

Chapitre 4

Résistance sur le terrain scolaire et formation des enseignants : un défi pour la recherche

Lise Gremion

Introduction

La recherche a intégré, sous différentes formes, les nouvelles écoles de formation des maîtres qui ont vu le jour ces dernières années en Suisse. Elle est posée comme exigence accompagnant la tertiarisation de ces institutions naissantes. Cette position nouvelle offre l'occasion de donner à la recherche des Haute écoles pédagogiques de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) des objectifs orientés vers les questions de la pratique enseignante et de la formation des maîtres. L'originalité des recherches menées dans ce contexte tient ainsi à une double mission : celle de la production de connaissances sur les questions pédagogiques et celle visant l'amélioration de la formation.

La démarche de recherche présentée ici est issue de l'analyse encore partielle des données d'une thèse en préparation. La thématique centrale de ce travail s'inscrit dans l'un des axes de recherche de la Haute École Pédagogique BEJUNE soit *hétérogénéité linguistique, sociale et culturelle des classes*. De ce fait, il s'insère également dans la double perspective de la compréhension des enjeux de l'espace scolaire et de l'amélioration de la formation des enseignants.

Ce texte situe tout d'abord la recherche présentée dans le cadre des activités d'une Haute École Pédagogique en montrant notamment la place essentielle qu'y occupe la question de l'intégration de tous les élèves dans l'école ordinaire. Ensuite, certains éléments de la recherche, pertinents pour la formation des enseignants, seront mis en évidence, permettant de questionner, plus globalement, l'utilité et les retombées de ces travaux pour notre institution. Un de nos résultats de recherche sur le fonctionnement des structures lors de l'entrée à l'école obligatoire permettra d'exemplifier le lien nécessaire et utile entre recherche et formation des maîtres.

1. CONTEXTE ET ENJEUX D'UNE RECHERCHE SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE

La Confédération suisse réunit 26 cantons et demi-cantons qui, tous, possèdent une constitution, un gouvernement et une législation propres. Si la Constitution fédérale leur fixe des limites à l'intérieur desquelles ils sont tenus d'appliquer le droit fédéral, ils restent souverains pour toutes les tâches qui ne relèvent pas de la compétence de la Confédération. C'est le cas de l'éducation, pour laquelle les cantons jouissent d'une large autonomie. Ainsi, même s'ils tendent à une certaine concordance entre eux, les cantons ont chacun leurs structures, leurs programmes et leurs lois scolaires spécifiques. Cette particularité permet, comme on le verra, de comparer des systèmes scolaires et leurs effets sur la scolarité en limitant un certain nombre de variables de par les similitudes existantes.

La question de départ de cette recherche s'origine dans les changements actuels de l'école en Suisse et, en particulier, dans les trois cantons auxquels appartient la HEP-BEJUNE. Ces vingt dernières années, dans le prolongement de diverses déclarations internationales¹, le mouvement visant l'intégration de tous les élèves à l'école s'est fortement développé et a induit des modifications législatives importantes dans les systèmes scolaires des pays occidentaux de façon générale et en Suisse en particulier. Ces questions méritent l'intérêt des institutions de formation des maîtres pour trois raisons au moins.

La première raison qui justifie l'intérêt d'une HEP pour la question de l'intégration scolaire, au-delà de l'éthique et des grandes déclarations humanistes, concerne les émotions vives, les craintes et les tensions qu'elle suscite dans l'école depuis de nombreuses années entre ses défenseurs et ses détracteurs. Ces oppositions entre « pour » et « contre » l'intégration tiennent, la plupart du temps, à des positionnements plus idéologiques que scientifiques. Ces tensions sont probablement en lien avec le fait qu'il n'est guère possible de parler d'intégration scolaire sans tenir compte de son contraire : la discrimination scolaire ou son rapport à l'égalité des chances. Chacun sait que cette question peut être interprétée selon les orientations philosophiques ou les besoins économiques du moment. Cependant, alors que ce mouvement suscite de nombreuses réactions de résistance au sein de l'école, le premier intérêt de la recherche réside, conjointement à la responsabilité de formation de la HEP, à comprendre la raison de ces résistances afin de former des enseignants capables de relever les nouveaux défis annoncés tout en étant préparés à comprendre les enjeux de l'école dans laquelle ils vont enseigner.

La seconde raison a trait à l'aspect politique de la question. En Suisse, entre 1990-1995, l'égalité des droits des personnes handicapées a fait l'objet d'intenses débats et a abouti à la modification de la Constitution, qui stipule désormais que *Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique.* (Art. 8.al.2). Une Loi fédérale sur l'égalité pour les personnes en situation de handicap a suivi en 2002². Dans le prolongement et en parallèle de ces modifications nationales, les législations scolaires cantonales se sont elles aussi, peu à peu, modifiées pour prévoir l'accès à l'école ordinaire pour tous les élèves. Sous l'impulsion de ce mouvement, les recommandations de la Conférence des Directions de l'Instruction Publique (CDIP), les textes officiels et les lois scolaires ont progressivement promu, mais sans l'imposer, une

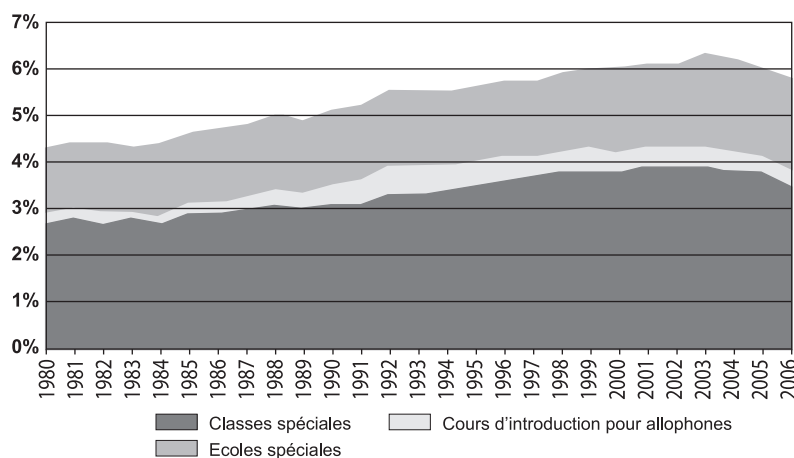
1 Quelques dates importantes : en 1990, en référence à la Déclaration universelle des DH proclamée en 1948, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous à lieu à Jomtien, en Thaïlande, La Déclaration de Salamanque (Espagne) est signée par 92 États, dont la Suisse, en juin 1994. En 1996, un texte adopté sous le titre de « Réaffirmation de la réunion d'Amman » confirme et renforce l'engagement de la communauté internationale pour l'éducation pour tous. En 1997, l'Assemblée générale des Nations Unies signe la Résolution des Nations Unies pour l'éducation pour tous (*Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris 2001).

2 La « Loi fédérale sur l'élimination des discriminations des personnes ayant un handicap » (Loi sur l'égalité des handicapés, LHand), est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004 avec l'Ordonnance qui s'y rapporte. Elles concrétisent l'article 8 de la Constitution fédérale.

école intégrative. Suite à une consultation populaire en 2004 sur la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), cette question s'impose aujourd'hui avec plus d'acuité aux politiques éducatives cantonales. En effet, dès 2011, il incombera aux Départements de l'Instruction Publique des cantons suisses d'assumer la responsabilité de la scolarité de TOUS les enfants de zéro à vingt ans, y compris de ceux qui, jusqu'alors, se trouvaient sous la responsabilité des Départements des Affaires Sociales et/ou de la Santé. Même si cette décision s'inscrit dans la suite logique d'un élan général, il semble que les changements induits par la RPT réactivent une question qui, dans la pratique scolaire, non seulement n'a guère évolué durant toutes ces années, mais s'est développée en mouvement inverse. Depuis une trentaine d'années, on observe en effet, une progression statistique continue de la population d'élèves suivant un enseignement spécialisé. On observe également que, si le nombre d'élèves scolarisés dans des écoles spécialisées est resté stable durant toutes ces années, le nombre d'élèves transférés des classes ordinaires vers les classes spéciales a, quant à lui, constamment progressé, passant de 4,3 % en 1980 à 6,2 % en 2006 (graphique 1). Malgré un léger fléchissement de cette tendance depuis 2006, dans un pays qui compte environ 800'000 élèves, cette augmentation concerne tout de même près de 16'000 élèves et explique, en grande partie, l'augmentation continue des classes spéciales dans nos écoles depuis 30 ans. Ces chiffres demandent qu'on s'y arrête pour comprendre comment des élèves que rien, au préalable, ne semble destiner à l'enseignement spécialisé s'y trouvent finalement. Parce qu'ils interrogent la part de responsabilité de l'école dans cet effet, ces chiffres devraient également susciter un intérêt particulier dans les écoles de formation des maîtres telles que la HEP.

