

Interculturalité

Le « Kit pour l'accueil des élèves allophones » : quels discours sur l'accueil ? Quelles pratiques ef- fectives ?

2020-2025

Rapport scientifique final

Josianne Veillette

Résumé

Le *Kit du 1er accueil pour la scolarisation des élèves allophones* est un objet médiateur favorisant la collaboration de l'ensemble des actrices et acteurs scolaires pour concevoir un projet d'accueil et de suivi adapté aux élèves issu·e·s de la migration. Encourageant la prise en compte des acquis des élèves et les approches plurilingues, il permet d'éviter les ruptures dans les parcours et les apprentissages. Des formations ont été organisées en vue de permettre à tout membre du personnel scolaire intéressé de s'approprier ses principes et son fonctionnement. De 2020 à 2025, un suivi scientifique a été réalisé, afin d'observer si, et de quelle manière, nous pouvions observer des traces des principes directeurs du *Kit* dans les propos de quelques participantes à ces formations. Ce rapport de recherche présente l'analyse de leurs conceptions sur la notion d'accueil, sur les langues et sur le *Kit*. Nos conclusions montrent que les formations sur le *Kit* n'ont pas atteint les objectifs poursuivis et nous amènent à repenser l'accompagnement du corps enseignant et des établissements scolaires dans la prise en charge des élèves nouvellement arrivé·e·s.

Mots-clés

- *Kit d'accueil*
- Élèves issu·e·s de la migration
- Représentations
- Langues
- Dispositifs

Remerciements

L'auteure remercie les personnes ayant accepté de participer à ce projet, ainsi que les collègues qui ont eu le soin de le lire et d'y apporter des suggestions. Je pense particulièrement à Mme Spomenka Alvir, qui m'a permis d'étoffer mes interprétations.

Table des matières

1. Introduction	5
2. Cadre contextuel et question de recherche	7
2.1. Cadre législatif en Suisse romande	7
2.2. Cadre législatif du Canton du Jura	9
2.3. Contexte de formation sur le <i>Kit</i>	10
2.4. Principes directeurs du <i>Kit</i>	11
2.5. Question de recherche	12
3. Cadre conceptuel	12
3.1. Du rôle des institutions dans la reproduction des systèmes	12
3.2. L'accueil : une démarche à anticiper	14
3.3. Pluralité linguistique et reconnaissance des parcours	14
4. Méthodologie	16
4.1. Composition du corpus	16
4.2. Posture méthodologique	16
4.3. Traitement des données	18
5. Analyses : synthèse des propos des interlocutrices	19
5.1. Conceptions de l'accueil et de la mission de l'école	20
5.1.1. Un accueil charitable et extensible, propice à la rencontre	20
5.1.2. Mission de l'école : entre obligations et aspirations	21
5.2. Accompagnement des élèves et rapports aux langues	23
5.2.1. Des dispositifs d'accompagnement multiformes et fragmentés	23
5.2.2. Un contexte scolaire qui fait la part belle au français	27
5.3. Le <i>Kit</i> du 1 ^{er} accueil en perspective	29
5.3.1. De l'utilité des outils pratiques suggérés par le <i>Kit</i> : entre retombées concrètes et souhaits à venir	29
5.3.2. De l'utilité des outils pratiques suggérés par le <i>Kit</i> : éléments perfectibles	31
6. Analyses : interprétation des propos des interlocutrices	32
6.1. Résumé des propos	32
6.2. Quelles conceptions sur l'accueil ?	33
6.3. Quelles conceptions sur les langues ?	35
6.4. Quelles conceptions sur le <i>Kit</i> ?	36
6.5. Quelles traces des principes directeurs du <i>Kit</i> ?	38
7. Conclusion	39
8. Bibliographie	40
9. Valorisations	42
9.1. Publications	42
9.2. Colloques, conférences	43
9.3. Autres formes de transmissions	43
9.4. Retombées concrètes	43
10. Annexes	43

1. Introduction

Dans le cadre du CAS « Éducation et plurilinguisme » offert par la Formation continue et postgrade (FCP) de la HEP-BEJUNE, un groupe de sept enseignant·e·s s'est penché sur les réalités d'accueil des élèves allophones de quelques écoles des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel. Suivant leurs observations, elles et ils ont réalisé l'importance d'harmoniser les processus d'accueil de ces élèves au sein des établissements scolaires et de mettre à disposition des ressources et des outils pour les divers·es actrices et acteurs permettant de favoriser cet accueil.

Le Kit du 1er accueil pour la scolarisation des élèves allophones est le fruit d'un travail collaboratif. De juin 2019 à juin 2021 en effet, Madame Ariane Tonon, responsable de projet de la FCP, a sollicité ces enseignant·e·s afin de produire collectivement un outil médiateur pour le premier accueil et la prise en charge des élèves issu·e·s de la migration¹ et ainsi combler le besoin manifesté durant la formation. Madame Spomenka Alvir, formatrice et coordinatrice de projet à la FCP de la HEP-BEJUNE, a été chargée de la coordination de ce *Kit* tandis que les représentant·e·s des cantons (Neuchâtel, Berne et Jura) ont été invité·e·s à exprimer leurs attentes par rapport à cette thématique et ce projet.

Souhaitant rassembler les outils nécessaires à l'accueil et à l'accompagnement des élèves issu·e·s de la migration dans un seul objet, le *Kit* se présente sous la forme de fiches modulables, qui s'adressent aux différent·e·s membres des établissements scolaires (direction, corps enseignant, élèves, familles et autres intervenant·e·s scolaires). Plus précisément, ces fiches sont structurées par types de destinataires (autorités, établissements, enseignant·e·s, élèves, actrices sociales et acteurs sociaux divers·e·s) et par niveaux de compétences propres à chacun (règlements, organisation, enseignement, apprentissage), offrant des informations et des outils pédagogiques pour formaliser les premières phases d'accueil. À titre d'exemples, le *Kit* aborde des thématiques variées telles que les recommandations internationales, nationales et régionales, la préparation et les gestes à poser en vue du premier entretien avec les parents, l'organisation et les ressources pour l'enseignement, des informations destinées aux élèves en vue de faciliter leur autonomie ou encore, des moyens favorisant les liens entre les familles et d'autres partenaires. Conçu comme un support d'échanges et de dialogues entre les différentes personnes concernées, de près ou de loin, par l'accueil et la scolarisation des élèves allophones, le *Kit* pose le principe que l'accueil relève de la responsabilité conjointe et de l'interdépendances entre intervenant·e·s se situant à des niveaux différents.

Cette démarche concertée, jalonnée d'étapes afin d'accueillir et d'anticiper sur celles à suivre dans le but de co-construire des liens entre l'école et les familles fait du *Kit* un objet médiateur² (Alvir, 2018), puisqu'il favorise la collaboration de l'ensemble des collaborateurs et collaboratrices scolaires afin de mettre en place un projet d'accueil et de suivi adapté à la réalité de l'élève. La question des langues et

¹ Les textes et organes officiels en Suisse romande utilisent le terme d'« élèves allophones » pour désigner les élèves primo-arrivant·e·s ou élèves nouvellement arrivé·e·s, dont la langue première n'est pas le français. C'est par ailleurs l'une de ces raisons qui expliquent que le *Kit* ait eu recours à cette formule, puisqu'il s'adresse à l'ensemble des actrices et acteurs scolaires. Du point de vue de la recherche, la désignation « élèves allophones » suscite controverses et débats, qui ne font pas l'objet de ce rapport actuel ; j'ai préféré employer « élèves issu·e·s de la migration », afin d'englober l'ensemble des profils d'élèves concerné·e·s par ce dispositif mais aussi, de pouvoir les considérer en regard de leur parcours de vie et non pas seulement sous l'angle de leur « manquement de la langue ».

² Depuis 2019, la notion de médiation est interrogée dans deux projets qui ont été portés par la FCP de la HEP-BEJUNE : le *Kit du 1er accueil*, conçu comme support du dialogue et de médiation entre les personnes impliquées dans l'accueil des élèves allophones, et *Médier en situation interculturelle*, projet transfrontalier Interreg proposé de concert entre la FCP de la HEP-BEJUNE, l'Académie de Besançon et l'Université Bourgogne Franche-Comté. En 2018, les compléments du Cadre européen commun de référence (CECR) ont introduit les compétences relatives à la médiation et ont mis en lumière le fait qu'elle fait partie de la pratique enseignante et de l'apprentissage des langues. Si la notion même de médiation est complexe, couvre plusieurs domaines (sociaux, politiques, éducatifs) et est pensée différemment selon les pays, la médiation en situation interculturelle mérite d'être examinée et approfondie.

du plurilinguisme se trouve au cœur de cet outil. Tel que le texte introductif le précise en effet, « ce document a pour intention de reconnaître le « déjà là », d'identifier le répertoire plurilingue des élèves, ainsi que de valoriser la diversité présente dans l'environnement scolaire tout en donnant les premiers repères » (Tonon et Alvir, 2021a, p. 1). S'il propose de réfléchir à l'accueil et à l'hospitalité, le *Kit* cherche à favoriser un accompagnement global de l'élève qui prend en compte ses acquis, afin d'éviter les ruptures dans son parcours et ses apprentissages, tout en encourageant, d'une manière générale, « des attitudes positives face aux langues d'origine, au plurilinguisme et à la diversité linguistique et culturelle dans la classe et dans l'établissement scolaire » (Tonon et Alvir, 2021a, p. 3). Le *Kit* concerne, certes, les élèves ayant un parcours migratoire, mais il promeut aussi des pratiques et des perspectives afin de soutenir les apprentissages de l'ensemble des élèves.

