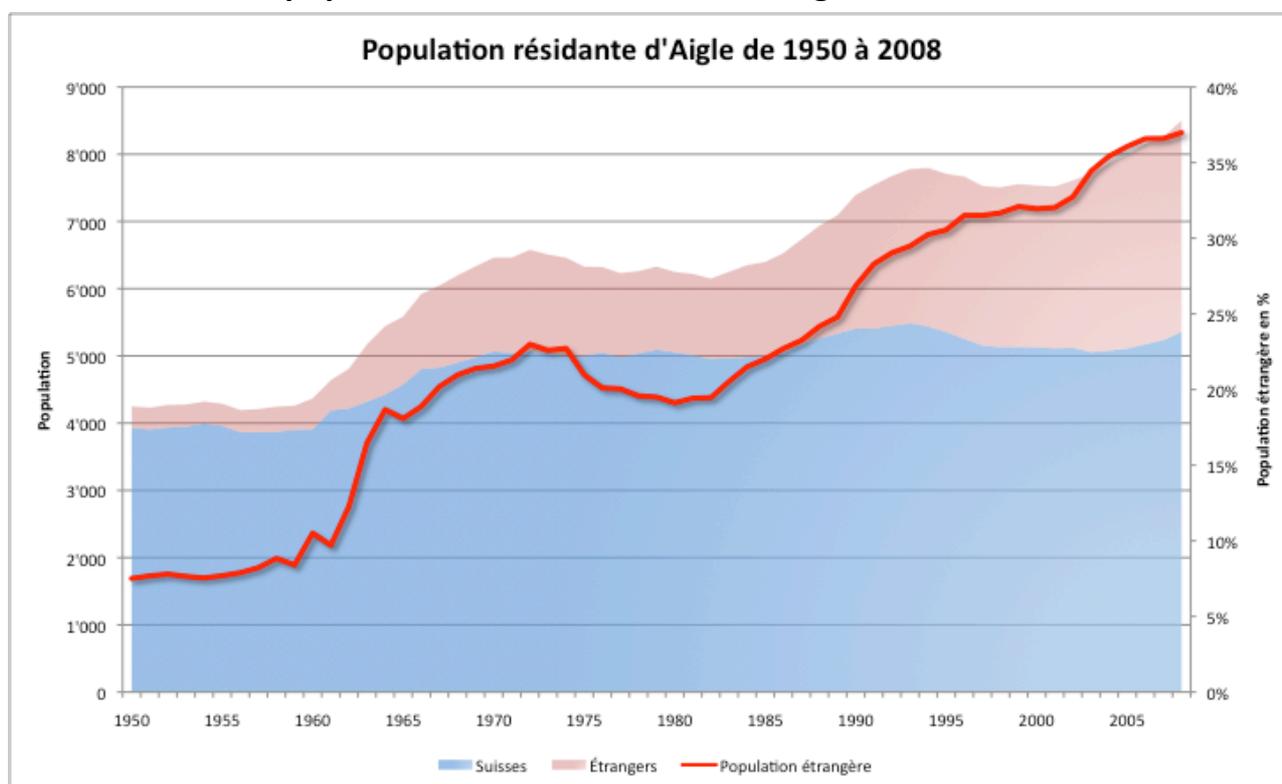
Torche, D. (1989). Les liens entre l'identité nationale et le fait migratoire : le cas des Albanais de Yougoslavie In *Revue suisse de sociologie*. Vol. 15. N°1. [p. 115-140]. Montreux

Verba, D. (2006). *Échec scolaire: travailler avec les familles*, 156 p. Paris: Dunod.

Liste des abréviations

CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CFM	Commission fédérale pour les questions de migration
CIF	Cours intensif de français
CIIP	Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin
CYT	Cycle de transition, dénomination des 5 ^e et 6 ^e degrés de la scolarité dans le canton de Vaud
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire (canton de Vaud)
DFJC	Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (canton de Vaud)
ELCO	Enseignement en langue et culture d'origine
EOLE	Education et ouverture aux langues à l'école
EVM	Ecole vaudoise en mutation. Réforme votée en 1996 par le peuple vaudois visant à modifier notamment l'évaluation et la procédure d'orientation en introduisant un cycle de transition de deux ans.
HEP	Haute école pédagogique
MCDI	Maître-esse de classe de développement itinérant-e
OFS	Office fédéral de la statistique
ODM	Office fédéral des migrations
PEV	Plan d'études vaudois
PISA	Programme for International Student Assessment – Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PNR	Programme national de recherche
SCRIS	Service cantonal de recherche et d'information statistiques (canton de Vaud)
URSP	Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (canton de Vaud)
VSB	Voie secondaire de baccalauréat. Filière des 7 ^e à 9 ^e degrés de la scolarité vaudoise menant à l'Ecole de maturité des gymnases.
VSG	Voie secondaire générale. Filière des 7 ^e à 9 ^e degrés de la scolarité vaudoise qui permet aux élèves de poursuivre leur scolarité en vue d'accéder à des formations professionnelles, aux écoles techniques et écoles des métiers, à la maturité professionnelle et à l'école de diplôme du gymnase.
VSO	Voie secondaire générale. Filière des 7 ^e à 9 ^e degrés de la scolarité vaudoise qui répond aux exigences de base.

Évolution de la population dans la Commune d'Aigle



Graphique Bz – Source SCRIS

Comme le montre la figure ci-dessus, depuis le milieu du XX^e s. la population d'Aigle connaît des phases d'expansion importante. On peut estimer que la part considérable de la population étrangère dans ce développement n'est pas entièrement prise en compte du fait de la définition de la population résidante permanente¹¹⁵. Pour les millésimes 1990 et 2000, on constate un différentiel de plus de 400 personnes entre le décompte annuel et le recensement fédéral. Le nombre important de demandes d'asile déposées durant cette période explique cette différence.

Année	Pop. résidante	Recensement fédéral
1950	4'248	4'271
1960	4'367	4'381
1970	6'461	6'532
1980	6'249	6'233
1990	7'394	7'825
2000	7'533	7'955

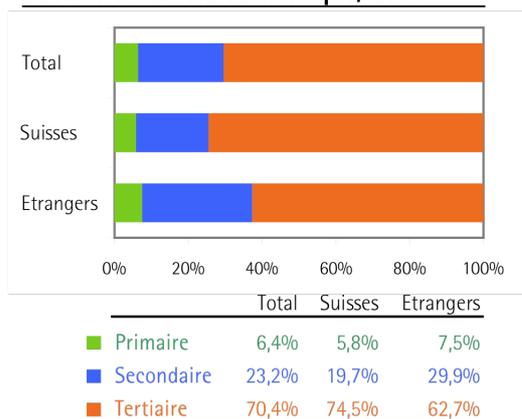
La population d'origine étrangère locale se distingue de celle du canton sur plusieurs points :

- Alors que le secteur primaire occupait 4,8% de la population active du canton en 2000, ce domaine d'activité fournit 6.4% des emplois dans la commune d'Aigle et, contrairement à la tendance cantonale la majorité de ces emplois sont occupés par des étrangers (Domaine d'activité des étrangers - Vaud : 3%, Aigle : 7.5%).

¹¹⁵ Population résidante permanente (au 31.12 - source SCRIS)

Il s'agit de la population au sens du domicile légal qui comprend la population suisse établie (selon les contrôles des habitants) et la population étrangère avec un permis valable pour une année au moins (selon l'Office fédéral des migrations). La population étrangère avec permis de court séjour, avec statut de fonctionnaire d'organisation internationale ou en cours de procédure d'asile n'est donc pas incluse.

Secteur d'activité économique, 2000



Source : SCRIS et OFS

- Si 57,9% des étrangers de plus de 20 ans ont suivi des études après la scolarité obligatoire, à Aigle, ils ne sont que 40,2%. Pour la population autochtone ces nombres sont respectivement de 79,8% et de 73,9%.
- A Aigle, la proportion de ménages avec enfants est supérieure à la moyenne ; en revanche, les personnes âgées seules sont moins fréquentes¹¹⁶.

Niveau de formation en 2000

Proportion de personnes ayant poursuivi des études après la scolarité obligatoire

En %	Total	Suisses	Etrangers
20-39 ans	70,6	88,4	45,5
40-59 ans	66,9	78,7	35,0
60 ans et plus	49,4	52,1	30,5
En tout, 20 ans et plus	64,1	73,9	40,2

Source : SCRIS et OFS

Les démographes s'attendent à ce que les flux migratoires se poursuivent à plus long terme¹¹⁷ et que l'accroissement de la population continue malgré la stagnation de la population autochtone. À titre d'exemple, l'accroissement exceptionnel de la population vaudoise en 2008 est dû principalement au solde migratoire alors que le solde naturel reste stable (différence entre arrivées et départs : env. 14'100 ; différence entre naissances et décès : env. 2'200¹¹⁸). Le solde migratoire intègre le changement de statut de 3'800 étrangers qui, en raison de leur permis (courte durée ou requérants d'asile), n'étaient pas intégrés dans la population résidente permanente. Sans surprise le solde migratoire est plus élevé pour les étrangers (14'600) ; le solde naturel est également plus élevé pour cette population (2000) ; la croissance de la population helvétique est due aux 5'630 naturalisations enregistrées en 2008.