Graphique 1 : élèves fréquentant les classes spéciales et les écoles spéciales, de 1980 à 2006

Part en pourcent des élèves de l'école obligatoire



Source : Statistique des élèves et des étudiants OFS

© OFS

La troisième raison qui devrait intéresser la HEP découle des observations précédentes. Elle est d'ordre social et pose la question de savoir : *qui sont les élèves qui sont venus grossir les statistiques de l'enseignement spécialisé et comment cela s'est-il produit ?* À partir des statistiques disponibles en Suisse concernant les élèves placés non pas dans les écoles spéciales, mais dans les classes spéciales (OFS)³, trois premiers constats peuvent être posés :

- a) Les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles dans l'enseignement spécialisé et légèrement plus nombreux dans les écoles spécialisées, ce qui n'est pas le cas dans les classes ordinaires ni dans les classes accueillant des élèves allophones.
- b) Le pourcentage des élèves de nationalité étrangère dans les classes spéciales et dans les filières à exigences élémentaires est passé de un quart en 1980 à près de 50 % actuellement. Ainsi, un élève étranger sur dix fréquente aujourd'hui une classe spéciale, alors que le rapport est de un sur quarante pour les enfants de nationalité suisse, taux qui n'a pas varié depuis près de 30 ans.
- c) Le pourcentage des élèves de classes sociales défavorisées est plus important dans les filières à exigences élémentaires que dans les autres filières. Il est également plus élevé dans les classes de l'enseignement spécialisé que dans les classes ordinaires.

La surreprésentation des garçons, des élèves migrants et des élèves d'appartenance sociale modeste dans la filière de l'enseignement spécialisé est un phénomène connu et mis en évidence dans de nombreuses recherches suisses et internationales depuis quelques décennies déjà. Rien, pourtant, ne semble indiquer que des difficultés ou déficiences d'ordre cognitif justifient ces orientations spécialisées. Dans notre pays, cette discrimination a induit des modifications dans les structures scolaires et explique la croissance du nombre des classes spéciales au sein même de l'école ordinaire. Dans la mesure où les HEP, pour répondre aux nouvelles orientations soulignées par les législations scolaires, souhaitent préparer des enseignants capables de renverser cette tendance, leur intérêt doit se porter sur la production de ces marginalisations scolaires particulières. Elles doivent comprendre dans quelle mesure la formation qu'elles prodiguent contribue à renforcer les inégalités sociales ou tend à les diminuer.

Il est illusoire, en effet, de penser qu'on résoudra la question de l'intégration sans s'interroger sur les processus de sériation et de disqualification dans le quotidien de l'école. La question semble en effet se poser sur la face inverse de l'intégration scolaire puisque, contrairement aux pratiques d'accueil attendues et espérées depuis plus d'une trentaine d'années, on assiste à une augmentation significative et continue d'élèves discriminés et orientés vers les filières de relégation que sont devenues les classes spéciales. Pour autant, cette approche critique ne déprécie pas le travail et la lutte contre l'échec scolaire pour laquelle de nombreux enseignants se sont engagés.

3 Office fédéral de la statistique (OFS), *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*, sur www.bfs.admin.ch ⇨ éducation.

Toutefois, ces efforts – si généreux soient-ils – n’ont pas permis de supprimer ou même diminuer la discrimination sociale. C’est pourquoi, cette recherche vise à comprendre, au-delà des réponses individuelles, comment, au cours des années, s’est fabriqué dans l’école une façon spécifique de gérer les élèves désignés comme étant en difficulté.

De fait, les élèves en difficultés sont apparus dès l’introduction de l’école obligatoire. Mais ce n’est qu’après la Seconde guerre mondiale, depuis les années 1950 que des structures différenciées à l’intérieur même de l’école sont proposées pour les élèves « arriérés ». Ces classes dites « spéciales » sont tenues premièrement par les enseignants qui veulent bien s’intéresser à cette population particulière et marginale des classes ordinaires. Puis, progressivement, des formations nouvelles sont organisées pour donner des qualifications spécifiques à ces enseignants. Durant les années soixante à 70, le nombre des classes spéciales ne cesse d’augmenter accompagné par une diversification de leurs mandats en fonction des particularités des élèves ayant des difficultés scolaires, des difficultés de comportement, élèves allophones ou en manque de maturité. Les initiatives xénophobes des années soixante-dix et la dénatalité qui produit ses effets au même moment induisent la fermeture de nombreuses classes dans l’école. Les enseignants primaires qui risquent alors de perdre des heures d’enseignement et donc du travail par le manque chronique d’élèves maintiennent dans leurs classes ceux qu’ils auraient, plus tôt, proposés pour les classes spéciales. Ainsi, les classes spéciales sont les premières à se fermer par manque d’élèves. Leur nombre diminue sensiblement à ce moment-là. Avec les années 1980 et une stabilisation du nombre d’élèves dans les classes ordinaires, la pédagogie *compensatoire* avec ses mesures d’aides ponctuelles toujours proposées hors de la classe (soutien, appui, thérapies diverses) fait son entrée dans l’école. D’autre part, la critique du redoublement⁴ remettant en cause son utilité et l’observation de sa récurrence particulière au début de la scolarité interrogent les Départements de l’instruction publique. Les cantons alémaniques décident⁵ alors d’ouvrir des classes à petits effectifs (*kleine Klassen*) permettant aux élèves « pas encore suffisamment prêts » pour l’entrée à l’école de suivre la première année obligatoire en deux ans. Malgré l’ampleur des moyens ainsi mis en œuvre pour lutter contre l’échec scolaire et les inégalités sociales, les statistiques montrent que le phénomène non seulement ne recule pas mais qu’il a encore augmenté durant ces 20 dernières années. Le modèle médico-pédagogique qui préside à la gestion des élèves en difficulté dans le système scolaire actuel, propose une spécialisation pédagogique, voire une pédagogie particulière pour chaque difficulté définie. Ainsi naissent des spécialistes et des classes pour les élèves migrants, les élèves au comportement difficile, les élèves effectuant la première sur deux ans et même, maintenant, pour les élèves surdoués. L’élève désigné comme étant en difficulté reçoit une aide qui se veut particulière et spécifique à ses besoins, comme un malade reçoit des soins en fonction de sa maladie. Cette façon de faire explique en partie pourquoi, aujourd’hui, ce sont les structures spécialisées qui se sont diversifiées pour accueillir les élèves porteurs de « troubles » (ou fauteurs de troubles?) et pourquoi, progressivement, elles sont devenues les nouveaux lieux

4 Le rapport de Walo Hutmacher (1993)

5 Ces classes ne sont pas ouvertes dans la partie romande de la Suisse, seuls le canton du Jura et la partie francophone du canton de Berne héritent de ces classes pour des raisons d’appartenance historique au système bernois.

d'accueil pour exclus scolaires. L'école qui désigne selon ses normes les élèves en difficulté les oriente, par habitude, vers les structures qu'elle a produites à cet effet. Dès lors, intégrer des élèves ayant des besoins particuliers correspond bien à un mouvement inverse aux habitudes prises et demande un changement de regard et de positionnement pédagogique, ce qui ne va pas de soi. Les résistances contre les projets d'intégration scolaire se traduisent par les réactions défensives, voire offensives de l'école et de ses enseignants, y compris de ses enseignants spécialisés. Le constat est clair : les déclarations d'intentions internationales, additionnées à toutes les réformes cantonales conduites au nom de l'idéal égalitaire ou de l'accueil de tous les enfants n'ont pas suffi à renverser des habitudes de sériation scolaire liées aux structures séparées établies de longue date.