C'est dans ce contexte que Mesdames Ariane Tonon et Spomenka Alvir m'ont invitée à concevoir, en parallèle de la conceptualisation du *Kit* et au travers de nombreux échanges, un projet de recherche permettant d'accompagner la démarche mais aussi, d'analyser l'appropriation et l'utilisation de ce *Kit* par les actrices et acteurs du terrain. Au moment où je déposai la proposition de projet au Département de la recherche de la HEP-BEJUNE en 2019, les interrogations se situaient sur deux plans : d'abord, de quelle(s) manière(s) le *Kit* est-il à la fois promu par les autorités cantonales et utilisé par les actrices et acteurs scolaires ? Ensuite, de quelle manière les acteurs et actrices institutionnel-le-s conçoivent ce qu'est l'accueil ? Je considérais que d'analyser les relations entre les discours, la diffusion et l'appropriation me permettrait de traiter du niveau d'adéquation entre les volontés affirmées en matière d'accueil et leur matérialité dans la pratique. À terme, je pensais qu'en observant la façon dont les actrices et acteurs utilisaient cet outil, je pourrais interroger sa conception, voire même proposer des pistes d'amélioration et ainsi contribuer au développement d'un matériel didactique en phase avec les besoins réels du terrain. J'estimais aussi que je pourrais mettre à jour les manques ou les obstacles relatifs à la réalisation de cette responsabilité collective en identifiant, par exemple, les lieux d'incohérence entre les différents paliers institutionnels ou encore, la façon dont chacun-e conçoit son rôle dans ce processus d'accueil et d'intégration des élèves allophones. Les obstacles se situent-ils sur le plan de la légitimité de l'un-e ou l'autre de ces acteurs et actrices ? Des moyens réellement mis en œuvre pour changer ou modifier des pratiques ? Des perceptions liées aux besoins ? Ou au contraire, ce *Kit* répond-t-il à une nécessité qui était jusqu'alors muette ?

Les objectifs poursuivis étaient les suivants : 1. Comprendre la manière dont est pensé l'accueil par les actrices et acteurs institutionnel-le-s ; 2. Observer la façon dont les représentant-e-s des cantons promeuvent le *Kit* auprès des institutions scolaires ; 3. Identifier quel-le-s sont les actrices et acteurs scolaires qui s'approprient le *Kit* et de quelle(s) manière(s) ; 4. Analyser l'articulation entre les discours et les pratiques institutionnels relatifs à l'accueil ; 5. Constater si le *Kit*, tel qu'il a été proposé, répond à la multitude des réalités et pratiques des actrices et acteurs concerné-e-s par l'accueil.

Souhaitant alors observer les liens entre les discours tenus sur la notion d'accueil et les processus de diffusion et d'appropriation du *Kit* d'accueil par les différent-e-s actrices et acteurs institutionnel-le-s, j'ai assisté à différentes rencontres organisées par Mme Alvir et qui rassemblaient les enseignant-e-s ayant pris part à sa création, auxquelles les autorités cantonales neuchâteloises et jurassiennes se joignaient parfois. Le *Kit* était alors en pleine phase de construction et de développement et j'estimais que ces rencontres allaient me donner des pistes sur les postures et les raisons qui ont amenées toutes ces personnes à s'investir dans ce projet. Ces réunions ont été réparties sur deux ans (2019 – 2021), parfois en visioconférence, parfois en présentiel, selon les aléas des restrictions liées à la pandémie du Covid 19.

C'est en août 2021 que le *Kit* a officiellement vu le jour. Dès le printemps 2021, mesdames Alvir et Tonon ont entrepris des démarches auprès des institutions cantonales afin de leur présenter cet outil.

Elles leur ont aussi fait part de la possibilité de la FCP de la HEP-BEJUNE de se rendre au sein des établissements scolaires qui en feraient la demande pour donner une formation sur le *Kit* à l'intention des directions, des enseignant·e·s et autres intervenant·e·s scolaires, à raison de deux demi-journées ou d'une journée complète à partir du mois d'octobre 2021. Ces responsables de projets de la FCP avaient par ailleurs formé les enseignant·e·s ayant participé à la conception du *Kit* pour qu'elles-ils puissent devenir elles-eux-mêmes des « facilitatrices et facilitateurs » et se rendre au sein des écoles pour former les partenaires intéressé·e·s. Je me suis moi-même rendue à quelques-unes de ces formations qui ont eu lieu dans les cantons de Neuchâtel et du Jura ; elles étaient en effet l'occasion de me présenter et de donner les grandes lignes des objectifs de la recherche ce qui, je l'espérais, favoriseraient mes sollicitations ultérieures en vue d'entretiens individuels. Parce que je considérais qu'elles participaient à la diffusion du *Kit* et à son appropriation, ces formations me permettaient aussi de m'imprégner des principes qui les animaient et d'observer les dynamiques en cours.

J'envisageais de mener des entretiens avec divers·e·s actrices et acteurs institutionnel·le·s, soit : 1. Les représentant·e·s cantonaux·les (Neuchâtel, Jura, Berne) en charge des langues ou de la scolarisation des élèves allophones, sollicité·e·s dès le début du processus de création du *Kit* et ayant démontré leur intérêt pour celui-ci ; 2. Les directions scolaires qui se seraient manifestées pour ces formations en établissement ; 3. Les sept enseignant·e·s ayant participé à la conception de cet outil pédagogique ; 4. Les enseignant·e·s ayant assisté à la formation consacrée au *Kit* et ayant accepté de participer à la recherche. Une deuxième étape consistait en outre à interroger les pratiques institutionnelles. Je pensais alors retourner auprès des enseignant·e·s m'ayant accordé un entretien pour observer leurs pratiques en lien avec l'outil pédagogique, voire même assister à des premières journées d'accueil et découvrir la manière dont elles étaient organisées.

Or, nous le verrons, la difficulté de mobiliser des candidat·e·s pour créer un corpus d'entretiens varié et conséquent m'a obligée à repenser le projet, particulièrement la question et les intentions de la recherche. C'est aussi cette difficulté qui est à l'origine du fait que le projet s'est principalement concentré sur le Canton du Jura, contrairement aux intentions initiales. Les informations relatives à ces changements se trouvent dans la section méthodologie de ce présent rapport. Malgré ces aléas, qui sont le propre des recherches empiriques qualitatives, les questions de l'accueil des élèves de langue étrangère et des rapports aux langues dans les établissements scolaires sont restées au cœur des préoccupations de ce projet.

2. Cadre contextuel et question de recherche

2.1. Cadre législatif en Suisse romande

En Suisse, les « Recommandations de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère » du 24 octobre 1991 ont posé des principes à partir desquels certains cantons ont formulé des directives relatives à la situation scolaire des élèves allophones. Selon qu'« il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination » (art. 1), la CDIP recommande notamment aux cantons « de faciliter l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits » (art. 2). Il est également recommandé de « tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection » ou encore, « de tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire » (art. 2). En ce qui concerne le rôle des parents, l'article 2 conseille de les inclure dans le « processus d'intégration de leurs enfants » et de les encourager à participer à l'ensemble des activités scolaires, par

exemple en leur donnant les informations adéquates et en les consultant pour des questions importantes.

Ces « Recommandations » avancent en outre l'importance de former le corps enseignant pour « la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles » et « de prendre en compte, [...], les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires ». Enfin, la CDIP encourage la nomination de personnes ou de cellules de travail responsables de l'encouragement et de l'application de ces recommandations (art. 2).

C'est en 1994 que la Suisse ratifie la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994), qui entrera en vigueur en 1997. Cette déclaration poursuit surtout l'objectif de favoriser une « éducation pour tous » et plus particulièrement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Mais elle permet aussi d'initier un changement dans les politiques éducatives car il s'agira, dès lors, de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs adaptés aux élèves en vue de favoriser leur plein potentiel de développement, plutôt que de considérer que ce sont aux élèves de s'adapter aux standards et aux normes de l'école. Les premiers fondements de l'intégration scolaire sont ainsi posés.

Autre document d'importance en Suisse romande, le Plan d'études romand (PER), présenté comme étant la « référence commune de tous les cantons romands pour les contenus d'apprentissage de la scolarité obligatoire ainsi que pour ceux des moyens d'enseignement romands » depuis 2010¹. Le PER précise le projet global de formation de l'élève autour de trois axes, soit la formation générale, les capacités transversales et les six domaines disciplinaires (langues, mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines et sociales, arts, corps et mouvement et éducation numérique) et fixe les attentes fondamentales que chaque élève doit atteindre à la fin de chaque cycle.