L'augmentation et la modification de la structure de la population impliquent une réflexion non seulement en termes d'aménagement du territoire, mais aussi en ce qui concerne les structures sociales. L'Office fédéral des migrations (ODM) est sensible à l'influence croissante de la population migrante dans les zones périurbaines et, par son projet «*Cohabitation en milieu rural*» la Commission fédérale pour les questions de migration (CFM) cherche à développer la cohabitation sociale dans de petits centres à caractère plutôt rural et à "attirer davantage l'attention sur l'encouragement de l'intégration dans un champ d'action quelque peu négligé jusqu'à ce jour"¹¹⁹.

¹¹⁶ Vaud. (2007). Perspectives démographiques : population, ménages, logements 2006-2030, 72 p. Lausanne: SCRIS. (p. 41) <http://www.scris.vd.ch/view.asp?DocID=5155&Version=4&Language=F&DomID=36> [lien du 30 mai 2009]

¹¹⁷ « A priori, la Suisse devrait conserver son attrait par rapport à l'étranger et l'on peut supposer que la pression démographique de l'hémisphère sud et de certains pays de l'Est, bien que contenue, sera toujours présente. ». *Ibid.* (p. 17)

¹¹⁸ Numerus, courrier statistique n°2, Lausanne avril 2009

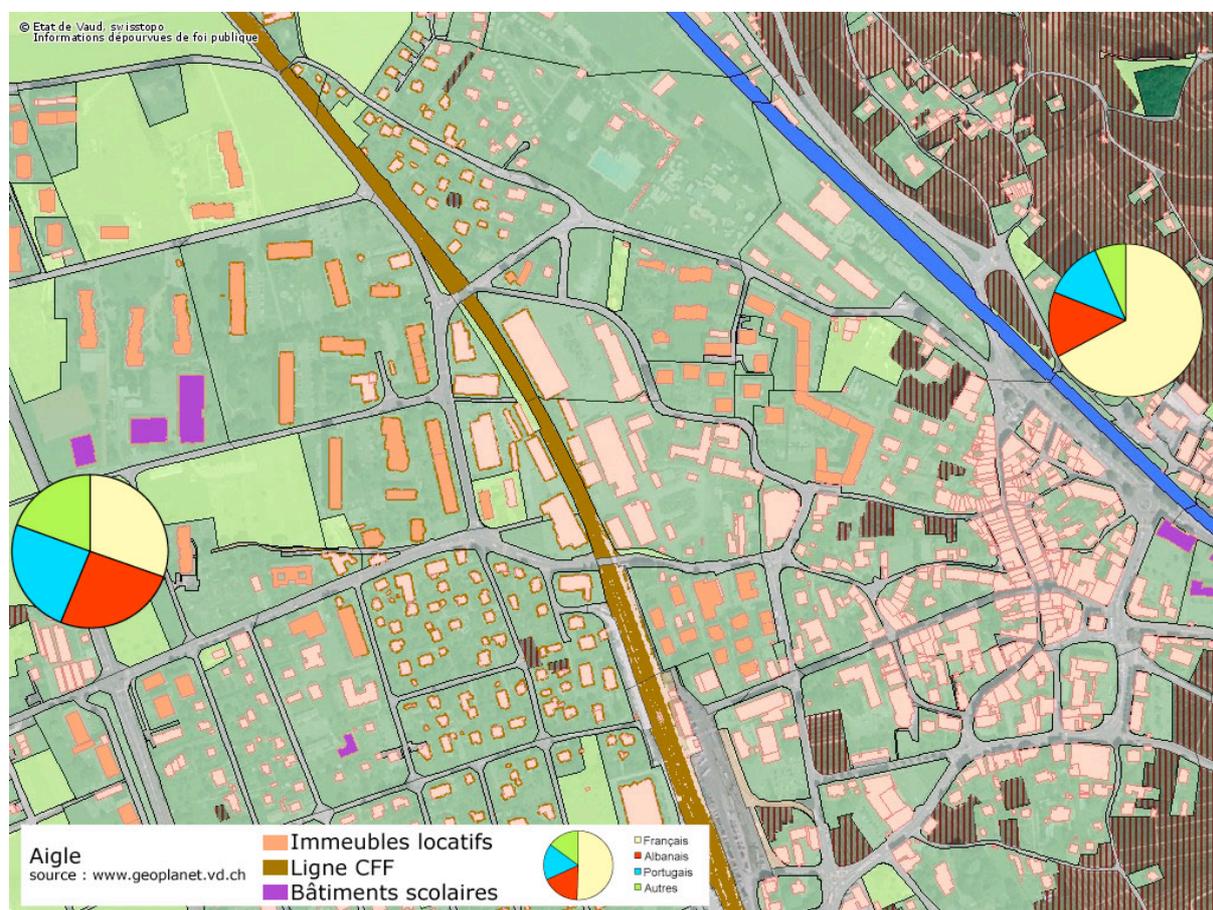
¹¹⁹ http://www.ekm.admin.ch/fr/projets/doku/aus_laendl_raum_f.pdf [lien du 30 mai 2009]

L'Établissement primaire et secondaire d'Aigle

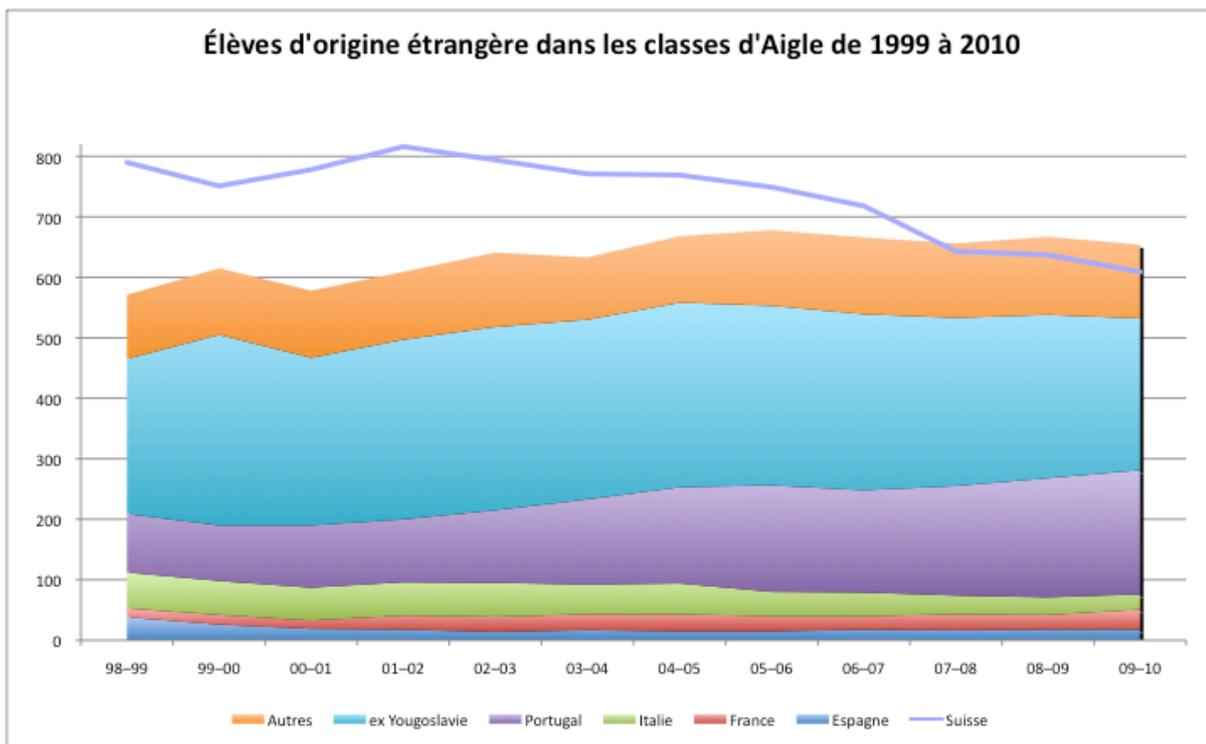
Cette école regroupe les élèves des classes primaires et secondaires des communes d'Aigle, Yvorne et Corbeyrier. Les élèves de voie baccalauréat de Leysin et des Ormonts y sont également scolarisés.