Par ailleurs, diverses études demandent de considérer avec beaucoup de sérieux les conséquences sociales qu'une telle organisation scolaire implique. Comme le souligne Daniel Verba (2006), au-delà du fait que l'échec scolaire est le produit d'un contexte social et culturel, « *c'est aussi une source de souffrance dont les effets se lisent sur l'échiquier social (...) les réactions de dépit et de ressentiment sont proportionnelles aux enjeux. La violence que nous constatons chez une fraction de jeunes en échec scolaire et parfois leurs parents est donc bien en rapport avec le sentiment de disqualification qu'ils éprouvent* » (p. 13). En s'appuyant sur plusieurs recherches suisses menées entre 1996 et 2000, Haeberlin (2000) montre, également, que les élèves les plus faibles sont aussi ceux qui se trouvent ensuite en position de faiblesse dans la société, souvent sans formation et, par conséquent, également souvent sans emploi. L'appel à intégrer, sur les bancs de l'école publique, une population d'écopiliers jusqu'ici ignorée, devrait donc non seulement tendre à modifier les conceptions pédagogiques et structurelles de l'école mais s'inscrire dans une perspective d'avenir en prévoyant des projets d'intégration professionnelle et sociale de ces mêmes élèves, question encore peu débattue. À cela s'ajoutent les travaux qui ont montré que les pratiques de séparation structurelles des élèves loin de répondre efficacement à leurs besoins, diminuent leurs performances, les pénalisent et finalement les excluent. L'opinion courante selon laquelle les élèves faibles, regroupés en classes de niveau, profiteraient mieux d'un enseignement adapté est contredite par des enquêtes telles que celle menée par Duru-Bellat et Mingat (1998) et portant sur 212 collèges et 20'000 élèves. Ces chercheurs montrent, au contraire, que l'organisation pédagogique séparée accroît les écarts de connaissances entre les élèves. Quoi qu'il en soit, la population d'élèves aujourd'hui aux portes des classes ordinaires, contraint l'école publique à modifier et à repenser ses pratiques et sa gestion de la différence.

Les structures différenciées actuelles renforcent l'illusion de la classe homogène. À chaque « différence » correspond une « réponse structurelle ». Dans la classe, seuls restent les élèves sans particularité. La pédagogie différenciée se confond donc, pour l'heure et de manière générale, avec les structures séparées alors que les textes de loi prévoient l'intégration. Comment les HEP pourraient-elles ignorer cette contradiction et le malaise qu'elle génère dans l'école et pour les enseignants ? Au vu du nombre important d'élèves concernés chaque année par une mise en marge scolaire, ce phénomène spécifique est suffisamment important et central, tant du point de vue des politiques sociales que du point de vue éthique pour que les HEP s'en préoccupent réellement. Celles-ci se doivent de réfléchir à la façon de préparer

les futurs enseignants et aux compétences dont il est nécessaire de les doter pour qu'ils soient à même, non seulement d'accepter l'hétérogénéité des élèves, mais de l'accueillir et de la gérer en fonction des besoins de chacun d'entre eux.

Chargée d'enseignement et de recherche dans une Haute école pédagogique (HEP-BEJUNE), j'ai été amenée, suite à ces constats, à entreprendre la recherche dont un élément particulier est présenté dans la suite de ce texte. Pour trouver des réponses aux questions nouvelles qui se posent à l'école, ma réflexion a été de chercher à comprendre comment se construisent les processus de sélection et de relégation au sein même des classes. Pour me doter moi-même des éléments permettant de préparer les futurs enseignants aux nouveaux défis qui se dessinent dans l'école, il m'a semblé nécessaire de comprendre comment et pourquoi celle-ci construit et produit elle-même l'exclusion de ceux qui ne sont pas conformes à ses normes ou à ses attentes.

2. LA RECHERCHE AU SERVICE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

L'hypothèse qui fonde cette étude pose, comme préalable, que l'école produit elle-même de l'échec en orientant un certain nombre de ses élèves vers des mesures spécialisées ou un redoublement, sans pour autant qu'un quelconque problème cognitif ne le justifie. Pour valider ou récuser cette affirmation, je m'appuierai sur les données collectées et leur analyse statistique.

2.1 Éléments méthodologiques

En Europe, les travaux qui ont sensibilisé le monde de l'éducation à la question de l'échec scolaire et de son rapport étroit avec la reproduction sociale datent des années soixante-dix (Colman, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1970). Aux États-Unis, bien plus tôt déjà, l'École de Chicago s'était intéressée aux questions de marginalisation et de disqualification sociales. Si l'approche européenne a d'abord proposé une vision macrosociologique du phénomène de la reproduction des inégalités au sein de l'école, les interactionnistes américains ont initié très tôt, des méthodes de proximité permettant de mettre en évidence les processus de mise en marge sociale, processus que quelques-uns d'entre eux ont observés au cœur même de l'école (Becker, 1997 ; Mercer, 1973 ; Mehan, 1997). La recherche présentée ici s'inscrit dans cette même orientation.

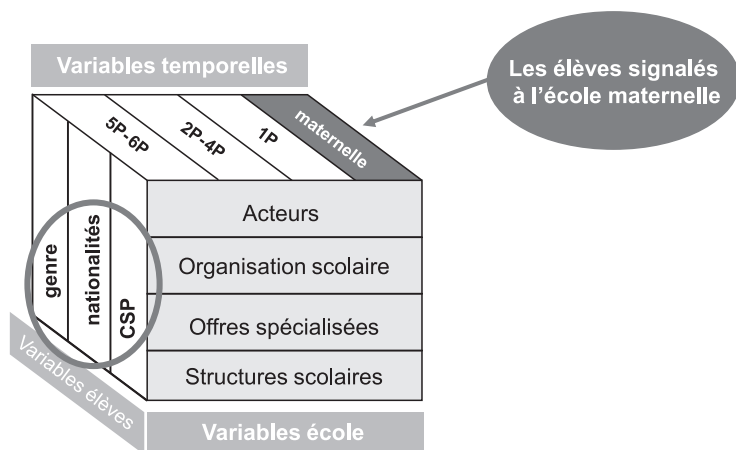
Si l'observation est la méthode préférentiellement choisie par les interactionnistes, les documents personnels, documents de première main, conçus ou utilisés dans l'institution peuvent être également des sources de données non négligeables (Coulon, 2002, p. 77). Cette étude, menée dans une ville de Suisse, utilise comme source de données les formulaires de signalement d'élèves de l'école maternelle à la fin de l'école obligatoire. Paquette (2005 p. 62) nomme *méthode des traceurs* ce type d'enquête qui identifie les principaux participants d'un processus organisationnel en suivant la circulation de documents écrits, utilisés et produits par l'institution. Le formulaire de signalement passe d'un acteur à l'autre et alimente, au fur et à mesure, un « dossier de l'élève » qui s'enrichit de notes et de rapports complémentaires. Ce document permet ainsi d'identifier les personnes clés du processus d'orientation, « le champ qu'ils contrôlent, les meilleurs moyens de les aborder [...] pour rechercher leur accord puis leur appui pendant l'enquête, ou tout au moins pour éviter de les contrarier, de

les affronter » (Arborio, Fournier, 2003, p. 32). En conséquence, le dossier de l'élève révèle les liens et les tensions entre les différents acteurs concernés par le signalement.

La collecte de données a duré près d'un an et demi et s'est déroulée dans les locaux de l'école où les dossiers des élèves sont classés en fonction des types d'orientations proposées. Cette classification préalable m'a permis de cibler sans trop de difficulté la population scolaire qui m'intéressait, soit les élèves qui débutent ordinairement leur scolarité puis sont signalés, à un moment ou un autre de leur scolarité, en vue d'une orientation vers les classes ou les institutions de l'enseignement spécialisé. Les mesures de redoublements, de pédagogie compensatoire, type soutien scolaire ou orthophonie, ne sont pas considérées dans ces données. Seuls les dossiers des élèves pour lesquels une orientation hors du cursus scolaire ordinaire a été proposée par leur enseignant de l'école maternelle ou de l'école primaire ont été retenus. Au cours des années scolaires 1996 à 2006, 370 élèves ont été signalés, parfois plusieurs fois, par leurs enseignants de l'école maternelle et/ou de l'école primaire. Durant cette période, 516 signalements ont ainsi été produits. Le contenu des dossiers a été relevé et introduit dans une base de données. Le matériel collecté s'est enrichi progressivement d'entretiens formels et informels avec les différents acteurs impliqués. Un journal de terrain a permis de consigner les éléments observés, entendus ou perçus au jour le jour et au cours des mois de travail sur le terrain. Les remarques et commentaires, les questions qui ont orienté la recherche ainsi que les liens avec la conceptualisation de la recherche y ont également été consignés (Deslauriers, 1991). Ces matériaux divers contribuent à valider le processus de la recherche en permettant une triangulation des données.