Le PER formule très peu de directives à l'égard de la prise en compte des élèves issu·e·s de la migration ou encore, de la pluralité linguistique à l'école. Dans le domaine « Langues » toutefois, nous retrouvons quelques principes généraux, tels que « le domaine contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place » ou encore, que « la présence d'une multiplicité de langues dans l'école, [...], implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles. Elle doit permettre de favoriser des attitudes positives face aux différentes langues en présence. Elle suppose en outre la mise en place de dispositifs d'accueil et de mise à niveau adaptés pour les élèves primo-arrivants ». De même, les diverses langues enseignées devraient jouir d'une « réflexion sur les relations » qu'elles peuvent avoir entre elles, tandis que les langues d'origine des élèves allophones devraient, toujours selon le PER, « être reconnues par l'enseignant comme des connaissances positives apportées par les élèves concernés », même si elles ne font pas nécessairement l'objet d'un enseignement spécifique (PER, Langues, pp. 6 et 8). La discipline « français » préconise aussi les approches interlinguistiques, qui permettent par exemple de penser la langue française en regard d'autres langues ou encore, d'enrichir ses pratiques langagières et sa compréhension par des relations avec d'autres langues (Conférence intercantonale, Instruction publique et culture, Suisse romande et Tessin [CIIP], <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/1>). Enfin, si les déclarations d'intention de la CIIP mentionnent à maintes reprises que l'école publique fonde et assure le développement de compétences dans de nombreuses sphères culturelles (culture de la langue d'enseignement, culture mathématique, culture scientifique, etc.), aucun passage n'aborde la question de compétences interculturelles, sauf en ce qui

¹ Site de la Conférence intercantonale, Instruction publique et culture, Suisse romande et Tessin (CIIP) : <https://www.ciip.ch/Instruction-publique/Plan-detudes-romand>

concerne la « discipline Éthique et cultures religieuses ». Celle-ci avance en effet l'idée qu'il est nécessaire de transmettre des connaissances sur la variété des cultures religieuses, particulièrement pour être en mesure « de trouver ses racines, de se placer dans un contexte interculturel et interreligieux toujours plus complexe » et ainsi, pouvoir s'interroger et être outillé face à des questions existentielles (CIIP, <https://portail.ciip.ch/per/learning-objectives/73>).

2.2. Cadre législatif du Canton du Jura

Le Canton du Jura a, de son côté, adopté quelques principes en faveur de la prise en compte des élèves issus-e-s de la migration et de leur insertion dans le cursus scolaire.

La République et canton du Jura dispose en effet d'un cadre légal pour la scolarisation des « élèves primo-arrivants allophones »¹. Déjà, la « Loi sur l'école obligatoire » datant du 20 décembre 1990 stipulait que « l'école favorise l'insertion des enfants de migrants tout en respectant l'identité culturelle » et insistait particulièrement sur « l'activité langagière des élèves de langue étrangère » (LEO, RSJU 410.11, art. 5). De même, l'« Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) » du 29 juin 1993² précise que l'institution scolaire doit tenir compte de la scolarité antérieure de l'élève qui arrive dans le Canton, afin qu'il soit « inséré dans le degré scolaire correspondant à son âge et, à l'école secondaire, dans le niveau et l'option qui lui sont le plus favorables » ; l'élève allophone a aussi « droit à un enseignement d'appui de français » (OS, RSJU 410.111, art. 3, al. 1 et 2).

Concernant cet enseignement du français, l'article 51a de la version du 29 juin 1993, qui était en vigueur lors de mon enquête de terrain mais qui, depuis, a été abrogé par l'ordonnance du 27 août 2024, stipulait que « le Département peut créer une classe d'accueil et de transition destinée aux élèves allophones des degrés 8 et 9 ou effectuant une dixième ou une onzième année scolaire ». Cette classe devait non seulement offrir un enseignement intensif de la langue, mais aussi « une mise à niveau des mathématiques, une sensibilisation à l'environnement, des activités culturelles, manuelles et d'éducation physique », afin de pouvoir entamer une formation au secondaire II (OS, RSJU 410.111, art. 51a, al. 1, abrogé). L'article 53, toujours en vigueur, déclare quant à lui qu'un « enseignement d'appui ambulatoire est proposé à l'élève qui : a) a des difficultés à acquérir des connaissances scolaires dans une ou plusieurs disciplines ou ; b) en raison de difficultés de langage n'est pas en mesure de suivre avec profit la classe ordinaire » (OS, RSJU 410.111, art. 53, al. 1).

Le cadre légal relatif à la scolarisation des élèves primo-arrivants allophones s'inscrit dans la Loi sur l'école obligatoire (LEO) et l'Ordonnance scolaire (OS) du canton du Jura, et tient compte des accords auxquels le canton s'est affilié, soit les recommandations de la CDIP relatives à la scolarisation des enfants de langue étrangère (24.10.91) et l'« Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée » (AICPS) du 25 octobre 2007, qui a pour objectif de définir « l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers » (AICPS, art. 1, al. a). L'école jurassienne s'inscrit dans une visée intégrative ou inclusive, avec pour

¹ Depuis que je suis allée sur le terrain, un nouveau document a vu le jour en août 2023 : il s'agit du « Cadre pour l'organisation de la scolarité des élèves allophones ». Ce document précise les « objectifs de la structure allophone » et « la mise en œuvre de l'intégration dans la classe ordinaire » (Service de l'enseignement, page 1). Il détaille par exemple la manière dont on intègre l'élève allophone, on observe ses progrès ou comment on peut l'orienter. Des informations sont aussi données à l'intention du corps enseignant, soit sur la formation attendue, la collaboration ou encore, le temps d'enseignement destiné à la structure allophone. Enfin, d'autres précisions relatives au fonctionnement de la structure allophone sont offertes, comme par exemple l'attribution du nombre de leçons, l'apprentissage des langues 2 et 3, des tests ou encore, des méthodes et outils à disposition. Ce document ne fait pas l'objet ici d'une observation détaillée puisqu'il était inexistant au moment où les entretiens de terrain ont été menés. Pour plus d'information, voir le document en annexe.

² Certains articles de cette Ordonnance scolaire du 29 juin 1993 ont été modifiés par une ordonnance du 27 août 2024, qui est entrée en vigueur le 1^{er} octobre 2024.

objectif de scolariser les élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers dans les classes régulières.

Le canton du Jura dispose aussi, depuis 2020, des « Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne »¹. Ces directives s'adressent aux élèves « nouvellement arrivés, dont le lieu de provenance n'est pas francophone et qui présentent des lacunes dans la langue de scolarisation par leur situation migratoire » (République et canton du Jura, point 1, p. 1). Ce document pose les principes relatifs aux modalités de fréquentation de la structure allophone (par exemple, le nombre de leçons de langue française) et les mesures d'accompagnement pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (point 2). Ces directives détaillent également, aux points 3 et 4, la manière dont doit être créée la structure allophone ainsi que les procédures qui y sont liées.

Fait intéressant, il est spécifié au point 2 qu'un bilan de l'élève doit être effectué « après 6 semaines au plus tard, puis à la fin de chaque semestre, [par] l'enseignant responsable de la structure allophone, en concertation avec l'enseignant titulaire ou le maître de module », afin de pouvoir « augmenter [sa] scolarisation, [...], en classe régulière ». Ce bilan doit être effectué à l'aide d'un tableau intitulé « Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire² », qui propose des critères en vue d'établir le profil de l'élève (tels que la fréquentation ou non d'une école, la capacité ou non de lire dans la langue première, la connaissance ou non de la langue française) ainsi que des objectifs sur lesquels le faire travailler, en lien avec ce profil. Enfin, le point 7 concernant l'évaluation mérite également qu'on s'y intéresse, dans la mesure où il est spécifié que l'élève allophone « peut être exempté de toute évaluation sommative jusqu'à 2 ans après son arrivée (Ordonnance scolaire, art. 3 al. 3) », même si cette exemption n'est pas une priorisation ; l'élève peut encore bénéficier de cette mesure s'il intègre une classe ordinaire. Pour les apprentissages en langue française toutefois, « l'évaluation des acquis [en langue] ainsi que de la situation (dynamique, besoins...) de l'élève sont discutés par la direction et le personnel enseignant deux fois par semestre » (République et canton du Jura, point 7, p. 2).

On le voit, les divers articles ou ordonnances adoptés au niveau de la Suisse romande encadrant la prise en charge des élèves issu·e·s de la migration ou promouvant la pluralité linguistique à l'école ont eu des effets sur le cadre législatif du Canton du Jura. Celui-ci reste cependant libre de disposer de ses propres mesures et dispositifs pour l'intégration et la scolarisation des élèves allophones, tout comme les écoles, qui fixent leurs modalités qui y sont relatives, dans le cadre de ces recommandations cantonales, mais aussi selon leurs propres réalités, besoins et moyens. Au moment où les formations sur le *Kit* ont été données, certaines écoles avaient déjà des démarches en la matière alors que d'autres ne disposaient pas encore de procédures et de dispositifs favorisant le premier accueil.

2.3. Contexte de formation sur le *Kit*

Lorsqu'arrive le *Kit du 1er accueil pour la scolarisation des élèves allophones* en août 2021, plusieurs écoles et actrices et acteurs scolaires manifestent leur intérêt pour cet outil pédagogique, d'autant plus que le *Kit* était accompagné, tel que précisé, de la possibilité de bénéficier d'une formation afin de pouvoir se l'approprier.