Les lieux d'enseignement ont leur caractère spécifique :

- Les bâtiments de la Grande-Eau autour du Collège de 1869 regroupent les élèves des classes du cycle de transition (5^e et 6^e) et les élèves primaires habitant près du centre ville, une population composée aux 3/5 d'élèves francophones.
- Le site de la Planchette, dans la zone locative bâtie dès les années 60, est dédié aux élèves de 7^e à 9^e et aux classes primaires de ce quartier. Les classes des degrés inférieurs ont moins d'un tiers d'élèves francophones, un quart d'albanophones et un quart de lusophones.
- Un pavillon dans la zone résidentielle, quatre classes à Yvorne (93% de francophones) et une classe à Corbeyrier pour les élèves des classes enfantines et du premier cycle primaire.



Population scolaire des cycles primaires 1 et 2, par langue maternelle, dans les deux principaux sites de l'établissement
Graphique Bz – Source interne – Fond de carte ww.geoplnet.vd.ch

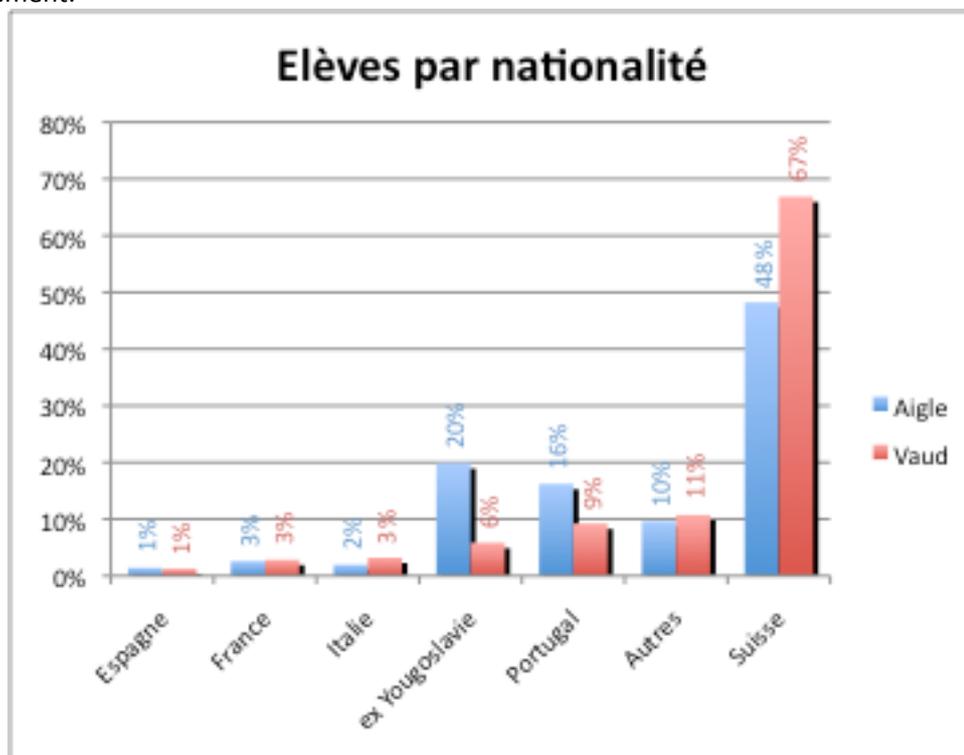


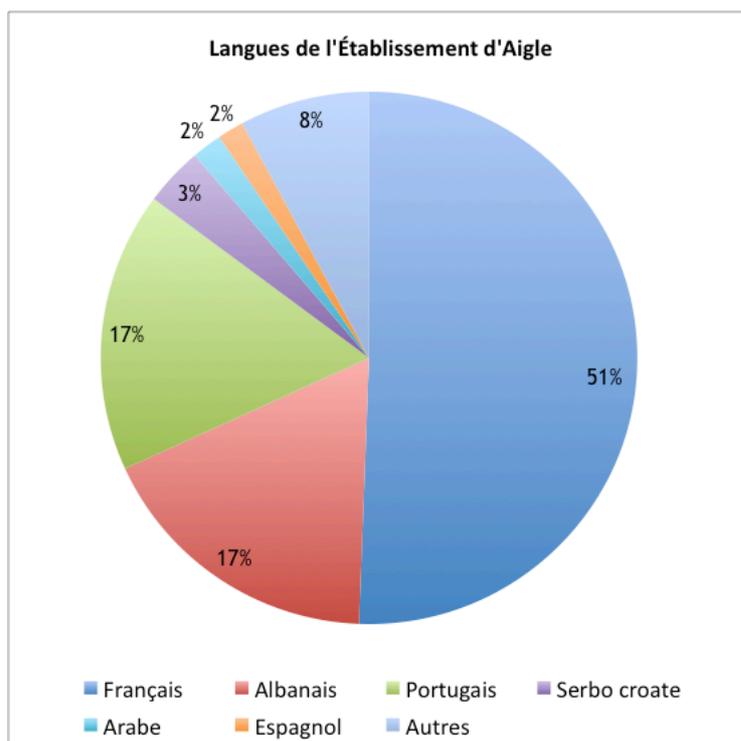
Notes :

1. En 1999-2000, les élèves de 6^{ème} VSB (voie secondaire de baccalauréat) restent dans leur établissement à la faveur de la réforme EVM
2. Dès août 2005, la nouvelle organisation des établissements (Art. 47 LS) permet aux élèves d'Ollon d'accomplir une scolarité VSB dans leur commune et explique la diminution des effectifs pour les trois années 2005-2008.

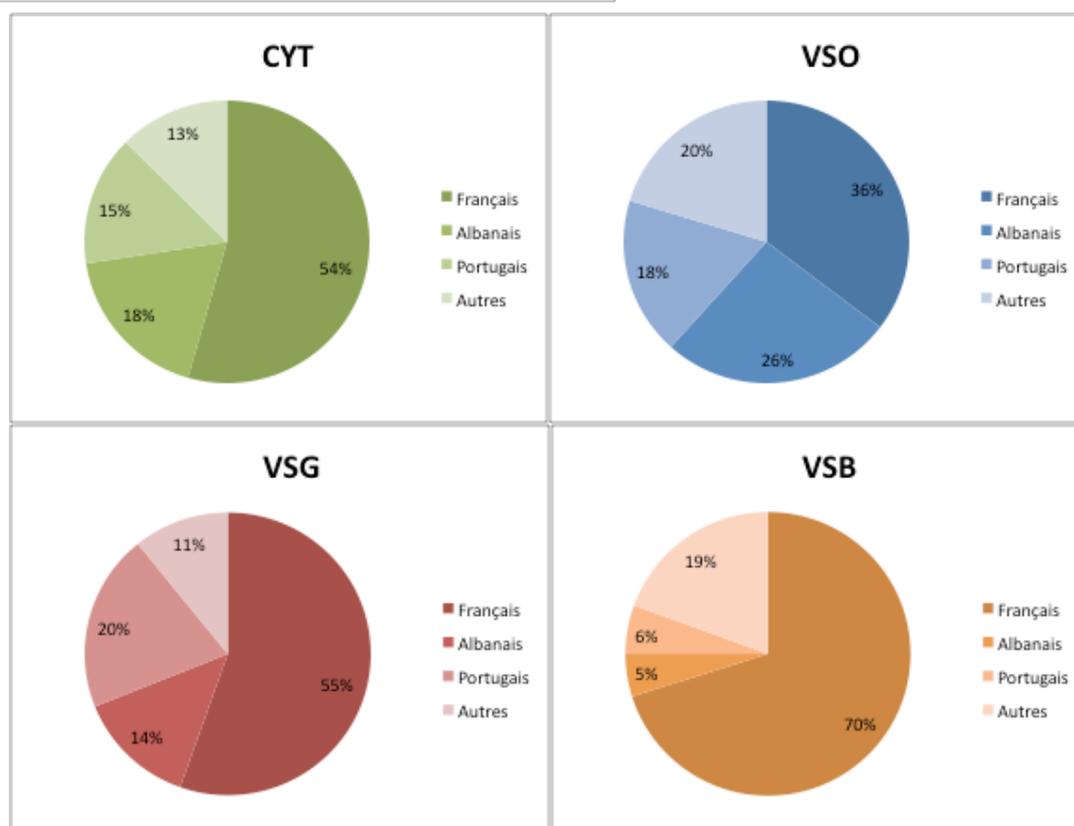
La moyenne cantonale des élèves par nationalité est sensiblement différente de celle qui prévaut dans notre établissement.

Source :
Numerus n°5,
octobre 2009





Les données cantonales indiquent une influence marquée de l'origine des élèves sur leur orientation scolaire. Cette réalité est également présente dans notre établissement où près de la moitié des élèves sont déclarés allophones à l'inscription. Comme le montrent les diagrammes ci-dessous, la répartition selon la langue maternelle varie entre les divers secteurs et filières de notre école.