Le schéma 1 situe les propos qui suivent dans la recherche elle-même, soit avant l'entrée dans la scolarité obligatoire. Les signalements qui seront discutés sont produits par les enseignantes de l'école maternelle. Les éléments présentés montreront comment le cadre légal de l'entrée à l'école et les offres d'enseignement spécialisé interfèrent sur les décisions de signalement des enseignantes.

Schéma 1 : situer le propos dans le contexte des données de la recherche



2.2 Le passage de l'école maternelle à l'école obligatoire

Pour assurer la compréhension de la suite du propos, il est utile de connaître quelques particularités de l'organisation scolaire du canton dans lequel la recherche s'est déroulée et ses spécificités concernant la séquence présentée ici et qui correspond au moment du passage de l'école maternelle à l'école primaire.

- **L'école maternelle** n'a pas de caractère obligatoire dans le canton en question, cependant, les communes sont tenues d'offrir au moins un an de scolarité préscolaire. Malgré son caractère facultatif, les habitudes sociales font que l'école maternelle est suivie par plus de 98 % des élèves pendant un an au moins voire deux pour 84 % des enfants.
- **L'âge d'entrée à l'école obligatoire** est fixé dans ce canton à 6 ans 3 mois au 31 août.
- **Les classes D⁶** : elles sont créées dans les années 1980, comme on l'a mentionné plus haut, en même temps que les dispositifs de pédagogie compensatoire, pour prévenir le phénomène du redoublement en début de scolarité. Ces classes font partie des mesures spécialisées et sont proposées aux élèves en âge d'entrer à l'école obligatoire et que leurs enseignantes ou leurs parents perçoivent comme n'étant *pas encore prêts* pour cette nouvelle étape. Elles devraient leur permettre de se familiariser progressivement avec les apprentissages scolaires en effectuant la première année de l'école obligatoire sur deux ans. Ces deux années étant comptabilisées comme une seule année, théoriquement et légalement, un élève ayant suivi la classe D a la possibilité de redoubler une autre année scolaire sans pour autant être orienté vers les filières spécialisées.

2.2.1 Impact des structures scolaires

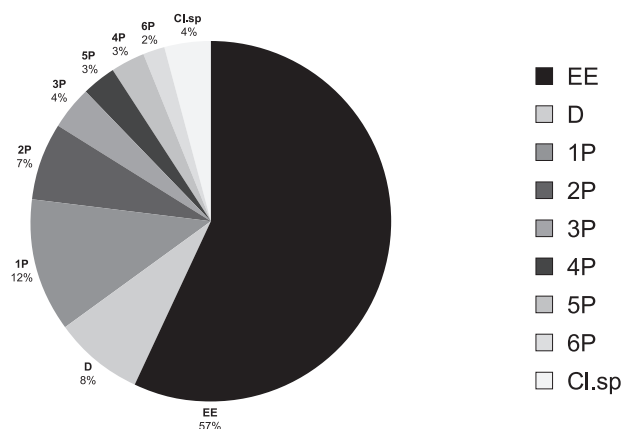
Conformément aux statistiques suisses évoquées plus haut ainsi qu'à d'autres études sur l'échec scolaire, les données indiquent que les garçons sont signalés plus souvent que les filles, soit 2/3 de garçons pour un 1/3 de filles. Si le taux des élèves étrangers est ordinairement dans l'école de 1/3 pour 2/3 d'élèves suisses dans les signalements, ce taux s'inverse. Enfin, près de 75 % des élèves signalés sont issus de familles employées ou ouvrières (niveaux 5 et 6 selon l'INSEE). Jusque-là donc, rien de très nouveau, par rapport à ce qui est montré depuis fort longtemps autant dans les travaux de sociologie américains qu'euro-péens si ce n'est que ces données soulignent l'impuissance des réformes successives de l'école à garantir l'égalité des chances de tous les élèves.

Par contre, les statistiques descriptives construites à partir des données récoltées pointent le moment du passage de l'école maternelle, facultative, à la première année de l'école obligatoire, comme un passage crucial dans le cursus scolaire des élèves. Jusqu'à présent, de nombreux travaux portant sur l'échec scolaire se sont intéressés au passage sensible de l'école primaire à l'école secondaire. Les enseignants du dernier cycle de l'école primaire se plaignent (y compris dans l'école

6 Les classes D correspondent aux « kleine Klassen » des cantons alémaniques. Le canton a simplement banalisé des appellations en attribuant des lettres A, B, C, D aux divers types de classes spéciales que son système scolaire a produits.

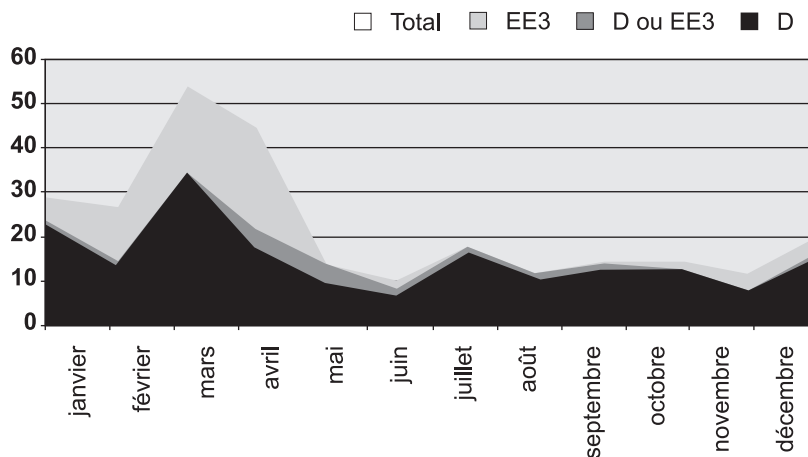
dont il est question ici) d'avoir tout à entreprendre à ce moment de la scolarité, que *rien n'a été fait avant*. Or, le graphique 2, montre que la part des signalements des deux dernières années du primaire n'est que de 3 % en 5^e primaire et de 2 % en 6^e primaire. La majorité des signalements sont donc produits non pas lors du passage à l'école secondaire mais à la fin de l'école maternelle (59 %) soit au moment où les enfants vont entrer à l'école obligatoire. Le premier cycle à lui seul, soit l'école maternelle, la classe D et la première année réunies, concentre près de 80 % des signalements. C'est ce constat qui a éveillé ma curiosité

Graphique 2 : pourcentage des signalements par degrés scolaires (1996-2006) N = 516



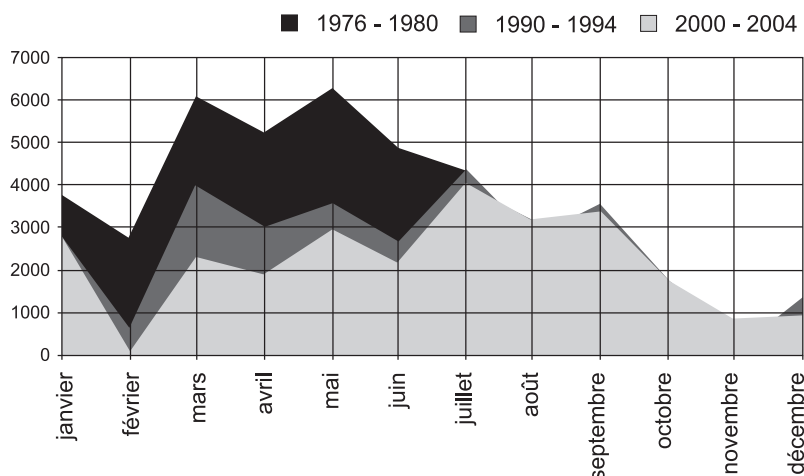
En considérant les élèves signalés en vue d'un ajournement de l'entrée dans la scolarité obligatoire (soit 271 élèves), soit pour une 3^e année d'école maternelle, soit pour une entrée en classe D, et en organisant ces données en fonction des mois de naissance des enfants concernés, il appert qu'une forte proportion d'entre eux est née en février, mars ou avril (graphique 3).