¹ Au moment où je suis allée sur le terrain, le canton disposait de Directives en date du 6 octobre 2020 ; depuis, ce document a été remplacé par celui intitulé « Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne » en août 2023, et qui annule la version du 06.10.2020. Compte tenu du fait que la recherche a été menée lorsque la version du 6 octobre avait force de loi, c'est celle-ci qui est présentée en détails ici. Ces deux versions se trouvent dans les annexes.

² Voir ce tableau dans les Directives du 6 octobre 2020 en annexe, puisqu'il ne figure plus dans la version d'août 2023. Nous pouvons toutefois le retrouver dans le document intitulé « Cadre pour l'organisation de la scolarité des élèves allophones » du Service de l'enseignement, daté d'août 2023.

C'est au courant de l'année 2022 que j'ai pu assister à quatre formations données par la responsable de projet de la FCP, Mme Alvir, et par les enseignant·e·s ayant collaboré à la conception du *Kit*. Ces formations se sont données soit au sein des écoles elles-mêmes, soit dans les bâtiments de la HEP-BEJUNE. Rassemblant des enseignant·e·s de tous les cycles, des membres de direction, des représentant·e·s cantonaux·les, chacune de ces journées de formation avait pour objectif de présenter la philosophie du *Kit*, de permettre au public présent de l'appréhender et d'insuffler une dynamique d'échanges et de concertation institutionnelle en vue de penser l'accueil et le suivi des élèves issu·e·s de la migration. Nous pouvions ressentir un grand engouement pour la formation et le *Kit*, notamment parce que la Suisse romande recevait alors les premiers et premières réfugié·e·s d'Ukraine ; si cette réalité était réellement le fruit d'une coïncidence, la promotion du *Kit* faisait prendre conscience, chez certain·e·s, de besoins en matière d'outils et de moyens pédagogiques pour la prise en charge de ce type de public.

L'idée ici n'est pas de détailler les journées de formation en soi mais plutôt de faire part des principes qui ont animé non seulement la conceptualisation du *Kit*, mais aussi, les formations. Ces principes représentent un élément important de cette recherche. Tel que déjà mentionné en effet, les changements dans le type de données recueillies sur le terrain m'ont obligée à repenser la question et les intentions du projet.

2.4. Principes directeurs du *Kit*

Cinq principes sont au cœur du *Kit* et de la formation. Ces principes s'inscrivent par ailleurs en cohérence avec le cadre législatif de la CDIP et du PER, puisqu'il s'agissait, au travers du *Kit*, de fournir un outil rassemblant les principaux axes de ces textes officiels.

L'idée première est que l'élève issu·e de la migration connaît des ruptures importantes, qu'elles soient liées aux passages d'une école à l'autre, d'une langue à l'autre ou d'un pays à l'autre ; en ce sens, le *Kit* a pour vocation d'assurer les transitions entre ces différentes sphères et de permettre une continuité dans le parcours (scolaire, linguistique, social, etc.) de l'élève.

Le *Kit* part ensuite du postulat que les actrices et acteurs institutionnel·le·s sont chacun·e animé·e·s par leur culture professionnelle et leurs pratiques respectives et qu'elles et qu'ils se concertent peu, voire pas du tout, pour penser l'accueil et le cheminement scolaire de l'élève nouvellement arrivé·e. En ce sens, le *Kit* est construit sur le principe des besoins (des élèves, certes, mais aussi des parents ou encore des enseignant·e·s), en vue d'encourager la responsabilisation des rôles de chacun·e et la concertation entre les professionnel·le·s et permettre une prise en charge globale de l'élève.

Le troisième principe consiste en la nécessité de penser l'accueil à moyen et à long termes ; plus qu'un simple moment de rencontre, l'accueil doit en effet être jalonné d'étapes favorables à l'adaptation de l'élève à son nouvel environnement et aux savoirs et compétences à acquérir. Le *Kit* pose ainsi un cadre et des objectifs d'apprentissage, qui ne correspondent pas nécessairement à ceux du PER mais qui sont liés aux dispositifs du Français langue seconde/Français langue de scolarisation (FLS/FLSco) et permettent de sécuriser l'élève tout en travaillant sur ses apprentissages. De cette manière, les divers·es actrices et acteurs scolaires peuvent reconnaître le « déjà-là » chez l'élève, c'est-à-dire identifier les différents savoirs acquis par l'élève afin de concevoir un parcours d'apprentissage adapté à sa réalité et aux besoins (de l'élève mais de l'école aussi).

Le *Kit* cherche également à couvrir les approches plurilingues et la pédagogie interculturelle à l'aide de didactiques du FLS/FLSco, ceci pour les élèves issu·e·s de la migration mais aussi, pour l'ensemble des élèves de l'établissement scolaire ; le *Kit* rejoint, de ce fait, les principes avancés par le PER présentés précédemment.

Enfin, le *Kit* cherche à inscrire l'ensemble des pratiques et des tâches réalisées par chacun-e dans un cadre législatif en nous instruisant sur les responsabilités et les droits propres aux enseignant-e-s et directions et sur les réalités des élèves et des familles étrangères.

2.5. Question de recherche

Nous avons donc, d'un côté, des règlements et recommandations romands et jurassiens qui posent le cadre en matière de prise en compte du suivi des apprentissages des élèves allophones et des approches plurielles. Ce cadre législatif engendre lui-même des effets sur la manière de penser et de concevoir les dispositifs pour l'accueil et l'intégration des élèves étrangers, de même que la place des langues à l'école. Les contextes et les pratiques peuvent fortement varier d'un établissement à l'autre, notamment parce que les directives et recommandations sont appliquées différemment, selon les besoins et les réalités des écoles. Mais ce cadre législatif infuse et diffuse, depuis plus de trente ans, des conceptions et des pratiques relatives à l'intégration, au suivi des apprentissages des élèves étranger-ère-s et aux langues.

De l'autre côté, nous avons le *Kit* et les formations l'ayant accompagné, qui proposent de réfléchir à l'accueil de manière concertée et d'encourager le plurilinguisme, en prenant en compte les acquis des élèves (scolaires, sociaux, linguistiques), afin de créer un accompagnement global et un espace scolaire où d'autres langues ont leur place. Les formations données, animées autour des cinq principes, avaient pour objectif d'initier les participant-e-s au *Kit*, en vue de diffuser ces postures réflexives et, à terme, de développer des pratiques institutionnelles, systématiques et organisées, pour l'accueil et la prise en charge d'élèves issu-e-s de la migration.

Dans ce contexte, dans quelle mesure le *Kit* a permis de (re)penser l'accueil et la place des langues à l'école ? Plus précisément, est-ce que cet outil pédagogique, de même que les formations qui ont suivi, ont eu une ou des répercussion(s) sur la manière de concevoir les pratiques, les discours, les conceptions sur l'élève étranger et sur les langues ? Par ailleurs, cet outil et ces formations ont-ils été l'occasion, pour les participant-e-s, de constater d'éventuelles lacunes dans les pratiques existantes au sein de leur école, en regard du cadre légal ?

La question principale de recherche est donc la suivante :

Quelles traces des principes directeurs du *Kit* et de la formation retrouve-t-on dans les conceptions sur l'accueil et sur les langues à l'école des actrices et des acteurs scolaires ?

Au travers de cette interrogation, cette recherche permettra :

- D'identifier les conceptions des actrices et acteurs scolaires sur l'accueil et les langues à l'école ;
- D'observer si les concepts et les principes contenus dans le *Kit* et les formations ont eu des effets sur les représentations de ces actrices et acteurs scolaires ;
- D'analyser dans quelle mesure les dispositifs et conceptions sur l'accueil, les processus d'insertion des élèves et les langues correspondent aux cadres législatifs ?
- De constater si le *Kit*, tel qu'il a été expérimenté, correspond, ou non, aux besoins du terrain.

3. Cadre conceptuel

3.1. Du rôle des institutions dans la reproduction des systèmes

Nos pratiques, croyances, idéologies, valeurs ou codifications sociales résultent de mécanismes sociaux ; les collectivités façonnent les individus qui, à leur tour, exercent une influence sur la collectivité

(Elias, 1969/1973). C'est en effet le sens commun ou encore, les schémas collectifs d'appréhension du monde qui structurent les perceptions et les interprétations que les actrices et acteurs sociaux ont et se font de leur contexte environnant. Cet entendement du monde agit sur la manière dont les individus conceptualisent et organisent leur réalité, notamment au travers des institutions qui, à leur tour, engendrent des effets sur l'appréhension singulière du monde ou du milieu dans lesquels ils vivent (Schütz, 1944/2010 ; Schütz, 2007/2010 ; Berger et Luckmann, 1966/2008).

Loin d'être passif, l'individu agit aussi sur la collectivité qui l'entoure et ce, de deux manières : en extériorisant sa subjectivité et en se réalisant selon ses propres objectifs ou intérêts. Si chacun dispose d'une marge de manœuvre dans l'expression de son « style personnel » (opinions, comportements, attitudes, pratiques, etc.), celui-ci reste circonscrit, selon Bourdieu (1980), à l'intérieur des *habitus*¹ issus des conditions sociales de production d'une même classe : « *chaque système de dispositions individuel est une variante structurale des autres, où s'exprime la singularité de la position à l'intérieur de la classe et de la trajectoire* » (p. 101). Ce que l'on considère ainsi comme étant le propre d'un individu n'est en fait qu'une variante par rapport à une norme particulière à une époque ou à un groupe social ; cette variante sera un indicateur de ce qui fait la norme non seulement par rapport au degré de conformité adopté mais aussi par rapport au degré de déviance autorisé.