Graphiques Bz – Source interne

Taux d'élèves étrangers en 2008, Vaud

Source : Numerus n°5, octobre 2009

Secteur	en %
Cycle de transition CYT	30
Voie secondaire à options VSO	48
Voie secondaire générale VSG	28
Voie secondaire baccalauréat VSB	16
Total VD	33

Extraits des rapports de la direction aux autorités communales 1983 - 2008

Rapport 1983

Des écoliers arrivent fréquemment de l'étranger ou de Suisse allemande avec une méconnaissance totale du français. Cette situation pose un problème dans l'ensemble de notre canton, et avec l'aide du DIP une amélioration a pu y être apportée dès août 1983 : l'institutrice temporaire à temps partiel qui donne des cours à options a à son cahier des charges quelques périodes d'appui, au cours desquelles elle s'occupe exclusivement des enfants non francophones pour leur faciliter l'acquisition de notre langue et l'adaptation à nos programmes et méthodes.

Les rapports concernant les années 1983 à 1985 comportent en annexe des statistiques demandées par le service secondaire (qui gère alors les Collèges dans lesquels on accède par un concours d'entrée). À noter que les élèves qui n'ont pas réussi l'examen d'entrée poursuivent leur scolarité dans les classes primaires et « prim'sup » de 6^{ème} à 9^{ème} et sont donc exclus de cette statistique. Un de ces tableaux concerne l'origine des élèves.

Répartition des élèves selon l'origine au 31 décembre 1985

Classes	Suisse			Italiens			Espagnols			Autres étrangers			Totaux		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
5 ^e	30	32	62	1	2	3	1		1	6	2	8	38	36	74
6BCD	23	31	54	2	1	3	1		1	3	3	6	29	35	64
6G	7	4	11	1	1	2					1	1	8	6	14
6 ^e	30	35	65	3	2	5	1		1	3	4	7	37	41	78
7ABCD	16	27	43	2	2	4				2	1	3	20	30	50
	10	10	20	3	1	4				1		1	14	11	25
7 ^e	26	37	63	5	3	8				3	1	4	34	41	75
8ABCD	14	20	34		1	1	1		1	1		1	16	21	37
8G	21	8	29	1		1					1	1	22	9	31
8 ^e	35	28	63	1	1	2	1		1	1	1	2	38	30	68
9ABCD	13	18	31		1	1		2	2	1	3	4	14	24	38
9G	11	11	22		2	2							11	13	24
9 ^e	24	29	53		3	3		2	2	1	3	4	25	37	62
maturité	66	96	162	4	5	9	2	2	4	7	7	14	79	110	189
%	84	87	86	5	5	5	3	2	2	9	6	7	42	58	100
générale	49	33	82	5	4	9				1	2	3	55	39	94
%	89	85	87	9	10	10				2	5	3	59	41	100
Total	145	161	306	10	11	21	3	2	5	14	11	25	172	185	357
%	84	87	86	6	6	6	2	1	1	8	6	7	48	52	100

Rapport 1984

Jusqu'en 1983 la région d'Aigle était restée relativement isolée des courants migratoires amenant de nouveaux, enfants étrangers, et les mutations étaient assez faibles. On a par contre constaté en 1984 l'arrivée de plusieurs familles de Suisse allemande d'une part, mais aussi de nationalités diverses en provenance d'Afrique ou du Moyen-Orient. Les enfants en question ne savent souvent pratiquement pas le français, et ils ont une peine énorme de ce fait à s'intégrer à nos écoles, phénomène amplifié par une façon de vivre beaucoup plus détendue, voire laxiste, que ce que nos traditions helvétiques ont enraciné dans notre population autochtone. Cette situation pose un énorme problème, comme d'ailleurs partout où arrivent des réfugiés qui ne vivent plus en communauté raciale. Nous ne pou-

vons que difficilement intervenir en ce qui concerne le mode de vie, mais devons au moins faire le maximum pour permettre une intégration des enfants dans les classes par une connaissance améliorée du français de base. Avec l'accord du DIP, des cours d'appui sont donc donnés de façon assez intensive au début, pour que ces écoliers puissent au moins comprendre ce qui se dit et ce qui se passe dans leur nouveau milieu scolaire par l'acquisition de notre langue et l'adaptation à nos programmes et méthodes. Le problème de fond des réfugiés non européens n'est pas de notre compétence, mais il est évident que l'intégration sociale de ces nouvelles familles sera difficile, voire parfois impossible.

Rapport 1985

Le paragraphe cité du rapport 1984 est repris in extenso en 1985

Rapport 1986

On constate depuis trois ans environ une arrivée assez forte d'enfants de familles étrangères non francophones, pour l'intégration desquels il a été nécessaire d'intensifier les cours d'appui. Leur mode de vie est souvent plus détendu, pour ne pas dire laxiste, et ils ont aussi, les enfants comme les adultes, de la peine à supporter nos habitudes et traditions bien helvétiques de précision et de respect des règlements de tous ordres !

Rapport 1988

Une constatation faite durant le second semestre 1988 est à la fois réjouissante et préoccupante. Les classes de petits écoliers, surtout enfantines, 1ère et 2ème primaires, ont vu leur effectif s'accroître progressivement. [...] L'augmentation est certes heureuse, mais le manque actuel de locaux est un gros problème. Le secteur le plus touché est à la Planchette, où les deux classes enfantines avaient en juillet un effectif prévu d'une vingtaine, mais se sont accrues au fil des mois pour atteindre 28 chacune en décembre. [...] Il est intéressant de constater que pratiquement toutes les arrivées concernent des enfants en bas âge presque aucun n'a plus de 8 ans; par ailleurs, tous sont d'origine étrangère. (p. 3)

Une dernière remarque touche le domaine pédagogique. Depuis deux ans on assiste à une forte augmentation du nombre des cas d'élèves à problèmes pour des motifs de niveau intellectuel bas ou de tendance caractérielle. Nos deux classes de développement, faibles il y a quelques années, sont saturées, et de nouvelles demandes continuent d'être présentées. Force est de constater que la presque totalité des cas touche des enfants d'origine étrangère, pour qui les difficultés dues à la méconnaissance du français n'arrangent rien, bien au contraire. (p. 11)

Rapport 1989

Enfin on assiste à une invasion de familles provenant de l'étranger, en général avec des enfants n'ayant aucune connaissance linguistique francophone, à qui il faut commencer par inculquer les rudiments de base du français. Souvent, dans le cas de réfugiés provenant de pays lointains, l'alphabet est différemment utilisé ou même autre, et l'attitude face à la vie scolaire et au monde en général parfois déroutante car beaucoup moins portée sur le rythme de travail et la rigueur intellectuelle et morale qui caractérisent (ou devraient caractériser) notre société occidentale. Malheureusement en outre on constate souvent chez des enfants étrangers la conjonction de deux des trois caractéristiques ci-dessus. Il convient de prendre au mieux (ou au moins mal) des mesures de pédagogie compensatoire, mais nous n'en avons guère à disposition. L'inconvénient de cette situation se retrouve dans de nombreuses classes, dont l'enseignante ou l'enseignant est partagé entre le désir d'aider les cas particuliers, et le devoir de s'occuper de l'ensemble de ses élèves et ne pas prêter ceux qui travaillent normalement et à qui il est nécessaire de donner des bases étoffées et solides. Ces deux objectifs représentent un peu la quadrature du cercle. Les cas douloureux alourdissent considérablement la tâche des organes de la direction des écoles. On peut craindre, si cette évolution se pour-

suit, d'aller vers une situation de crise, préjudiciable à un enseignement qui pour être sécurisant devrait être calme et équilibré.

Rapport 1990

Depuis quelques années on assiste à une invasion d'enfants non francophones, entrant à l'école sans connaître notre langue. Ils proviennent soit de familles de travailleurs immigrés avec permis, soit de demandeurs d'asile, et se ventilent principalement en enfantine, primaire, et dans les classes TO du secondaire. Une maxime célèbre "un verre ça va, trois verres : bonjour les dégâts" (on peut aussi écrire Vert !) s'applique à la venue dans les classes. Un enfant à problème est supportable, dès que le nombre grandit la situation devient difficile. Actuellement à Aigle nous avons dans les 6 classes enfantines 51 non francophones, la majorité récents, sur 140 enfants, soit 36 %, très inégalement répartis selon le quartier d'habitation, la palme étant détenue par une classe de 24 élèves de la Planchette qui en contient 17 ! En primaire on dénote 91 étrangers sur 279 élèves, soit 33 %. Les classes de développement détiennent le record, avec 14 sur 25 élèves, et la division terminale à options en compte 42 sur 97. Nous sommes totalement désarmés devant cet afflux récent, qui représente 11 langues différentes. Une classe d'accueil serait inopérante, nos deux enseignantes donnant au total 23 périodes de français intensif se partagent ces écoliers à coups de 3 périodes hebdomadaires. Les petits enfants s'intègrent relativement rapidement s'ils sont normalement doués, mais il faut malheureusement relever le fait qu'une assez forte proportion présente des lacunes ou des carences. Plus l'âge est élevé plus l'intégration est difficile.