Graphique 3 : orientation des ens EE en corrélation avec le mois de naissance des élèves/N = 271



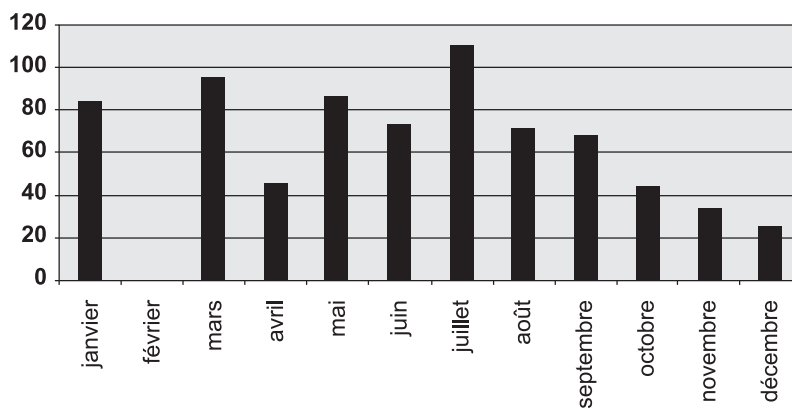
La question qui se pose alors est de savoir s'il existe bien une corrélation entre le mois de la naissance et la proposition d'ajournement de la scolarité obligatoire. Pour le savoir, j'ai comparé les données statistiques des naissances en suisses (graphique 4) et celles de la ville (graphique 5) de l'enquête sur 3 cycles de cinq ans. Le mois de février est le mois où le taux de naissances est le plus bas alors que le mois de juillet, depuis 1990, est le mois du taux le plus haut des naissances. La sinuosité des courbes des naissances est très semblable dans les deux contextes.

Graphique 4 : trois quinquennats de naissances en Suisse.



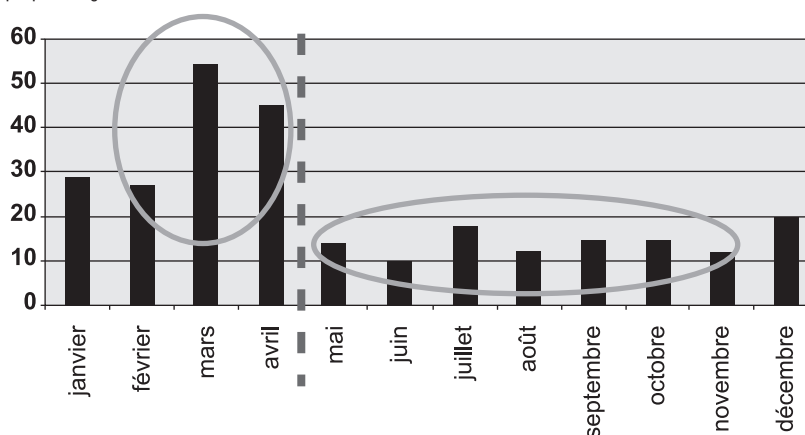
En ne tenant compte que des naissances durant les années 1990 à 2000, soit les années correspondant à celles des naissances des élèves répertoriés dans les données de la recherche. Le graphique 5 compare le nombre des naissances par mois dans la ville et permet de montrer que le nombre de naissances dans le pays et dans la ville est très semblable dans ses maxima et minima. Dans les deux cas, le pic des naissances se situe au mois de juillet et le mois de février est le mois du plus faible taux de naissances.

Graphique 5 : variation du nombre des naissances par mois pour la ville entre 1990 et 2000.



Il est dès lors possible de comparer le graphique des naissances de la ville avec celui des naissances des élèves signalés à l'école maternelle et orientés vers un redoublement de l'école maternelle ou vers une classe D (graphique 6). La comparaison montre cette fois une nette différence entre les deux graphiques. Si les naissances ont été les plus nombreuses dans la ville entre les mois de mai à septembre, le graphique des signalements à l'école maternelle montre que peu d'élèves signalés sont nés durant ces mois. Par contre, alors que le taux de naissances en février est le plus faible en Suisse et dans la ville de notre enquête, dans le graphique des élèves signalés, il est, avec les mois de mars et avril, nettement plus représenté que les mois de la plus forte natalité, soit les mois de mai, juillet et septembre.

Graphique 6 : signalement à l'école maternelle et orientation vers un redoublement ou une classe D/N = 271



Ce constat permet de déduire qu'un lien existe bel et bien entre les signalements pour des mesures qui retardent l'entrée dans la scolarité obligatoire et le mois de naissance. En suivant cette logique et en regroupant les signalements sur le trimestre des mois fortement représentés de février, mars et avril, on constate que 45 % des élèves signalés à l'école maternelle en vue d'une entrée différée de l'école primaire, sont nés durant ces mois. Cette observation m'a remis en mémoire l'expression qu'utilisent les enseignants lorsqu'ils associent les difficultés de l'enfant à un manque de maturité. Dans ce cas, ils disent que l'enfant *est du mauvais mois*. Le lien entre cette expression et la proposition de retarder l'entrée à l'école obligatoire semble confirmé par la comparaison statistique. Or, en toute logique, s'il s'agit bien des plus jeunes élèves du groupe classe, la question est en lien avec l'âge d'entrée à l'école. Si cela se confirme, il sera alors possible d'affirmer que les structures, c'est-à-dire la date de l'obligation scolaire (en lien avec le trimestre de naissance) ont un impact sur le cursus scolaire des élèves sans, pour autant, que leurs compétences cognitives ne soient la raison de cette décision.

La consultation de la loi scolaire du canton concerné nous apprend que les enfants âgés de 6 ans 3 mois à 7 ans 3 mois au 31 août, doivent être inscrits à l'école primaire pour la rentrée d'août. Les enfants nés en avril sont donc bien les plus jeunes de leur classe puisqu'ils auront juste 6 ans 3 mois au moment de l'entrée à l'école primaire. Les enfants nés durant les mois de mars et février forment avec

eux les enfants du trimestre de naissances des plus jeunes élèves de leur groupe. Au vu de ce qui précède, il est donc possible d'affirmer que les enfants les plus signalés à l'école maternelle sont aussi les plus jeunes de leur classe.

En discutant de cette question avec des collègues venant d'autres cantons, je me suis rendu compte que l'expression *né le mauvais mois* est partagée au-delà des frontières cantonales pour désigner les élèves les plus jeunes. Toutefois, les mois ne sont pas les mêmes d'un canton à l'autre. Une enquête menée par la CDIP/IDES auprès des cantons en 2006-2007⁷ explique pourquoi. Si la majorité des cantons a fixé l'âge d'entrée à l'école primaire à 6 ans 3 mois, ce n'est pas le cas de tous les cantons. Dès lors, les *mauvais mois*, dans un canton limitrophe, correspondent à juin, juillet et août ; dans un autre, ce seront les mois de juillet, août et septembre. Tous les cantons ont donc leurs élèves nés *les mauvais mois*. Et, dans tous les cantons, cette expression concerne les élèves les plus jeunes de leur groupe. Ce qui est problématique, c'est que ces élèves, plus que les autres, risquent une orientation en classe D, dans les cantons qui ont adopté cette structure, ou de redoublement de la première année. Dans les deux cas, cela explique l'expression *être né dans les mauvais mois* puisque des aspects négatifs sont associés au fait d'être un élève plus jeune dans la classe. Quelques rares recherches soulignent, ailleurs également, l'effet négatif du trimestre de naissance sur le parcours scolaire.

En France, tous les enfants d'une même année civile entrent à l'école en même temps, soit en septembre. Le Rapport HCE⁸ de 2007 sur l'école primaire mentionne un même impact négatif lié au trimestre de naissance des élèves nés en décembre. Ce texte souligne les risques liés à la différence d'âge.

Autre indice de sa rigidité dans le traitement des difficultés scolaires précoces, il affecte de manière disproportionnée les enfants nés en fin d'année légale et donc scolarisés avec près de douze mois de moins que certains de leurs condisciples. L'examen des chiffres du redoublement dans une académie a en effet montré qu'à l'entrée en sixième, parmi les enfants qui ont redoublé une fois ou deux à l'école primaire, les natifs de décembre sont presque trois fois plus nombreux que les natifs de janvier. Il est normal que, dans la même classe, les enfants plus jeunes rencontrent plus de difficultés : en CP ou CE1, un écart de presque un an est considérable.