Dans ce processus de normalisation, de façonnement des collectivités et des individus, les institutions jouent un rôle majeur. En relayant des discours officiels et en formalisant des pratiques, elles participent activement au maintien de l'ordre social puisqu'elles fournissent des modèles de conduite ou des manières de faire. Elles orientent ainsi les agissements et les attitudes des individus. Cette fonction de contrôle se fait toutefois sans « l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (p. 256), pour reprendre Bourdieu (1972/2000), puisque chacun intègre les normes de conduites à un point tel qu'elles en deviennent « naturelles ».

L'école, en tant qu'institution, est un lieu de production et de reproduction du système. En reprenant les termes de Gremion-Bucher (2012) en effet, l'école s'est peu à peu transformée en espace de contrôle des individus :

Ainsi, l'école qui, dans un premier temps, veut instruire, puis éduquer, devient maintenant l'instrument du progrès de la société. D'abord en marge et externe à la famille, elle lui usurpe, au cours des années, son pouvoir et ses droits. Du besoin de se justifier, elle se légitime et devient indispensable au fonctionnement social. À l'instar des thèses de Foucault (1975), l'école comme l'armée, l'hôpital ou la prison se construit progressivement comme une institution disciplinaire, une machine à contrôler des corps dociles et conserver une surveillance totale sur eux. Au travers de ce cheminement, le « quadrillage » du contrôle social s'affine. (p. 29)

Si les réflexions présentées ici s'appliquent aux élèves, il en va de même pour l'ensemble des actrices et acteurs scolaires qui font vivre l'école, puisqu'elles et ils qui se socialisent à l'intérieur de cet ordre institutionnel et s'approprient des discours et des pratiques propres à cet espace². Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) abondent par ailleurs dans ce sens lorsqu'ils écrivent :

L'école est le lien par excellence de la transmission et de l'acquisition des idéologies, des valeurs, des représentations constituant une culture nationale partagée par un même peuple, [...]. Le passeur de cette culture

¹ Bourdieu (1972/2000) définit ainsi les *habitus* : « systèmes de *dispositions* durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre » (p. 256).

² Sans parler du fait que la plupart des actrices et acteurs scolaires ont elles et eux-mêmes expérimenté et donc, intériorisé le système scolaire qu'elles reproduisent à leur tour en tant que personnes représentantes de cette institution.

légitime est l'enseignant, lui-même légitimé par l'institution, qui devra se porter garant de la pérennité des valeurs nationales et civiques à transmettre aux jeunes générations. Il est donc clair « qu'enseigner, c'est toujours enseigner une culture » (Mariet, 1982), processus par lequel l'enseignant va reproduire, à son insu et en toute bonne foi, un certain nombre de valeurs, de modèles, de représentations préétablies, acquis dans son contexte, auprès de publics ne possédant pas à l'origine le même système de références socioculturelles. (p. 149)

Le système scolaire est en quelque sorte « le relais privilégié de catégorisations arbitraires au sein des sociétés d'accueil », (re)produisant par le fait même les hiérarchisations circulant au sein de la collectivité, voire même, engendrant de nouvelles formes de discriminations ou d'exclusion (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002, p. 148). Mais les actrices et acteurs scolaires peuvent aussi s'affranchir des structures et mettre en place des pratiques éducatives qui contribuent à modifier les schémas et les usages qui ont cours.

3.2. L'accueil : une démarche à anticiper

Considérant que l'acte d'hospitalité est régi par un ensemble de pratiques et de codes qui rendent possible, ou non, l'accueil, Agier (2018) estime que la nature fondamentalement inégale de l'acte d'hospitalité – où celui ou celle qui est accueilli est redevable à son hôte qui, en retour, tente de l'intégrer à son tissu social – nous renseigne en fait sur les frontières symboliques qui distinguent ceux et celles qui peuvent être accueilli-e-s de ceux et celles qui ne le peuvent pas. Or, Alvir et Tonon (2021b) soulignent que, si « l'organisation de l'accueil semble aller de soi » et que l'hospitalité « est comprise comme une évidence » lorsqu'on y fait allusion dans le milieu éducatif, ces deux notions d'accueil et d'hospitalité ne sont guère explicitement convoquées et font encore moins l'objet de questionnements ou d'interrogations de la part des actrices et acteurs scolaires (pp. 37 et 38).

L'hospitalité, qui est fondée sur la notion d'altérité, nécessite la mise en place des limites qu'elle a justement comme principe de dépasser. Celui ou celle qui est reçu-e, du fait de son statut initial d'étranger-ère, se retrouve en effet en situation d'*obligé-e* envers celui et celle qui le/la reçoit, et donc, dans une situation asymétrique qu'il s'agit de dissiper : « quel que soit le fondement (ou le commencement) de l'hospitalité, elle est un enchaînement d'obligations, une succession d'aléas, au premier chef pour l'« arrivant », [...], en position désavantageuse du fait de l'éloignement, en posture de demandeur qui, s'il vient à être reçu, met *ipso facto* le pied dans l'engrenage de la dette » (Gotman, 1997, pp. 14 et 11). En tombant dans la dette, l'hôte peut ne plus savoir comment faire pour prendre sa propre place et s'inscrire ainsi dans un état de dépendance.

Dans le contexte scolaire, il s'agit alors de délimiter la durée consacrée à l'hospitalité. Alvir et Tonon (2021a), reprenant Agier (2018), avancent ainsi l'idée que l'hospitalité doit être considérée comme « un échange par des actions pratiques » favorables à l'organisation de « l'étape post-hospitalité ». Si cette démarche permet aux élèves d'intégrer le plus rapidement possible « les dispositifs scolaires dits « réguliers » », elle permet aussi de sécuriser l'élève et sa famille sur les plans social et linguistique (p. 38). Tel que précisé dans le texte introductif du *Kit*, cet outil médiateur cherche à faciliter « l'arrivée dans un contexte inconnu », alors que le dialogue peut « susciter la narration et améliorer les échanges en présence des personnes médiatrices pour sortir de l'asymétrie et d'une saturation des informations qui vont trop souvent dans un seul sens » et donc, formaliser la suite de la scolarité (Alvir et Tonon, 2021a, p. 2).

3.3. Pluralité linguistique et reconnaissance des parcours

Les langues se trouvent par ailleurs au cœur de cette démarche d'accueil, puisqu'elles sont au principe même des réalités de rencontres, de construction et de co-construction de sens, d'intercompréhension, d'aménagement de la proximité. Ceci se pose avec d'autant plus d'acuité lorsque la mobilité se

manifeste dans sa forme la plus prégnante, soit la migration. Pour l'élève qui arrive dans un nouveau pays et qui doit intégrer un nouveau système scolaire, une nouvelle école et surtout apprendre une nouvelle langue, les expériences liées à l'altérité, à la mobilité et à l'insertion dans de nouveaux groupes sociaux représentent des défis majeurs pouvant provoquer d'importantes perturbations identitaires et susciter des sentiments d'insécurité, tant sur le plan social que linguistique. Aux ruptures personnelles liées à la migration familiale peuvent aussi s'ajouter celles provoquées par le système scolaire du pays de résidence, qui ne tiendra pas toujours compte des compétences initiales de l'élève, de son parcours, voire de ses acquis. Ces ruptures et ces transitions exigent, chez ces élèves issu-e-s de la migration, des stratégies d'adaptation et une mobilisation constante de leurs ressources, déployant souvent par eux et elles-mêmes de fréquentes médiations linguistiques (Alvir et Tonon, 2021b, p. 38). Sur la question des langues, Moreau (1997) précise que leur(s) statut(s) sont en fonction de la place qu'elles occupent dans la « hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique » (p. 269). Il y aurait ainsi un *statut de fait*, qui est plutôt « empirique » ou « implicite », et qui concerne les variétés de langues parlées et évaluées par les locuteurs (langues haute / basse, populaire, grégaire, véhiculaire, etc.). Il y aurait aussi le *statut juridico-constitutionnel* qui, lui, serait « explicite », c'est-à-dire celui attribué par l'officialisation de(s) (la) langue(s) (langue(s) de travail de l'État) ou par la nationalisation de(s) la langue(s) (dont le statut est garanti par l'État) ou par l'enseignement de(s) (la) langue(s) dans le domaine éducatif. Or, si ces deux types de statuts peuvent se compléter, il est tout à fait possible qu'ils entrent en contradiction (différences entre les textes et les pratiques, les représentations, les discours, etc.) (pp. 269 – 270). Les pratiques linguistiques des individus et des groupes sont ainsi liées à des contraintes ou des conjonctures externes et à des perceptions individuelles des langues (elles-mêmes souvent rattachées à ces perceptions collectives) qui, toutes, agissent sur les choix linguistiques individuels ou institutionnels dans des contextes donnés.