En lisant ce qui précède, on comprend aisément que nos maîtres généralistes se trouvent placés dans une situation difficile, qu'ils ne peuvent pratiquement pas maîtriser. Le petit étranger risque fort de végéter souvent au fond de la classe, car l'enseignant doit tout de même porter l'effort principal sur l'ensemble. Et le devoir des responsables scolaires reste de garantir aux Petits Vaudois une instruction solide et structurée.

On assiste par ailleurs à quelques phénomènes de rejet, voire de xénophobie, dès qu'une certaine limite est dépassée. En outre il arrive que des ethnies différentes quoiqu'également colorées fassent preuve d'une hostilité réciproque inquiétante !

Quels remèdes apporter à cette situation ? Il n'y en a guère, tant que le problème n'est pas résolu sur le plan fédéral. Une chose est sûre, Aigle a accueilli ces derniers mois plusieurs familles de demandeurs d'asile, car notre cité "bénéficie" d'appartements vides (pas les moins chers !), que la Croix-Rouge loue pour y placer ses ouailles, qu'elle vient gaillardement inscrire dans nos écoles en nous laissant nous débrouiller. Et la moyenne d'enfants par famille est sensiblement supérieure à celle modeste des Vaudois. La corde se tend, et de gros problèmes risquent fort de rendre la situation explosive (au propre et au figuré comme on l'a vu Outre-Sarine).

Le stress est donc lourd, au niveau de la direction des écoles comme à celui des classes. Les grandes communes de l'Est Vaudois ne disposent pas, comme cela est le cas dans une grande partie du canton, de psychologue scolaire pouvant s'occuper des cas spéciaux. Il y aurait là une réponse partielle à apporter. Le problème fondamental est rendu plus compliqué par les exigences départementales concernant les effectifs par classe; il est évident que cinq élèves hors norme sont beaucoup plus maîtrisables dans une classe de 18 écoliers que dans une de 28 ! Le contexte socio-culturel plus lourd devrait être pris en compte par le Canton pour tenter d'alléger les effectifs maximaux, mais les tendances actuelles vont en sens contraire. N'avons-nous pas les moyens financiers nécessaires pour appliquer notre politique scolaire généreuse ? Il conviendrait que nos édiles et nos politiciens se posent la question.

Rapport 1991

Un très gros souci actuel s'est amplifié depuis environ trois ans, et la situation était déjà très grave, voire explosive, comme rappelé dans le rapport de l'an passé. Il s'agit de l'invasion d'élèves de nationalités étrangères, qui peuvent être requérants d'asile ou enfants de familles de travailleurs avec permis, voire réfugiés acceptés. La presque totalité d'entre eux ne connaissent rien de notre langue, et nous avons la charge de les intégrer dans nos classes. La proportion des élèves non francophones est petit à petit devenue excessivement lourde, j'ose même écrire que par rapport à de nombreuses localités vaudoise Aigle est une région sinistrée, nombreux appartements à louer aidant. La politique de la Suisse à l'égard des requérants est totalement inefficace, on assiste en fait à une invasion de demandeurs d'emploi, une insidieuse migration des pays pauvres vers l'Europe riche. La corde se tend, on le constate à Aigle, et des réactions se font entendre, critiquant les étrangers lorsque leur proportion est trop forte, avec nette tendance à la xénophobie. Il me semble que les autorités politiques, dans la crainte de mouvements virulents genre "SOS - Asile", se voilent la face et n'osent pas faire preuve de fermeté. On nous demande d'assimiler ces nouveaux arrivants, mais encore faut-il qu'ils veuillent accepter les us et coutumes de nos communautés et de notre pays, notre façon de vivre, notre respect des lois, des horaires, des structures et de la discipline. Sinon on court à l'anarchie et à la stabulation libre généralisée (voir ce que cela donne en France où les innombrables communautés étrangères se regroupent, vivent selon leurs propres règles, et deviennent rapidement d'une intolérance incroyable à l'égard des citoyens de souche locale; ce phénomène existe déjà en Suisse dans quelques grandes villes). Les palliatifs actuellement étudiés, parfois mis en place concernant les enfants, sont utiles (structures d'accueil, appui intensif en français, classes ad hoc), mais ils tentent de résoudre une situation de fait sans s'attaquer aux racines du problème. L'illustré du 25 mars 92 présentait le futur article de loi contre le racisme (art. 261 bis nouveau) prévu pour le Code pénal suisse, que le gouvernement fédéral soumettra prochainement au Parlement. Un paragraphe précise : « celui qui, dans l'exercice de son activité professionnelle, aura refusé à une personne ou à un groupe de personnes, en raison de leur appartenance raciale, ethnique ou religieuse, un bien ou un service offerts publiquement, sera puni de l'emprisonnement ou de l'amende ». Cela ouvre des perspectives incroyables concernant l'invasion non contrôlée dans nos écoles publiques, et j'ose ici dire ouvertement, au risque de passer pour un horrible xénophobe (les antiracistes sont d'ailleurs souvent de dangereux doctrinaires obtus... ou alors ils poursuivent un objectif caché), que je considère comme mon devoir de défendre les écoles et les écoliers de ce canton, de garantir à nos élèves une scolarité efficace, non perturbée et de qualité, afin de leur donner des bases solides leur permettant ensuite l'acquisition d'une formation professionnelle dans de bonnes conditions. Cela implique des classes non surchargées d'élèves étrangers ou (et) à problèmes. Sinon on verra fleurir des écoles privées traditionalistes. Tout le reste n'est que vaine rhétorique moralisante, l'accueil des réfugiés n'est pas en soi, spécialement dans notre petite Confédération Helvétique, une solution définitive pour résoudre les problèmes économiques ou politiques des pays d'où proviennent ces requérants d'asile. La Suisse devrait de façon urgente se pencher objectivement sur ce problème.

Rapport 1992

L'augmentation du nombre d'enfants commençant la scolarité nous a obligé à ouvrir une 9^{ème} classe enfantine. De plus, pour qu'un travail normal se fasse dans ces classes, deux classes enfantines d'accueil ont été ouvertes permettant aux jeunes étrangers non-francophones d'apprendre les rudiments de notre langue avant de réintégrer la structure normale.

[...] Une structure d'accueil régionale comprenant deux classes a été créée à Aigle. Elle permet de regrouper dans le bâtiment en bois de l'Ecole catholique les enfants non-francophones de 7^{ème} à 9^{ème} année des arrondissements d'Aigle et Bex. Ces enfants rejoignent les classes normales dès que leurs connaissances en français sont suffisamment bonnes pour leur permettre de suivre le programme officiel. Le financement de cette structure est assuré par l'ensemble des communes concernées au pro rata du nombre d'élèves provenant de chacune d'elles.

Rapport 1993

Deux classes d'accueil, une en enfantine, une en primaire, ont été ouvertes permettant aux jeunes étrangers non-francophones d'apprendre les rudiments de notre langue.

La structure d'accueil régionale compte maintenant trois classes. Elle permet de regrouper dans le bâtiment en bois de l'Ecole catholique les enfants non-francophones de 7^{ème} à 9^{ème} année des arrondissements d'Aigle et Bex. Le financement de cette structure est assuré par l'ensemble des communes concernées au pro rata du nombre d'élèves provenant de chacune d'elles. Une classe d'accueil pour les enfants non-francophones aiglons de 5^{ème} et 6^{ème} année complète cette structure.

Rapports 1994 et 1995

Les paragraphes cités du rapport 1993 sont repris in extenso en 1994 et en 1995

Rapport 1996

L'établissement primaire, réparti dans nos trois quartiers scolaires : Ville, Planchette, Sillon regroupe les classes enfantines (10 classes + un groupe d'accueil), et les degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire (18 classes primaires, 1 de développement et 1 d'accueil).

L'établissement secondaire comprend 5 classes de 5^{ème} (3 en ville, 2 à la Planchette), de la 6^{ème} à la 9^{ème} trois divisions : pré-gymnasiale (11 classes en ville), supérieure (7 à la Planchette) et terminale (9 à la Planchette), 2 classes de développement (Planchette) et 3 d'accueil (1 en ville, 2 au Sillon).

Rapport 1997

L'établissement primaire, réparti dans nos trois quartiers scolaires : Ville, Planchette, Sillon regroupe les classes enfantines (11 classes + un groupe d'accueil), et les degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire (18 classes primaires, 1 de développement et 1 d'accueil).