Plus les enfants sont jeunes, plus le décalage de quelques mois engendre entre eux des différences perceptibles dans leurs compétences et dans leurs comportements. Ce phénomène est perçu également hors des structures de l'école. Un article paru en décembre 2008 dans le Temps⁹ le met en évidence au Canada, cette fois dans le domaine du sport :

7 Pour l'Enquête CDIP concernant l'âge de l'entrée dans la scolarité obligatoire voir : Centre d'information IDES de la CDIP, contrôlé par les Départements cantonaux de l'instruction publique en avril 2007, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

8 HCE (2007). L'École primaire, bilan des résultats de l'École – 2007.

9 Le Temps, mercredi 3 décembre 2008 : *Malcolm Gladwell, roi de l'anecdote signifiante, tente dans son dernier livre de trouver la clé des réussites exceptionnelles.*

... Encore faut-il, une fois encore avoir de la chance. À l'exemple de ces hockeyeurs canadiens nés entre les mois de janvier à mars, ce qui leur donne pendant leur apprentissage un avantage déterminant sur ceux nés entre septembre et décembre. Comme la ligne de démarcation de l'âge pour les différentes ligues est posée au 1^{er} janvier, les joueurs nés pendant la première partie de l'année sont plus âgés, plus grands et plus forts, ce qui leur permet d'accéder plus facilement ensuite aux entraînements d'élites. Et Malcolm Gladwell de relever que si le Canada voulait doubler le nombre de ses joueurs d'exception, il faudrait mettre sur pied un second système de ligues, lui, réservé aux joueurs nés dans la seconde partie de l'année.

Enfin, une recherche de Florin A., Cosnefroy O, Guimard P. (2004) compare, en France, les élèves nés en début et en fin d'année civile. Leurs résultats montrent l'effet négatif du trimestre de naissance sur les performances scolaires des élèves. Il indique que les élèves nés au début de l'année civile réussissent mieux scolairement alors que leurs camarades nés en fin d'année ont plus de risque de redoubler une année durant leur cursus scolaire. Ces chercheurs soulignent que l'effet du trimestre de naissance est plus important en maternelle et en première élémentaire que dans la suite du parcours scolaire.

Ce qui est particulier en Suisse, et permet la comparaison, c'est qu'un enfant peut se trouver en situation de *manque de maturité* et donc en risque potentiel de redoublement ou d'orientation vers l'enseignement spécialisé dans un canton, alors que le même enfant, habitant à 2,5 kilomètres de distance, dans un canton voisin, fera partie des élèves plus âgés de la classe et sera considéré comme un élève ordinaire. Ne faisant plus partie des élèves les plus jeunes, le risque potentiel d'échec disparaît pour lui.

Jusqu'ici, je me suis contentée de mettre en évidence le phénomène du trimestre de naissance par le jeu des statistiques. La question qui se pose maintenant est de savoir, comment cela se produit dans l'école ? Pourquoi les acteurs concernés, qui semblent connaître le biais lié à l'âge et non aux compétences de l'élève, n'en tiennent-ils pas compte ? Pourquoi orientent-ils vers un redoublement de l'école enfantine ou une classe D (autre forme de redoublement) des enfants qui, à quelques kilomètres entreraient ordinairement à l'école primaire ?

2.2.2 Des pressions qui pèsent sur le jugement des enseignantes ?

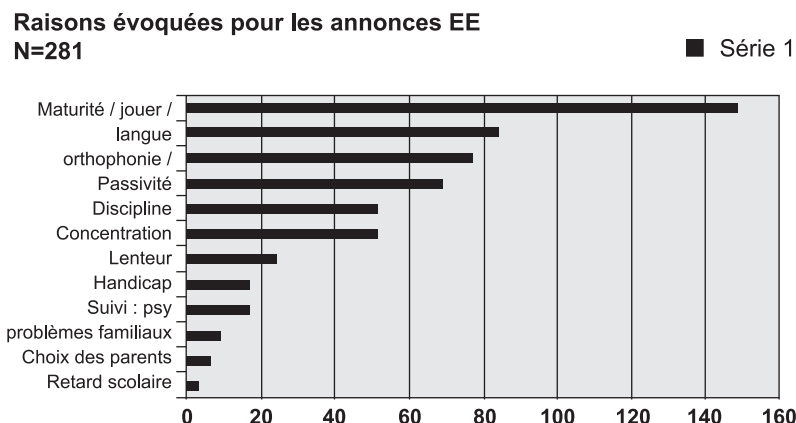
Lorsque l'enseignante de l'école maternelle observe ses élèves, elle voit effectivement des comportements et des aptitudes plus ou moins développées chez ses élèves. Elle perçoit la facilité ou la difficulté des uns et des autres, leur autonomie, leur concentration durant une activité ludique ou scolaire. Ces observations quotidiennes ne peuvent pas manquer de souligner les différences entre des enfants qui ont jusqu'à un an d'écart. Or ces variations de compétences et d'attitudes sont fonction du développement normal des enfants de cet âge. L'enseignante n'invente pas la différence entre les enfants de sa classe. Elle observe des différences objectives entre les enfants de sa classe. Seulement, si l'enseignante de l'école maternelle, qui a suivi des cours de psychologie sur le développement de l'enfant, ne perçoit pas cette différence comme normale, c'est

que son jugement et sa décision de signalement sont influencés par une autre norme, celle du contexte scolaire où elle travaille. La représentation que ce fait l'enseignante de l'élève *normal* n'est pas construite à partir de ce que connaît l'enseignante à propos du développement ordinaire des enfants de cet âge mais à partir des attentes qu'elle perçoit dans les remarques négatives formulées à l'encontre de telle ou telle enseignante de l'école maternelle qui *n'a pas signalé un élève* ou dans ce qu'elle a vécu avec telle ou telle collègue de première année qui lui reproche d'avoir *laisser passer* des élèves *pas prêts* pour l'école primaire. Il arrive, en effet, qu'une enseignante de 1^{re} primaire sollicite, voire exige de l'enseignante de l'école maternelle, une justification écrite et transmise à la Commission scolaire (autorité de nomination des enseignants), dans laquelle il est attendu qu'elle explique et argumente sa décision de ne pas avoir signalé un élève. Nul doute qu'elle se rappellera cette désagréable aventure l'année suivante et évitera de la reproduire. Nul doute que si l'aventure est arrivée à une collègue, elle la connaîtra et cherchera à éviter ces désagréments pour elle-même. Ainsi, par les situations vécues ou par celles dont elle a entendu parler, par ce qu'elle entend en salle des maîtres ou dans les rencontres avec ses collègues, par ce qu'elle apprend année après année des retours qui lui sont faits à propos de ses élèves, elle construit sa représentation de *l'élève prêt pour l'école*. Elle sait, dès lors, quels élèves peuvent entrer sans problème à l'école primaire et quels autres sont encore *immatures* par rapport aux attentes formulées par certaines de ses collègues de l'école obligatoire.

Les attentes de ses collègues de l'école primaire lui indiquent que son rôle implicite est de *dépister* les élèves en difficulté et de les signaler. Autrement dit, d'établir un *tri* préalable des élèves non désirables à l'école primaire. Moins payée, moins considérée dans la hiérarchie scolaire, enseignant à un niveau scolaire non obligatoire, il lui est difficile d'imposer sa façon de voir. Aussi, n'est-il pas étonnant que les pressions exercées sur elle occultent l'aspect purement structurel des différences entre les élèves et qu'elle ne réponde qu'aux injonctions que lui adressent ses collègues de l'école obligatoire, soit pour préserver son confort personnel, soit pour préserver l'enfant du rejet potentiel dont il pourrait faire l'objet en première année ou des difficultés qu'il pourrait rencontrer si son comportement était par trop différent de celui de ses camarades.

Les raisons que les enseignantes de l'école maternelle évoquent dans leurs signalements montrent bien que c'est avant tout la question de l'âge des élèves qui fait problème. Le graphique 7 (page 82) montre que le *manque de maturité* est la raison la plus citée par les enseignantes pour justifier leur signalement (53 % des occurrences). La seconde raison (30 % des occurrences) fait référence aux difficultés liées à la langue de l'école que l'enfant ne parle ou ne comprend pas encore suffisamment, suivie par les difficultés d'élocution ou d'expression. Ces raisons indiquent le poids des représentations et l'importance de l'apprentissage de la lecture en début de scolarité par l'inquiétude d'envoyer en première année scolaire des enfants trop peu « outillés » pour ces apprentissages. Je relève par ailleurs que seul 1 % des signalements font référence à un *retard scolaire*.