Le statut des langues ne dépend donc pas de leur qualité propre mais bien, pour reprendre Kilani (2000), « du rapport de forces politique et idéologique dans lequel [les langues] se trouvent à un moment de l'histoire. [...] Leurs différences sont de nature sociologique et portent sur la place [qu'elles] occupent respectivement dans les différentes sphères de la communication sociale » (pp. 173, 176 et 177).

Même si la Suisse est officiellement plurilingue, que les élèves apprennent une deuxième langue nationale ainsi que l'anglais durant leur scolarité obligatoire, et que les publics scolaires sont composés de nombreux élèves parlant plusieurs langues dans les différentes sphères de leur vie sociale, les systèmes éducatifs restent « monolithiques » et tiennent peu compte de la variété des langues de leurs élèves (Perregaux, 2004, p. 459). Le principe de territorialité des langues assure en effet la protection des communautés linguistiques, en privilégiant celles-ci au détriment de la liberté individuelle. Späti (2011) nous informe ainsi que ce principe est généralement compris comme un moyen pour protéger les minorités linguistiques nationales sur leur territoire mais aussi et surtout, comme un instrument d'assimilation linguistique des individus, puisque les habitants d'autres langues (nationales ou autres) doivent se conformer à la (aux) langue(s) officialisée(s) par chaque canton ; en ce sens, les régions linguistiques seraient perçues comme étant homogènes et leurs habitants, globalement monolingues (pp. 36 – 37).

Suivant ces réflexions, nous pouvons nous interroger sur la manière dont les langues des publics allophones sont réellement prises en considération au sein des établissements scolaires des participant-e-s ayant assisté aux formations sur le *Kit* ? Dans quelle mesure les écoles suivent les directives officielles en matière de promotion du plurilinguisme ? Et qu'en est-il de l'accueil et de la responsabilité partagée, collaborative et concertée entre toutes les personnes concernées (direction, corps enseignant, parents, élèves, partenaires autres) ? Comment les acteurs et actrices institutionnel-le-s participant à cette insertion des élèves allophones conçoivent-ils-elles leur rôle dans ce processus d'accueil ? Ces questions viennent ainsi alimenter le principal objet de cette recherche, soit d'identifier d'éventuelles

traces des principes directeurs du Kit et de la formation dans les conceptions sur l'accueil et sur les langues des actrices et acteurs scolaires.

4. Méthodologie

4.1. Composition du corpus

L'accès au terrain a été chronophage et ardu et, si j'ai pu assister à quatre formations consacrées au *Kit* au courant de l'année 2022 qui m'ont permis de me présenter et de solliciter en entretien quelques personnes, la collecte de données s'est avérée beaucoup plus laborieuse que prévue. La question de la pandémie du Covid 19 n'est pas à négliger, puisqu'il va de soi qu'elle a engendré une importante surcharge dans les tâches des enseignant·e·s durant de nombreux mois. Le fait même de mener une recherche auprès du public enseignant a pu en refroidir plus d'un·e, craignant peut-être d'être jugé·e·s dans leurs pratiques. Mais le fait aussi d'avoir été seule à mener ce projet, inscrit lui-même à l'intérieur d'un cadre plus large m'obligeant à me consacrer à d'autres projets cantonaux, ont assurément eu un effet dans ma capacité à investiguer un terrain que je souhaitais plus conséquent.

Tel que mentionné en introduction, j'avais initialement pour intention de mener des entretiens et des observations dans les institutions des trois cantons de la HEP-BEJUNE. Or, parce que je n'étais pas toujours disponible aux moments où les diverses formations étaient données, il a fallu que je réduise peu à peu mes ambitions, pour finalement être présente à quatre journées complètes de formation, soit une dans un établissement du Canton de Neuchâtel, et trois dans le Canton du Jura ; deux d'entre-elles ont eu lieu dans des établissements scolaires tandis qu'une autre s'est donnée dans les locaux de la HEP-BEJUNE. Ces formations m'ont donné l'occasion de me présenter, de faire part des objectifs généraux de la recherche mais aussi, d'informer les participant·e·s que j'allais ensuite les contacter par mail afin de les solliciter pour des entretiens individuels. Peu de gens ont répondu présents. Pour l'école neuchâteloise, seule la direction a manifesté son intérêt pour me recevoir. Du côté du Canton du Jura, très peu de candidat·e·s ont montré leur intérêt, malgré trois journées de formation, les relances et la « publicité » réalisée ultérieurement par les personnes ayant accepté de participer à la recherche auprès de leurs collègues. Mon corpus total est finalement composé de six personnes, soit une personne de Neuchâtel et cinq personnes du Jura.

Ce déséquilibre m'a alors obligée à repenser la manière dont j'allais appréhender le traitement des données. Il s'avérait en effet impossible de m'appuyer sur des verbatims d'un·e seul·e Neuchâtelois·e pour tenter de répondre à mes interrogations ou encore, de les ajouter à ceux des Jurassien·ne·s alors que les deux contextes (réalités scolaires et migratoires, cadres législatifs) sont fort différents. Aussi ai-je décidé de me concentrer essentiellement sur les entretiens qui ont été menés auprès des interlocutrices¹ travaillant dans le Canton du Jura.

4.2. Posture méthodologique

Ce corpus est certes réduit. Mais à partir de l'expression des points de vue de ces actrices scolaires autour des notions d'accueil et d'hospitalité, des pratiques d'accueil et de suivi ou de la place des langues à l'école, je tenterai de dégager des tendances générales pouvant nous instruire s'il y a, ou non, des traces des principes directeurs du *Kit* et de la formation dans leurs propos. Dans la mesure où les postures individuelles et les interprétations du monde s'inscrivent dans un système de valeurs et de représentations plus large, l'enquête par entretiens, même peu nombreux, est une méthode adéquate pour étudier la manière dont un individu se positionne dans ce système de valeurs, mais aussi pour faire ressortir des pratiques et discours institutionnels révélateurs d'un système normatif plus

¹ Le corpus est en effet composé essentiellement de femmes.

large (Blanchet et Gotman, 1992/2007, p. 24). M'inscrivant dans la démarche qualitative-interprétative, la méthode que j'ai utilisée est celle de l'analyse de contenu (Blanchet et Gotman, 1992/2007) et des représentations (Abric, 1994 ; Jodelet, 2003 ; Rouquette et Flament, 2003 ; Moscovici, 1961/1976).

Il faut toutefois garder à l'esprit que l'analyse qualitative ne peut jamais restituer la globalité de la complexité d'un témoignage : une analyse implique que nous fassions ressortir les éléments essentiels d'un objet de recherche, selon un angle précis (Paillé, 1994, p. 156). En m'intéressant aux indices ou aux traces – voire à l'absence de traces – des principes directeurs du *Kit* et des formations dans les propos des interlocutrices ayant participé à cette recherche, il va sans dire que je souhaite ici « donner un sens » à des données certes réduites, mais complexes, afin de faire ressurgir des catégories servant à produire de nouvelles connaissances (Blais et Martineau, 2006, p. 2). La tâche de la chercheuse ou du chercheur étant de « dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité », Blais et Martineau (2006, p. 3) précisent que la démarche de l'analyse inductive générale – démarche dans laquelle je m'inscris – se construit sur la base de catégories ayant émergé des données. Ce sera à partir des données recueillies ou observées que l'on créera des catégories d'analyses, passant du spécifique (matériau brut) au général (analyse inductive) (pp. 3 – 6). Il ne s'agit en aucun cas de « dire la réalité », mais plutôt, selon Soulet (2006), d'offrir « une lecture qui soit la plus plausible par rapport à la réalité existante, la plus recevable par rapport à la représentation socialement admise de cette dernière et la plus compatible avec l'état des connaissances disponibles au moment de sa production » (p. 3).

Ma source principale d'inspiration méthodologique est l'entretien compréhensif. Le courant de la sociologie compréhensive initiée par Weber¹ (1904-1905) a en effet surtout pour objet la compréhension du sens subjectif que les individus ou les groupes accordent à leurs conduites et à leurs actions, sans toutefois s'arrêter sur l'aspect psychologique de ce sens subjectif (Kaufmann, 1996, p. 58 ; Blanchet et Gotman, 1992/2007, pp. 21 – 22). L'approche compréhensive repose sur le postulat que les individus sont non seulement des porteurs de structures, mais qu'ils sont aussi des agents de ces structures ; tout l'art de l'enquêtrice ou de l'enquêteur réside alors dans sa capacité à saisir les systèmes de valeurs révélés dans les données recueillies auprès des personnes interviewées afin d'analyser et d'interpréter ces structures, ou encore le social (Kaufman, 1996, pp. 25 – 26).

Au moment où j'ai conçu le projet du suivi scientifique du *Kit*, j'ignorais encore la manière dont j'allais m'y prendre pour analyser et interpréter les données, que je pensais par ailleurs beaucoup plus importante. J'avais d'abord privilégié l'observation participante, en plus de l'entretien semi-directif, et pensais pouvoir faire une analyse croisée de l'ensemble des données pour pouvoir questionner les écarts ou les échos entre les discours et les pratiques des nombreux-euses actrices et acteurs scolaires et institutionnel-le-s. Or, nous l'avons vu, mon ambition relative à l'enquête de terrain a finalement dû être revue à la baisse. Si j'ai certes trois observations détaillées des formations qui se sont données dans le Canton du Jura, j'ai décidé de me focaliser essentiellement sur les données issues des entretiens. Les observations m'ont été fortement utiles pour identifier les cinq grands principes qui sont au cœur du *Kit* et des formations et qui, *in fine*, m'ont permis de reformuler par la suite ma question de recherche. J'estime toutefois que pour répondre à celle-ci, l'analyse approfondie des cinq propos des personnes avec lesquelles j'ai pu échanger sur la thématique pourra me permettre d'identifier s'il y a des traces, ou non, de ces principes directeurs dans leurs conceptions sur l'accueil et les langues à l'école. Au-delà, il s'agira de porter une réflexion sur les liens entre les représentations, les dispositifs, les formations et les attentes du terrain.