L'établissement secondaire comprend 7 classes de 5^{ème} (4 en ville, 3 à la Planchette), de la 6^{ème} à la 9^{ème} trois divisions : pré-gymnasiale (11 classes en ville), supérieure (6 à la Planchette) et terminale (10 à la Planchette), 2 classes de développement (Planchette) et 3 d'accueil (1 en ville, 2 au Sillon).

Rapport 1998

L'établissement primaire, réparti dans nos trois quartiers scolaires : Ville (Grande Eau), Planchette, Sillon regroupe les classes enfantines (10 classes + un groupe d'accueil) et les degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire (18 classes primaires, 1 de développement et 1 d'accueil).

L'établissement secondaire comprend 5 classes du cycle de transition (Grande Eau : 3, Planchette : 2), de la 6^{ème} à la 9^{ème} trois divisions : pré-gymnasiale (Grande Eau : 12 classes), supérieure (Planchette : 7) et terminale (Planchette : 10), 2 classes de développement (Planchette) et 3 d'accueil (Grande Eau : 1, Sillon : 2).

Rapport 1999

L'établissement primaire, réparti dans nos trois quartiers scolaires : Ville (Grande Eau et rue du Midi), Planchette, Sillon, regroupe les classes du cycle initial (enfantines) (10 classes + un groupe d'accueil) et les degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire (18 classes primaires, 1 de développement et 1 d'accueil).

L'établissement secondaire comprend 11 classes du cycle de transition (Grande Eau : 6 de 5^{ème}, Planchette : 5 de 6^{ème}); de la 7^{ème} à la 9^{ème}, trois divisions : pré-gymnasiale (Grande Eau : 9 classes), supérieure (Planchette : 4) et terminale (Planchette : 7), 2 classes de développement (Planchette), 6 d'accueil (Grande Eau : 3, Sillon : 3) dont 2 dites "relais". Les classes "relais" sont destinées aux élèves allophones requérants d'asile provenant tous de la même région, parlant la même langue et devant repartir dans leur pays d'origine dans des délais courts. Pour nos classes, il s'agit d'enfants d'expression albanaise qui viennent du Kosovo ou de Macédoine.

Rapport 2000

L'établissement primaire, réparti dans nos trois quartiers scolaires : Ville (Grande Eau, Mon Séjour et rue du Midi), Planchette, Sillon regroupe les classes du cycle initial (enfantines) (9 classes + un groupe d'accueil) et les degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire (18 classes primaires, 1 de développement (Rue du Midi) et 1 d'accueil (Mon Séjour)).

L'établissement secondaire comprend 11 classes du cycle de transition (Grande Eau : 6 de 6^{ème}, Planchette : 5 de 5^{ème}); de la 7^{ème} à la 9^{ème}, trois divisions : pré-gymnasiale (Grande Eau : 10 classes, Planchette : 1), supérieure (Planchette : 4) et terminale (Planchette : 8), 2 classes de développement (Planchette), 4 d'accueil (Mon Séjour : 1, Sillon : 3).

Rapport 2001

L'établissement primaire, réparti dans nos trois quartiers scolaires : Ville (Grande-Eau, Mon Séjour et rue du Midi), Planchette et Sillon, regroupe les classes du cycle initial (enfantines) (9 classes + un groupe d'accueil à Mon Séjour) et les degrés 1 à 4 de la scolarité obligatoire (19 classes primaires, 1 de développement (Rue du Midi) et 1 d'accueil (Mon Séjour)).

L'établissement secondaire comprend 11 classes du cycle de transition (Grande-Eau : 6 de 6^{ème} [sic], Planchette : 5 de 6^{ème}), de la 7^{ème} à la 9^{ème}, trois divisions : pré-gymnasiale (Grande-Eau : 12 classes), supérieure (Planchette : 5) et terminale (Planchette : 8), 2 classes de développement (Mon Séjour), 4 d'accueil (Mon Séjour : 1, Sillon : 3).

Rapport 2002

La répartition locale est la suivante : en ville 3 classes du cycle initial (CIN) (enfantines) et 5 classes primaires au collège de la Grande-Eau, 1 classe primaire et 1 classe d'accueil à Mon Séjour et 1 classe de développement à la rue du Midi; à la Planchette 4 classes du CIN et 9 classes primaires; au Sillon 2 classes du CIN et 4 classes primaires; à Yvorne 1 classe du CIN et 3 classes primaires; à Corbeyrier une classe semi-enfantine.

L'établissement secondaire comprend 12 classes du cycle de transition (Grande-Eau : 6 de 6^{ème}, Planchette : 6 de 5^{ème}), de la 7^{ème} à la 9^{ème}, trois divisions : pré-gymnasiale (Grande-Eau : 11 classes), supérieure (Planchette : 5) et terminale (Planchette : 8), 2 classes de développement (Planchette), 4 d'accueil (Mon Séjour : 1, Sillon : 3), 1 classe relais¹²⁰ (Ancien Hôtel de ville).

Rapport 2003

L'établissement primaire qui comprend 36 classes est réparti comme suit : en ville 3 classes du cycle initial (CIN) (enfantines) et 5 classes primaires au pavillon des Ormonts, 1 classe primaire au bâtiment 54, 1 classe primaire dans un container et 1 classe de développement à la rue du Midi; à la Planchette 4 classes du CIN, 9 classes primaires et 1 classe d'accueil; au Sillon 2 classes du CIN et 4 classes primaires; à Yvorne 1 classe du CIN et 3 classes primaires; à Corbeyrier une classe semi-enfantine.

L'établissement secondaire est composé du cycle de transition (Grande-Eau : 5 classes de 5^{ème} Planchette : 6 classes de 6^{ème}), de la 7^{ème} à la 9^{ème}, trois voies : baccalauréat (VSB) (Grande-Eau : 11 classes), générale (VSG) (Planchette : 5) et option (VSO) (Planchette : 8), 2 classes de développement (Planchette), 4 d'accueil (Planchette : 1, Sillon : 3), 1 classe relais (Ancien Hôtel de ville).

Rapport 2004

L'établissement primaire qui comprend 37 classes est réparti comme suit : en ville 3 classes du cycle initial (CIN) (enfantines) et 5 classes primaires au pavillon des Ormonts, 1 classe primaire au bâtiment 54, 1 classe primaire dans un container et 1 classe de développement à la rue du Midi; à la Planchette 5 classes du CIN, 9 classes primaires et 1 classe d'accueil; au Sillon 2 classes du CIN et 4 classes

¹²⁰ En 2002-2003, la définition de la « classe relais » a changé. Il s'agit ici d'une classe permettant une prise en charge particulière d'élèves avec d'importants problèmes comportementaux.

primaires; à Yvorne 1 classe du CIN, 1 semi-enfantine et 2 classes primaires; à Corbeyrier une classe semi-enfantine.

L'établissement secondaire est composé de 41 classes réparties ainsi : cycle de transition (Planchette : 6 classes de 5^{ème}, Grande-Eau : 5 classes de 6^{ème}), de la 7^{ème} à la 9^{ème}, trois voies : baccalauréat (VSB) (Grande-Eau : 11 classes), générale (VSG) (containers Planchette : 5) et option (VSO) (Planchette : 5, containers Planchette : 3), 2 classes de développement (Planchette), 4 d'accueil (Planchette : 1, Sillon : 3).

Au 31 décembre 2004, le nombre total des élèves scolarisés dans nos classes était de 1'436.

Rapport 2005

L'établissement primaire qui comprend 37 classes est réparti comme suit : en ville 3 classes du cycle initial (CIN) (enfantines) et 5 classes primaires au pavillon des Ormonts, 3 classes primaires et 1 classe de développement au collège de la Grande-Eau; à la Planchette 5 classes du CIN, 8 classes primaires et 1 classe d'accueil; au Sillon 2 classes du CIN et 4 classes primaires; à Yvorne 1 classe du CIN, 1 semi-enfantine et 2 classes primaires; à Corbeyrier une classe semi-enfantine.

L'établissement secondaire est composé de 39 classes réparties ainsi : cycle de transition (Grande-Eau : 5 classes de 5^{ème} et 6 classes de 6^{ème}), de la 7^{ème} à la 9^{ème}, trois voies : baccalauréat (VSB) (Planchette : 8 classes et containers Planchette : 2), générale (VSG) (Planchette containers : 2 classes et Planchette : 3 classes) et option (VSO) (Planchette : 5 classes et containers Planchette : 4 classes), 1 classe de développement (Planchette), 3 classes d'accueil (Sillon).

Au 31 décembre 2005, le nombre total des élèves scolarisés dans nos classes était de 1'442.

Rapport 2006

Pas de classes d'accueil. Travail en réseau.