Graphique 7 : occurrences des raisons évoquées pour le signalement à l'école maternelle.



En conclusion, on peut affirmer, pour ce qui concerne les élèves nés durant les *mauvais mois*, que les jugements des enseignantes ne sont pas fonction des compétences réelles des enfants mais sont corrélés à leurs représentations des attentes scolaires de leurs collègues de l'école primaire et de ce qui est attendu en première année d'école obligatoire.

3. DISCUSSION

Les recherches suisses ont montré que les appartenances sociale et culturelle font partie des variables susceptibles non seulement de limiter l'accès aux hautes qualifications scolaires, mais d'orienter l'élève ordinaire vers un enseignement spécialisé. Cette discrimination concerne non seulement les élèves migrants (Doudin, 1996, 1998; Lischer, 1997), les élèves ayant des besoins spécifiques¹⁰ (Bless, 1990; Moulin, 1991; Sturny-Bossart, 1999) mais également les enfants d'ouvriers (Hutmacher, 1987).

Pour comprendre comment les discriminations, la reproduction des inégalités sociales sont construites et produites dans l'école, Méhan (1997) affirme que nous devons nous intéresser aux *pratiques institutantes* que sont les moments où les enseignants *décident si le comportement des élèves entre en ligne de compte pour leur orientation vers des programmes éducatifs pour « retardés mentaux » et « enfants souffrant de handicaps scolaires.* (p. 336).

De ce point de vue, dans la recherche présentée, on observe qu'au moment où elles orientent leurs élèves, les enseignantes de l'école maternelle relient leurs propositions à la maturité de l'enfant, à des compétences ou à un manque de compétences qui lui seraient propres ou qui ne se seraient pas encore suffisamment

¹⁰ Cette appellation actuellement fréquemment utilisée dans plusieurs pays, tend à remplacer le foisonnement de terminologies plus ou moins définies et souvent non comparables d'un pays à l'autre (rapport OCDE 1999).

développées. Elles ne mentionnent jamais la structure scolaire. Ce lien est pourtant évident puisque les cantons voisins ont aussi leurs *mauvais mois* en fonction de l'âge de l'entrée à l'école obligatoire. Le phénomène est connu mais ne semble pas troubler l'ordonnancement des événements. Aucun rapport ne propose aux parents d'aller habiter quelques kilomètres plus loin pour permettre à leur enfant d'entrer à l'école ordinairement. Les structures ne sont jamais évoquées, seul l'enfant est étiqueté comme *manquant de maturité* ou *aimant encore jouer*. L'élève né durant les *mauvais mois* est ainsi perçu, à tort, comme un *élève en difficulté* ou en risque de difficultés à venir s'il entre ordinairement en première année scolaire. Il est donc possible d'affirmer qu'un élève pourra porter l'étiquette *d'élève en difficulté*, avec la vulnérabilité et les risques d'échec scolaire que cela comporte, en fonction de son mois de naissance, de son lieu d'habitation et de la législation sur l'obligation scolaire.

Pourtant, il suffirait parfois de déménager, à quelques kilomètres, dans un canton voisin, pour que le même enfant *manquant de maturité* redevienne un enfant ordinaire, prêt à entamer sa scolarité sans autre difficulté. La variation des mauvais mois d'un canton à l'autre montre que ce ne sont pas les enfants concernés qui sont en manque de compétence, mais que l'école gère la variété naturelle et ordinaire des compétences dans des groupes d'élèves qui ont décalage d'un an dans leur développement physique, cognitif et psychoaffectif comme si ces éléments correspondaient à de réels retards pour les élèves désignés comme *manquant de maturité*. Occultant l'arbitraire des dates d'entrée dans la scolarité, le système scolaire, dans son organisation et ses habitudes de gestion des différences, produit ainsi, lui-même, de l'échec et des inégalités.

Les informations récoltées dans les dossiers des élèves montrent que la plupart des enseignantes qui orientent un élève vers la classe D ou vers un redoublement de l'école maternelle, pèsent le pour et le contre de cette décision. Elles ne le font pas à la légère. Elles sont, souvent même, tourmentées par cette décision. Lorsqu'elles décident de signaler un élève, elles pensent, avant tout, à la difficulté qui pourrait être la sienne dans une classe de première année dans laquelle il serait indésirable par son comportement plus immature que celui de ses camarades. Lorsqu'elles signalent un élève, elles ne cherchent pas à nuire à l'enfant, bien au contraire. Pourtant, dans le cas des élèves les plus jeunes, elles le font, non pas en fonction des compétences réelles de l'enfant puisque celui-ci n'a d'autre tare que d'être né durant les *mauvais mois*, mais en fonction de pressions institutionnelles et d'attentes qui s'exercent sur leurs jugements.

Rist (1977) souligne que la *théorie de l'étiquetage a considérablement amélioré notre compréhension du processus de genèse de la déviance en attirant notre attention non plus sur le déviant mais sur ses juges et sur les forces qui affectent leur jugement* (p. 304). L'élève plus jeune que ses camarades de classe est effectivement orienté vers une classe spéciale ou vers un redoublement de l'école en fonction de pressions qui s'exercent sur le jugement de son enseignante. Le tableau 1 (page 84) sur les types de comportements déviants met en évidence les conséquences du décalage qui se construit entre ce qu'est l'enfant et la perception que d'autres, ayant une position de pouvoir et de décision, s'en font. L'enfant plus

jeune que ses camarades correspond à *la norme* des enfants de son âge, mais il *est perçu comme déviant de cette norme* à cause des aspects structurels et relationnels de l'école cantonale et locale. Dès lors, il risque fortement de porter, à *tort*, une étiquette d'élève en difficulté.

Tableau 1 : types de comportements déviants

	Obéissant à la norme	Transgressant la norme
Perçu comme déviant	Accusé à tort	Pleinement déviant
Non perçu comme déviant	Conforme	Secrètement déviant

Source : Becker, 1985, p. 43.

Ainsi, après avoir redoublé l'école maternelle ou terminé une classe de première année en deux ans, il sera reçu par des enseignantes primaires qui, en fonction des représentations qu'elles se font de ce parcours particulier, formuleront des attentes à son égard. L'enfant répondra et réagira à ce qui lui arrive en fonction de ce qu'on attend de lui comme cela a été démontré par de nombreuses recherches sur les effets d'attente l'ont montré et sur lesquels je ne reviendrai pas ici.

En conclusion, on peut dire que les difficultés scolaires ne sont de loin pas les raisons premières des décisions d'orientation d'élèves vers la classe D ou vers un redoublement de l'école maternelle. L'impact des impératifs structurels et des attentes normatives scolaires font partie des éléments qui entrent en ligne de compte dans l'orientation scolaire des élèves avant même leur entrée à l'école primaire. Aucun de ces éléments ne concerne pourtant les compétences scolaires des élèves. Ainsi, l'enfant né durant *les mauvais mois*, avant même son entrée dans la scolarité obligatoire, peut voir son avenir scolaire hypothéqué par des éléments indépendants de ses compétences propres.

Conclusion

Que l'on soit pour ou contre l'intégration, que l'on soit pour tel ou tel type d'égalité des chances à l'école, les éléments de cette étude montrent comment, aujourd'hui, l'école discrimine une partie de ses élèves de façon injustifiée. C'est cela qui doit retenir l'attention de l'école de formation des maîtres. Les éléments apportés par la recherche permettent de sortir d'un discours idéologique et partisan sur la pertinence de l'intégration, pour réfléchir premièrement à la façon dont l'école génère elle-même l'exclusion.