¹ Notamment au travers de son ouvrage paru en 1904-1905, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*.

En guise de rappel, voici les objectifs poursuivis par cette recherche :

- Identifier les conceptions des actrices et acteurs scolaires sur l'accueil et les langues à l'école ;
- Observer si les concepts et les principes contenus dans le *Kit* et les formations ont eu des effets sur les représentations de ces actrices et acteurs scolaires ;
- Analyser dans quelle mesure les dispositifs et conceptions sur l'accueil, les processus d'insertion des élèves et les langues correspondent aux cadres législatifs ?
- Constater si le *Kit*, tel qu'il a été expérimenté, correspond, ou non, aux besoins du terrain.

4.3. Traitement des données

Tel que précisé, cinq personnes – toutes des femmes – ont accepté de nous accorder du temps pour un entretien. Voici les informations relatives aux entretiens :

- Anémone¹, directrice d'une école primaire : entretien d'une durée de 60 minutes, en visio-conférence, le 19 mai 2022 ;
- Marguerite, enseignante à l'école primaire,
- et Jasmine, enseignante d'appui de français : entretien collectif avec Marguerite et Jasmine, pour une durée de 60 minutes, dans la classe de Marguerite, le 30 juin 2022 ;
- Églantine, enseignante : entretien de 75 minutes dans sa salle de classe, le 8 septembre 2022 ;
- Rose, enseignante à l'école primaire : entretien de 50 minutes dans sa salle de classe, le 28 septembre 2022.

Les entretiens avec ces participantes ont tous débuté de la même façon : une fois que nous étions installées, je leur faisais lire le *formulaire de consentement*², qui avait pour objectif de formaliser notre rencontre mais aussi, de leur assurer la confidentialité et l'anonymat. Après signature des deux copies, je leur demandais si je pouvais enregistrer l'entretien, afin de faciliter la relecture ultérieure et de respecter le sens des propos énoncés, ce qu'elles ont toutes accepté.

Tous les entretiens ont été intégralement retranscrits, sans toutefois insister sur les onomatopées, les répétitions ou encore, les hésitations et les moments de silence, puisque cette recherche s'intéresse plutôt aux sens des propos qu'à leur forme.

La première étape a été de lire les entretiens et d'encadrer les passages qui traitaient directement des notions d'accueil et d'hospitalité, des pratiques en vigueur liées à l'accueil des élèves nouvellement arrivé-e-s ou liées aux appuis en langues, des conceptions de la langue de scolarisation, des rapports aux langues en général dans les écoles, et enfin, de leurs impressions et avis sur le *Kit* ou la formation. Ces nombreux passages ont ensuite été rassemblés dans un même document, pour jouir d'une vue d'ensemble des propos sélectionnés.

En lisant attentivement ces extraits liés aux interrogations de la recherche sont ensuite peu à peu apparues des thématiques plus ciblées pouvant caractériser davantage le contenu de ces différents encadrés. Voici ce qui est alors apparu :

- Les notions d'accueil et d'hospitalité ont été chapeautées par la thématique « mission ».
- Les pratiques relatives à l'accueil des élèves et aux appuis en langues ont été nommées « dispositifs ».

¹ Tous les prénoms sont fictifs. De même, je donne ici le minimum d'informations concernant le statut de ces interlocutrices, afin d'éviter qu'elles puissent être identifiées.

² L'entretien avec Anémone ayant été réalisé en visio-conférence, j'avais pu lui faire parvenir par e-mail ce formulaire de consentement avant l'entretien, qu'elle a pu signer et me renvoyer par la poste.

- Les manières de concevoir les langues de scolarisation pour les élèves nouvellement arrivé-e-s sont devenues « prise en compte de la diversité socio-culturelle ».
- Les dynamiques linguistiques dans les écoles se sont retrouvées sous la thématique « plurilinguisme à l'école ».
- Et, pour finir, tout ce qui concernait le *Kit* s'est retrouvé sous « *Kit* », puisque j'ignorais encore ce que j'allais pouvoir y trouver.

En ayant accordé un code couleur pour chacune de ces cinq thématiques, j'ai procédé à une 2^e lecture attentive de l'ensemble des entretiens de manière à colorer différents extraits de chacun d'entre eux, afin de vérifier si ces thématiques « tenaient la route » face au matériau brut mais aussi, de pouvoir ajouter des extraits ou des passages dans cet ensemble de données qui auraient pu m'échapper lors de la première lecture, qui se voulait plutôt « intuitive ».

Une fois cette phase terminée, j'ai regroupé tous les verbatims colorés selon la thématique dans un même document Word ; je me suis donc retrouvée avec cinq documents Word, c'est-à-dire un document dédié à chacune des thématiques et qui rassemblait les extraits de toutes les interlocutrices.

Il me fallait alors tenter de cerner la substance de ces thématiques, afin d'en saisir le sens mais aussi, de typifier ces contenus afin de mieux pouvoir les nommer. Encore une fois ici, c'est grâce à une attention et une lecture minutieuses que sont apparues des catégories plus larges mais davantage porteuses de sens. Elles avaient l'avantage de pouvoir regrouper une deuxième fois les verbatims, de manière à les englober mais aussi de restituer d'une manière beaucoup plus fine le sens des propos rassemblés :

- *Conceptions de l'accueil et de la mission de l'école*, qui rassemblait la précédente thématique « mission », mais qui a pu être divisée selon deux objets, soit « conceptions de l'accueil » et « missions de l'école » (Cf. point 5.1) ;
- *Accompagnement des élèves et rapports aux langues*, qui embrassait à la fois les thématiques « dispositifs », « prise en compte de la diversité socio-culturelle » et « plurilinguisme à l'école » (Cf. point 5.2) ;
- *Kit du 1^{er} accueil en perspective*, qui regroupait encore ici tous les commentaires relatifs à cet outil médiateur ; ces commentaires ont été répartis en deux sous-catégories, soit les apports et les éléments perfectibles (Cf. point 5.3).

Une fois ces trois grandes catégories posées, j'ai à nouveau réuni les transcriptions y relatives dans un seul document propre à chacune de ces catégories et qui rassemblait les verbatims de chacune des interlocutrices. Cette dernière étape m'a permis de mettre en lumière les éléments communs, les points divergents, mais aussi et surtout, de *mettre en relation* (Paillé, 1994, p. 153) ces éléments. Cette étape a également été l'occasion de construire une trame, en vue de constituer une sorte de dialogue entre les divers objets.

5. Analyses : synthèse des propos des interlocutrices

Cette partie présente d'abord une synthèse des propos de l'ensemble des interlocutrices, qui ont été structurés et mis en relation, grâce aux catégories et thèmes présentés dans la section précédente. Afin de pouvoir illustrer la dynamique du phénomène analysé et d'appuyer le sens de ma lecture de ces données, j'ai agrémenté mon récit d'extraits d'entretiens. S'il s'agit de mots précis, ils sont identifiés par des guillemets et suivis du prénom de l'interlocutrice ; s'il s'agit d'extraits un peu plus conséquents, ils sont mis en retrait dans le texte et aussi suivis du prénom de l'auteure.

Cette synthèse est certes issue de ma propre compréhension des propos recueillis auprès de ces participantes, sans lesquelles cette recherche n'aurait pu avoir lieu. L'intérêt est de proposer, tel que Soulet l'a souligné, une interprétation et une lecture de leurs postures et perspectives qui soient les plus *plausibles* et *recevables* (Soulet, 2006, p. 3), mais surtout liées à mes interrogations. Cette synthèse un moyen de « poser le cadre », à partir duquel je pourrai ensuite formuler des interprétations favorables à une théorisation sur les relations possibles entre les principes du *Kit*, la formation offerte et le cadre législatif plus large sur la prise en compte de la diversité et des langues, afin de répondre à ma question principale de recherche.

5.1. Conceptions de l'accueil et de la mission de l'école

L'un des objectifs de cette recherche est d'observer si les concepts et les principes contenus dans le *Kit du 1^{er} accueil*¹ et les formations ont eu des effets sur les représentations de ces actrices scolaires. C'est ainsi que j'ai demandé à ces six interlocutrices de me faire part de leur propre définition de ce qu'est l'accueil, de la façon dont elles perçoivent leur rôle dans l'accueil et l'intégration des élèves issu·e·s de la migration ou encore, de la manière dont elles conçoivent la mission de l'école dans ces tâches. Cette partie rassemble les propos liés à ces thématiques. Elle se divise en deux parties ; la première présente leur définition de ce qu'est la notion d'accueil, tandis que la deuxième offre leurs réflexions sur la mission de l'école.