[...] Le personnel de l'Etablissement est attentif à faire vivre son action dans la réalité quotidienne des élèves dont il a la charge. Nous profitons aussi des opportunités offertes par les initiateurs d'animations diverses de la vie sociale et économique d'Aigle et de la région. Nous pouvons mentionner à titre d'illustrations la participation de classes et d'élèves de l'Etablissement au cortège de la Fête Cantonale de Gymnastique, à l'inauguration des Championnats Mondiaux de Cyclisme pour personnes handicapées ou encore l'implication du secteur primaire dans le concours de décoration de bûches de Noël proposé par les commerçants et l'Office du tourisme.

Dans notre travail, nous œuvrons aussi avec différents professionnels qui aident les élèves et leur famille à inscrire l'école dans un sens plus large, tant sous un angle général d'un équilibre de vie qu'à l'occasion de projets plus précis comme les choix de formation professionnelle par exemple.

Ainsi, chaque jour voit l'intervention complémentaire de pédagogues spécialisés, d'assistants sociaux, d'éducateurs, de professionnels de la santé, de l'orientation scolaire et professionnelle, de l'animation socioculturelle,...

Par ailleurs, dans leurs dimensions répressive et préventive, nous collaborons aussi étroitement avec les différents services de police.

Face à des jeunes et à des familles en manque de repères, les défis à relever sont importants. Nous ne sommes cependant pas seuls et les ressources pour relever ces défis sont là. A ce propos, il n'est pas besoin d'obtenir tout et tout de suite et il n'y a pas lieu non plus de se désespérer. « Celui qui déplace la montagne, c'est celui qui commence à enlever les petites pierres » (Confucius). Nous pouvons ainsi rappeler la mise sur pied en septembre 2006 d'une action particulière qui a impliqué tout l'Etablissement sur le thème général du « Respect : Respect de soi, Respect des autres, Respect de l'environnement ».

Contribuer à la construction de l'avenir de notre société, c'est la mission de l'Ecole. Mais l'Ecole n'est pas seule. L'Ecole est certainement au centre de la société, mais elle n'en est pas le centre ! C'est un paradoxe dont il faut avoir conscience et que nous gérons jour après jour.

Rapport 2007

VALEURS ET PRINCIPES

Une école en 2007, c'est beaucoup de travail pédagogique et éducatif au quotidien. Mais c'est aussi, notamment dans la dynamique de notre Etablissement aiglon, des réflexions et des actions sur les fondements de notre mission.

Ainsi, après des activités développées en 2006 sur le thème du "Respect" (respect de soi, respect des autres, respect de l'environnement), nous avons retenu en 2007 celui de la "Responsabilité". Dans une société en mal de repères, il est nécessaire pour l'Institution scolaire que nous faisons vivre chaque jour, d'identifier et de rappeler les valeurs et les principes qui motivent et donnent sens aux règles. Nous avons tous des Droits ; mais à ces Droits correspondent des Devoirs. Devoirs des élèves, Devoirs des enseignant-e-s, Devoirs des parents. Intégrer ces dimensions au fond de soi, c'est se garantir un cheminement personnel en harmonie avec son entourage. Encore faut-il que cet entourage soit cohérent et qu'il fonctionne bien sur ces mêmes bases. C'est ce que nous travaillons au niveau des acteurs adultes de l'Etablissement. Si nous sommes parfois interrogatifs sur ce que vivent certains de nos élèves et qui se trouvent hors de notre portée, nous avons à être actifs et performants dans notre périmètre d'intervention.

La Direction tient à souligner que les positions de nos partenaires communaux à ce propos correspondent aux siennes et que nous nous efforçons les uns et les autres de trouver des synergies positives.

ORGANISATION

Sur le plan structurel, les perspectives de remodelage de l'Etablissement scolaire d'Aigle/ Yvorne/ Corbeyrier et de celui des communes des Ormonts et de Leysin ont été de fait "mises entre parenthèses". Des facteurs aussi différents que les harmonisations fédérales et romandes en matière d'organisation scolaire, les réflexions concernant les choix vaudois pour les filières du secondaire, les idées et projets politiques locaux, les contraintes géographiques et démographiques, ... justifient ce temps d'arrêt.

Dans l'intervalle, la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire a accordé un appui spécifique à l'Etablissement. Cet appui s'est en particulier concrétisé par un renforcement de l'encadrement de notre école qui est, il faut le rappeler, une des plus importantes du Canton pour le nombre d'élèves et l'un des plus hétérogènes sous l'angle de sa population. Ainsi, le secteur primaire peut désormais bénéficier de forces nouvelles afin d'assurer un meilleur accompagnement des élèves et des enseignantes et de contribuer au renforcement des cohérences internes toujours en développement.

EFFECTIFS

Enfin, les arrivées d'enfants étrangers ont été moins importantes que les années précédentes (tendance 2006 - 2007).

Rapport 2008

Toutes ces occasions particulières [visites de Mme Micheline Calmy-Rey et de M. Walter Fust, allocution de M. Jean Martin aux promotions] ont été utilisées pour illustrer et porter les valeurs et principes que l'Etablissement veut faire vivre au quotidien : le Respect, la Responsabilité, l'ancrage dans la région, l'élargissement et la mise en perspectives de la connaissance du monde, ... Jour après jour, cela se passe dans les classes, dans les familles. Ce travail de fond est nécessaire ; il porte ses fruits pour la très grande majorité des élèves et contribue à faire vivre ensemble les acteurs de notre communauté scolaire.

En rapport avec la situation de la rentrée 2007, l'effectif total de l'Etablissement en 2008 n'a pas été grandement modifié. Nous avons dû cependant fermer encore une classe de Cycle Initial tout en ouvrant, pour les plus grands élèves, deux nouvelles classes (VSO et Accueil).

Visite d'écoles au Kosovo

En mars 2008, dans le cadre de l'établissement scolaire d'Aigle, j'ai eu la possibilité de découvrir le Kosovo. Ce voyage a permis de mieux comprendre les références d'une population de parents très présente dans notre école. A cette occasion nous avons visité divers lieux de mémoire, serbe et albanais, et rencontré plusieurs familles chez lesquelles nous avons logé. Nous avons également visité divers lieux de formation et notamment deux écoles.

Tous les maîtres rencontrés dans le gymnase "Gjergj Kastrioti Skënderbeg" sont de Drenas : ils sont nés dans la Drenica, ils ont été élèves du gymnase ou de l'école technique voisine. Après un temps d'études et, éventuellement, dans l'armée de la Yougoslavie, ils sont revenus enseigner dans l'établissement. Selon le dicton, ici la pierre avec laquelle on naît est lourde !



Classe du gymnase de Drenas

Havni, enseignant d'anglais à Drenas, a dû renoncer à sa bourse du *British Council* pour rentrer s'occuper de la *shpije* suite à l'arrestation de son frère. Se contenter de 216€ de salaire, comme tous les enseignants du gymnase, quelles que soient l'ancienneté et la formation lui est particulièrement difficile.

Nous assistons à plusieurs cours : locaux froids et dépouillés, uniformes bleus des élèves et grenat des profs, effectifs pléthoriques de 33 à 44 élèves. Le maître et les élèves se partagent la table du premier rang d'ailleurs il n'y a pas suffisamment de chaises, ni de tables. En raison des mauvaises conditions météorologiques et en l'absence de salle adéquate, le cours d'éducation physique se donne en classe : les 44 élèves prennent des notes sur les règles de volleyball. Pour le cours d'anglais, les élèves ont un manuel (8€) qu'ils se partagent parfois entre membres d'une même famille. Au cours de maths, 33 élèves, 12 tables, les étudiants présentent leur devoir au tableau. La leçon d'albanais consiste en une interrogation orale de rattrapage pour les élèves qui ont obtenu un mauvais résultat au test sur les figures de style.

Les piètres conditions du système éducatif, en retard même par rapport aux autres pays balkaniques, ont des répercussions à l'Université comme nous l'explique Valbona, enseignante de français. Une meilleure formation des enseignants et surtout une modification des méthodes de travail sont nécessaires. Bien que timide cette évolution est déjà visible sur le terrain. L'avenir des étudiants en français est sombre, la langue souvent enseignée dans les écoles du temps de la Yougoslavie est clairement supplantée par l'anglais. Les étudiants que nous rencontrons l'ont choisie parce qu'ils ont vécu dans un pays francophone ou envisagent d'accomplir un master en France.

Le registre joue un rôle essentiel dans toutes les classes kosovares. Il recense l'horaire de la classe, les références des livres utilisés, les données concernant les élèves, le détail de chaque leçon, les absences et les remarques, les résultats notés de 1 à 5, le procès-verbal



Registre

des réunions de parents et la date des entretiens avec les familles. Ce recueil collectif est bien différent de notre agenda qui inscrit le parcours de l'élève dans une dimension individuelle.