Les trois domaines pédagogique, politique et social mentionnés au début de ce texte et pour lesquels la HEP devrait manifester son intérêt sont mis en évidence dans l'étude présentée, par :

- les œillères des acteurs scolaires, persuadés du bien-fondé de leurs observations quand à une *maturité scolaire* jamais remise en question. (question pédagogique)

- les silences complices de l'école et du système scolaire qui, connaissant l'impact des structures sur les élèves les plus jeunes, n'entreprennent rien pour éradiquer une injustice (question politique d'éducation)
- ce qui induit que les élèves les plus vulnérables, soit les garçons, les élèves étrangers et les enfants de classe sociale défavorisée soient les plus particulièrement touchés. (question sociale)

La prise de conscience de la participation active de l'école et de ses acteurs à la fabrication de l'échec scolaire devrait permettre une réflexion de fond sur les implications des enseignants. La connaissance plus ciblée des éléments qui entrent en jeu dans la production de l'échec scolaire devrait ouvrir de nouvelles perspectives de formation. La prise de conscience des effets de structures et des enjeux internes à l'école et aux interactions des acteurs scolaires sur le devenir des élèves semble un élément nécessaire à la formation des futurs enseignants. À l'heure de la « citoyenneté » et de « l'éthique », cette recherche pose la question de la responsabilité de l'école dans la fabrication de l'échec scolaire et de la responsabilité de l'école de formation des maîtres dans la résistance - malgré les législations scolaires - à l'intégration si ce n'est de tous les élèves, du moins des élèves qui pourraient débiter ordinairement leur scolarité. Elle invite l'institution de formation à s'interroger sur la préparation offerte aux enseignants et aux priorités qu'elle se donne pour participer à une école plus juste. Comment prépare-t-elle les futurs enseignants à accueillir leurs élèves, à oser résister aux pressions sociales, à envisager la normalité des différences ? Leur apprend-elle à ne pas utiliser le groupe classe comme étalon de comparaison dans leurs évaluations individuelles des élèves ? Sont-ils préparés à accueillir également les familles de toutes cultures et classes sociales ? Leur apprend-on à prendre conscience de leurs propres préjugés et de leurs effets sur les élèves migrants, les garçons, les filles, les élèves vifs ou passifs, les plus jeunes ? Comment les prépare-t-on à être attentifs à leurs propres représentations et aux attentes et jugements qu'elles induisent vis-à-vis de leurs élèves ?

L'étude soulève également la question de l'homogénéité des classes et de l'utopie improprie à l'accueil de la différence que celle-ci génère. En effet, comment se préparer à accueillir des élèves différents, développer des compétences pédagogiques de différenciation si le système impose une norme unique pour l'appartenance à une classe d'âge. On le voit, le seul fait de naître à une mauvaise date suffit alors à porter préjudice à l'avenir scolaire d'une partie des élèves.

La préparation des enseignants devrait moins se préoccuper de dépistage que d'apprentissage de la gestion de l'hétérogénéité naturelle d'une classe. Dans la mesure où la formation doit préparer les futurs enseignants à l'accueil de tous les élèves, une réflexion à propos des structures et des interactions qui génèrent des disqualifications scolaires injustifiables est également nécessaire pour les doter un esprit critique et aider à sortir de l'idéologie de l'homogénéité des classes.

Du point de vue des *ordres scolaires* pour lesquels les HEP forment leurs étudiants, les éléments présentés soulignent l'importance de la formation des enseignants des

premiers degrés de l'école et en particulier des enseignants de l'école maternelle. Le passage de l'école maternelle à l'école primaire est en effet le passage le plus sélectif et un moment très sensible dans le cursus scolaire des élèves. Les enseignants et enseignantes de l'école maternelle, qui assurent le « tri » préalable des élèves, devraient être les mieux préparés et considérés du point de vue de leur rôle stratégique. Actuellement, hiérarchiquement disqualifiés, il leur est difficile d'assurer la tâche qui est la leur sans subir les pressions de leurs collègues. Si la question préoccupe l'institution, elle pourra renforcer la position des enseignants de l'école maternelle en modifiant l'importance qu'elle donne symboliquement à chacun des groupes d'enseignants qu'elle forme.

Actuellement, la hiérarchie interne à la HEP, y compris entre les formateurs selon les enseignants qu'ils forment, tient compte des rapports scolaires, soit les formateurs et étudiants du préscolaire en bas de l'échelle et les enseignants et étudiants du secondaire en haut. Ces éléments se répercutent au niveau des engagements et des salaires qui y sont associés pour les enseignants sur le terrain scolaire mais également pour les formateurs au sein de l'institution de formation. Symboliquement, ces éléments contribuent à maintenir un système hiérarchique impropre à renverser les tendances décrites. Si la HEP parvient à donner la même valeur symbolique aux formations qu'elle dispense, elle contribuera probablement, à moyen terme, aux changements attendus et espérés visant à diminuer les inégalités scolaires.

Pour l'heure, les étudiants des niveaux préscolaires et primaires suivent un tronc commun durant deux ans puis choisissent une spécialisation qui les prépare plus spécifiquement soit pour le premier, soit pour le second cycle scolaire. Toutefois, les futurs enseignants du préscolaire font ce choix souvent pour éviter des disciplines telles que l'allemand et les mathématiques, dans lesquelles ils ne se sentent pas à l'aise. Dès lors, la hiérarchie se forme à nouveau dans les représentations avec une condescendance plus ou moins avouée pour les enseignants *moins doués scolairement*.

Finalement, la recherche devrait ouvrir une réflexion sur les conséquences d'ordre politique avec les autorités scolaires afin de trouver des solutions qui ne pénalisent pas les enfants pour des raisons de lieu et de mois de naissance. C'est peut-être le devoir de l'école de formation des maîtres, école qui produit des recherches, de signaler aux décideurs politiques les risques et dérives d'un système homogène où, au nom d'une certaine rationalisation, les classes à degrés multiples sont fermées au profit de transports scolaires chers et peu justifiés. La recherche pourrait ainsi, contribuer à éclairer les choix et les décisions politiques. Le savoir faire des enseignants des classes multidegrés. Garant social contre l'exclusion, il est un modèle à revisiter à l'heure de l'intégration. Reste à savoir si l'institution s'intéresse aux recherches qu'elle produit elle-même et comment elle peut, ou veut, s'approprier ces savoirs.

Références

- Arborio, A. M. et Fournier, P. (2003). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan/VUEF
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Becker, H. (1985). *Outsiders, Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Becker, H. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In J.-C. Forquin. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes*. Paris, Bruxelles : De Boeck. pp. 257-270.
- Bless, G. (1990). Intégration et/ou séparation ? La scolarisation des élèves ayant des difficultés scolaires. *Éducateur*, n° 9, décembre.
- Coleman, J.-S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington : U.S. Government Printing Office.
- Coulon, A. (2002). *L'école de Chicago*. Paris : PUF. 4^e éd.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal : Mc Graw Hill Éditeurs.
- Doudin, P.-A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- Doudin, P.-A. (1998). *Scolarisation des enfants portugais en Suisse*. Berne : CDIP.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1998). La Constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, *Revue française de sociologie*, octobre-décembre 1997, vol. 38.
- Florin, A., Cosnefroy, O., Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaires. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. Vol. 54, pp. 237-246.
- Haeblerlin, U. (2000). L'intégration entraînerait-elle l'inutilité de la pédagogie spécialisée ? In A. Bürlin et G. Struny-Bossart, *Apprendre les uns des autres, Conférences plénières du Congrès suisse de pédagogie spécialisée 1999*. Lucerne : SPC/SZH. P. 21-35.
- Hutmacher, W. (1987). Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille. In CERI/OCDE (Ed.), *Les enfants migrants à l'école* Paris : OCDE. pp.228-256.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève : Service de la recherche sociologique, Cahier n° 36.
- Lischer, R. (1997). *Intégration : une histoire d'échec ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Office Fédéral de la Statistique.
- Mehan, H. (1997). Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives. In J.-C. Forquin. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, présentation et choix de textes*. Paris, Bruxelles : De Boeck. pp. 319-350.
- Mercer, J. (1973). *Labeling the mentally retarded*. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.
- Moulin, J.-P. (1991). *Problématiques éducatives des élèves en difficultés. Analyse des comportements des enseignants*. Thèse de doctorat non publiée, Fribourg : Faculté des Lettres.
- Paquette, D. (2005). L'étude des documents écrits par la méthode des traceurs. *Recherches qualitatives*, Actes du colloque « L'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004, Hors série, n° 2, 61-69.
- Struny-Bossart, G. (1999). Le pourcentage d'élèves de l'enseignement spécialisé en constante augmentation, *Pédagogie spécialisée*, 4/99, SZH/SPC, Lucerne/Lausanne, p. 9- 14.
- Rist, R.C. (1977). Comprendre les processus scolaires : la contribution de la théorie de l'étiquetage. In J.-C. Forquin. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Lacier. P. 304
- Verba, D. (2006). *Échec scolaire, travailler avec les familles*. Paris : Dunod.