En 1990, dans plusieurs écoles, de nombreux enfants tombent malades, certains meurent. La population a peur, elle craint l'attaque de ses enfants dans les écoles et retire les élèves des établissements. Cette menace a des conséquences politiques en favorisant l'instauration de l'UÇK et en créant une société parallèle pour la santé et l'éducation. Le soutien de la diaspora aux écoles évite par contre la fourniture d'armes aux rebelles. À Junik, les parents de Shiqeri, pourtant analphabètes, mettent leur *shpije* à disposition des écoles de maison et le père veille sur les fameux registres dont les autorités serbes cherchent à s'emparer. Pendant cette période de 1989 à 1999, les écoles clandestines ont supplanté le système public dans lequel la préférence était donnée au serbo-croate et l'albanais réduit à la portion congrue.

À l'école Edmond Hoxha de Junik les classes sont chauffées par une pipe, l'effectif des classes est variable : 38 élèves en classe enfantine, 31 élèves en 1^{ère}, 28 élèves en 5^{ème} (pour un cours d'anglais), mais 23 en moyenne pour les classes de 6^{ème} à 9^{ème}. Pour remédier au manque de locaux, la moitié des classes a cours le matin et les autres l'après-midi.

Cette école a ouvert en 2004 une classe spéciale de 8 élèves handicapés physiques ou mentaux sous la responsabilité d'une enseignante à la formation adéquate. Les autorités ont passé dans les maisons pour convaincre les parents de la nécessité de scolariser également ces enfants. Leur salle est équipée d'un matériel diversifié.

En classe de 1^{ère}, l'équipement est rudimentaire et tous les élèves avancent au même rythme. L'instruction est concentrée sur les matières essentielles, albanais et mathématiques.

Selon les écoles, les conditions de promotion varient. Au gymnase de Drenas, un élève ayant plus de trois "1" doit redoubler. À Lipjan, tous les élèves sont systématiquement promus jusqu'en 9^{ème}. À Junik, cette promotion est automatique jusqu'en 5^{ème} pour éviter que les élèves en échec ne soient retirés de l'école. Traditionnellement, l'évaluation est basée sur l'oral, mais la tendance va à l'introduction de contrôles écrits. En cas de difficultés, l'élève est soumis à un rattrapage pendant l'été sous la responsabilité des parents et testé à la rentrée. L'assemblée de l'école constituée de cinq enseignants, de trois parents et d'un élève permet de prendre des mesures en cas de problèmes importants. Un délégué de classe peut également présenter les soucis des élèves.

L'école de Junik est entourée de ruines, celle du cinéma et de quelques *kullas* (tour d'habitation). Le bâtiment a été restauré par les Britanniques et équipé par les Italiens. À Zabel, c'est Caritas qui a participé à la reconstruction de l'école alors que l'Arabie Saoudite a financé la mosquée qui lui fait face et dont l'imam a été formé en Egypte. Malgré l'édification de nombreuses mosquées, la pratique de l'Islam est modérée. Bien que majoritairement occupées à la maison par leurs nombreux enfants, les femmes sont très présentes dans la vie publique. Le voile est motif d'exclusion de l'école...

Malgré des difficultés économiques pesantes et des conditions climatiques qui rendent la vie peu confortable, nous avons rencontré un accueil chaleureux et trouvé quelques réponses à nos questions sur le système éducatif et les structures familiales. En particulier nous avons pu vérifier que la nécessité de s'investir dans le travail scolaire, en classe et à la maison, est tout aussi présente au Kosovo qu'en Suisse. Cependant, j'ai été surpris de voir que des adolescents qui ne manifesta-



Classe à Junik

taient aucun intérêt pour l'enseignement donné restaient immobiles pendant plusieurs cours consécutifs. Une attitude en décalage avec la réputation d'élèves difficiles qui colle aux élèves albanophones de nos classes.

Les contacts établis lors de ce voyage entre l'école de Junik et notre établissement sont à l'origine de différents projets communs. Après plusieurs livraisons de matériel scolaire à l'école "Edmond Hoxha", douze de ses enseignants sont venus en Suisse fin avril 2010. Cet événement a permis d'impliquer les élèves et les parents albanophones en valorisant leurs compétences. Ce projet a permis d'aborder, avec ces immigrés, de manière plus ouverte les perspectives d'avenir et les différences de conception éducative dans les deux pays.



Kullas à Junik

Situations de compréhension et démarches d'enseignement

Cours PE021 : Etre attentif - Mémoriser – Réfléchir - Comprendre
Jean-Claude Richoz, HEP Lausanne 2009

Situations de compréhension	Démarches pédagogiques souhaitables
Compréhension d'énoncés, de consignes (cf. Ch. Evano ¹²¹ , p. 70 et séquence consignes /JCR)	Mobiliser l'attention des élèves et les pousser à faire un effort pour comprendre Demander d'évoquer et contrôler la compréhension Commencer le travail collectivement et ensuite prévoir des exercices de transfert 2 à 2 ou/et individuellement
Compréhension de règles (cf. Ch. Evano, pp. 92-105) <i>Par exemple des règles de grammaire</i>	Alterner les démarches inductives et déductives Fournir des exemples variés Expliquer la règle en vérifiant que les élèves mettent du sens dans chacun des mots Inciter à accepter et à apprendre la règle Expliciter la procédure de réflexion et entraîner l'application de la règle Transférer l'apprentissage dans des situations variées
Compréhension de concepts, notions (cf. Ch. Evano, pp. 83-91) <i>Par exemple la notion de plan ou de dénivellation</i>	Alterner les démarches inductives et déductives Fournir des exemples et contre-exemples Fournir aux élèves des représentations variées, surtout concrètes et visuelles Stimuler des évocations et vérifier la compréhension Instaurer un climat favorable à l'intuition du sens Transférer l'apprentissage dans des situations variées
Compréhension de phénomènes ou processus complexes <i>Par exemple, le système solaire</i>	Confronter à des problèmes, mettre les élèves en situations d'expérience Susciter l'étonnement, le questionnement Inciter à intérioriser et à évoquer les perceptions Instaurer un climat favorable à l'intuition du sens Stimuler à mettre en relation perceptions et concepts Transférer les acquis dans de nouvelles situations
Compréhension de textes (cf. Ch. Evano, pp. 66-86)	Inciter les élèves à se mettre en recherche de sens Guider l'exploration du texte en pratiquant le zigzag entre perceptions et évocations Emettre des hypothèses, vérifier Recherche des analogies et/ou des différences Etablir des liens avec le savoir déjà présent

¹²¹ Evano, C. (2006). La gestion mentale: un autre regard, une autre écoute en pédagogie, 191 p. Paris: Nathan Pédagogie.

Les structures des relations de reconnaissance sociale

Honneth, A. (2000). La lutte pour la reconnaissance, 232 p. Paris: Ed. du Cerf. (p. 159)

Mode de reconnaissance	Sollicitude personnelle	Considération cognitive	Estime sociale
Dimension personnelle	Affects et besoins	Responsabilité morale	Capacités et qualités
Forme de reconnaissance	Relations primaires (amour, amitié)	Relations juridiques (droits)	Communauté de valeurs (solidarité)
Potentiel de développement		Généralisation, concrétisation	Individualisation, égalisation
Relation pratique à soi	Confiance en soi	Respect de soi	Estime de soi
Forme de mépris (<i>Mißachtung</i>)	Séances et violences	Privation de droits et exclusion	Humiliation et offense
Forme d'identité menacée	Intégrité physique	Intégrité sociale	« Honneur », dignité

Table des matières

CONTEXTE	3
Mouvements de population dans le Chablais	3
Évolution de la population scolaire au travers des rapports annuels	3
Le regard des enseignants	4
QUESTIONNEMENT	5
APPROCHE THEORIQUE	6
L'évidence des différences culturelles	6
La question linguistique	9
Le gommage des différences	11
Des facteurs de ségrégation.....	12
Formation à l'approche multiculturelle	14
Le travail avec les familles.....	15
La notion de reconnaissance selon Honneth	18
Vivre l'altérité	20
ENTRETIENS.....	22
CONCLUSIONS	27
BIBLIOGRAPHIE.....	31
ANNEXE 1.....	33
Liste des abréviations.....	33
ANNEXE 2	35
Évolution de la population dans la Commune d'Aigle	35
ANNEXE 3.....	37
L'Établissement primaire et secondaire d'Aigle.....	37
ANNEXE 4.....	41
Extraits des rapports de la direction aux autorités communales 1983 - 2008.....	41
ANNEXE 5	49
Visite d'écoles au Kosovo.....	49
ANNEXE 6.....	53
Situations de compréhension et démarches d'enseignement.....	53
ANNEXE 7.....	55
Les structures des relations de reconnaissance sociale	55