5.1.1. Un accueil charitable et extensible, propice à la rencontre

Des différents commentaires des interlocutrices autour de ce qu'est l'accueil ressortent deux éléments. Accueillir, c'est d'abord offrir un cadre charitable pour celui qui vient. Qu'il s'agisse en effet de favoriser le « contact social » de ceux qui sont déjà enclins à aller vers les autres, ou d'offrir un cadre qui permette aux élèves « muets » de sortir de leur mutisme et de parler lorsqu'ils sentent qu'il y a « la sécurité » (**Marguerite**), accueillir les élèves permet de les « rassurer » (**Églantine**). L'accueil est par ailleurs synonyme de « bienveillance » et de « sécurité » (**Anémone**). C'est aussi mettre l'emphasis sur la relation humaine, afin que celui ou celle qui arrive comprenne qu'il ou qu'elle se trouve dans un lieu où l'on prendra soin à la fois de sa personne et de la façon dont on pourra se comprendre :

C'est vraiment quelque chose d'humain, je pense que c'est vraiment quelque, la relation en elle-même qui est importante. **Marguerite**

C'est vraiment de, de, faire en sorte que la personne qui arrive, au premier regard, au premier geste, au son de ma voix elle sente que, on n'arrive pas en enfer, quoi. On arrive dans un endroit où on va prendre soin, où on va être bienveillant, et puis où on va avoir de la patience et où on va faire en sorte de, de mettre ce qui faut en place pour pouvoir se comprendre. **Anémone**

Accueillir, c'est aussi et surtout faire connaissance, processus qui s'inscrit dans un temps que les interlocutrices peinent à mesurer ou à délimiter de manière précise. D'un côté, le processus d'accueil doit être « élastique » (**Jasmine**), afin de laisser à l'élève « le temps qui lui faut » ; en ce sens, il faudrait prendre « un temps vraiment long » car la situation d'accueil « est propre à chaque enfant » (**Rose**). D'un autre côté, une interlocutrice fixe quant à elle l'accueil à une durée maximale d'un mois, afin de

¹ En guise de rappel, le *Kit du 1^{er} accueil* avance, par exemple, que pour permettre une intégration et un suivi réussis de l'élève, l'accueil doit être le fruit d'une « responsabilité conjointe » où les rôles de chacun·e sont répartis, qu'il est nécessaire d'« harmoniser les pratiques très dispersées et inégales » afin de « donner les mêmes chances aux élèves allophones », qu'il favorise une approche « transversale et interdisciplinaire » ou encore, qu'il permet de « développer des attitudes positives face aux langues d'origines, au plurilinguisme et à la diversité linguistique et culturelle », tout en aiguillant « les capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues » en classe (pp. 3 et 4). Pour plus de détails, voir les pages 1 à 4 du *Kit*.

laisser le temps aux personnes « qui arrivent et qui n'ont pas du tout le rythme qu'on a nous, prennent ce rythme » et de les laisser « atterrir » (**Anémone**).

Cette variabilité du temps accordé au processus d'accueil pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'« apprendre à connaître » celles et ceux qui arrivent, et « sentir ce dont ils ont besoin » nécessitent que l'on doive « un petit peu tâtonner » (**Jasmine**). Accueillir un·e nouvel·le élève exige parfois de tout laisser tomber pour le ou la recevoir en classe et de prendre le temps d'expliquer à l'ensemble des élèves la situation particulière dans laquelle tout le monde se trouve. Mais il s'agit aussi de laisser le temps nécessaire à l'élève pour « qu'il puisse s'intégrer déjà au mieux dans la classe » (**Rose**) et découvrir ses autres camarades :

Je lâcherais tout – un exemple – je lâcherais tout avec les enfants ce que je suis en train de faire, dire : « Ben écoutez les enfants : voilà c'est une situation particulière », et puis j'accueillerais cet enfant, je montrerais peut-être sur la carte d'où il vient, j'expliquerais que, ben voilà, les différences qu'on a avec cet enfant, peut-être au niveau de la langue de, je commencerais pas d'entrer tout en détail, mais de dire par rapport à ce que je sais, j'expliquerais aux enfants et j'expliquerais la situation. **Rose**

Cette variabilité du temps imparti à l'accueil peut aussi se justifier par le fait que faire connaissance, c'est passer par l'échange et la rencontre avec les parents. Qu'il s'agisse d'aller les visiter dans leur propre univers familial ou de les accueillir à l'école pour leur montrer les lieux, il faut prendre le temps de les découvrir, de les mettre à l'aise et de comprendre quel est leur projet de vie. Il faut en outre leur expliquer la vie et la culture en Suisse ou encore, le fonctionnement du système scolaire :

Aussi avec les parents, de pouvoir prendre le temps de rencontrer les parents et l'environnement des parents, limite s'ils acceptent, d'aller aussi prendre un temps chez eux pour découvrir leur chez eux, leur nouveau chez eux et puis de prendre un temps, ça c'est autre du temps scolaire pour aussi échanger. **Rose**

Présenter la vie comment ça se passe en Suisse, le système d'école, que les gens se sentent à l'aise pour partager s'ils ont des questions, qu'ils ne mettent pas le prof sur un piédestal, « on peut pas le contacter », etc. Mais c'est un peu un premier contact avec la vie en Suisse en fait, par leurs enfants, comment comprendre au niveau culturel, comment ça fonctionne, etc. **Églantine**

L'accueil c'est au moment où on, on accueille les gens dans notre école, où on les fait visiter, on leur demande s'ils veulent boire quelque chose, on discute de leur projet de vie, d'où y viennent, de qu'est-ce qu'ils ont envie de faire, de comment on fonctionne. **Anémone**

5.1.2. Mission de l'école : entre obligations et aspirations

Ces interlocutrices nous ont également fait part du rôle de l'école dans l'accueil des élèves issu·e·s de la migration. Sa mission consiste d'abord à offrir aux élèves nouvellement arrivé·e·s un cadre pour qu'« ils se sentent accueillis » et qui leur donne « envie de revenir » (**Marguerite**). L'école doit leur offrir un espace « sûr », un « climat serein » (**Marguerite**), au sein duquel l'enseignante crée sentiment de sécurité, notamment en leur donnant « tout ce qu'[elle peut] pour qu'ils prennent confiance » (**Jasmine**).

Ce contexte scolaire sécurisant facilite, en quelque sorte, leur entrée dans les apprentissages et leur permet de cheminer, d'aller plus loin dans leur parcours et ce, tout au long de leur scolarité obligatoire (**Marguerite**). Cette entrée dans les apprentissages est par ailleurs soutenue par la présence d'enseignantes d'appui et de soutien, qui accompagnent les enseignant·e·s et leur mettent à disposition un matériel qui facilite le travail avec les élèves (**Rose**). Si l'école a l'obligation d'ouvrir ses portes aux

enfants du monde entier, elle se doit aussi de les scolariser et de leur offrir un espace de sécurité : cette mission relève de la charte des droits des enfants :

La mission de l'école, ça fait pour moi partie des droits, heu de la charte des droits des enfants : les enfants, du monde entier, ont le droit d'être scolarisés. Donc l'école, c'est un endroit qui ouvre obligatoirement ses portes à tout enfant et qui lui confère une bulle de sécurité. Voilà la définition que je ferais, de l'école et de sa mission. **Anémone**

L'école et les enseignant-e-s ont également pour mission d'accompagner et de concourir à l'intégration des élèves nouvellement arrivé-e-s. Cette intégration passe certes par l'apprentissage du français. Mais elle passe aussi, voire même plus, par la transmission de connaissances sur certains éléments culturels de la société helvétique :

C'est simplifier euh, leur intégration, essayer de les soutenir et de les aider au mieux, et puis euh, de leur montrer certains aspects culturels en Suisse, de leur apprendre le français évidemment, mais aussi je dirais, d'autant plus au niveau culturel, social, euh, tous ces aspects-là. **Églantine**

En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, le climat de confiance instauré par l'école et son corps enseignant crée un espace où les élèves peuvent essayer de s'exprimer (**Jasmine**). Ceci est particulièrement vrai en 1H et 2H : le fait d'avoir confiance en l'enseignant-e permet à l'élève de se sentir bien et de parler dans sa langue, même s'il ou si elle constate que l'enseignant-e ne le ou ne la comprend pas :

Ouais je vous parle vraiment de l'école enfantine, je veux juste que l'enfant se sente bien, qu'il ait confiance en moi, qu'il me parle dans sa langue, ou pas, qu'il voit que je suis autant embêtée que lui. **Marguerite**

En ce sens, il est important que ces élèves aient d'abord « une base de français » ; l'école et les enseignant-e-s ont ainsi comme mission de leur donner « un maximum de, de vocabulaire pour pouvoir échanger avec les camarades à l'école » (**Jasmine**), pour ensuite pouvoir entrer dans la lecture et l'écriture. En 1H et 2H, ce n'est pas tant la langue qui est priorisée que le contact et le jeu avec les autres camarades : « à cet âge-là » en effet, ces élèves « s'adaptent hyper facilement » (**Marguerite**) et réussissent à « contourner le problème de la langue » (**Jasmine**) en s'immergeant et en jouant avec les autres ce qui, à terme, contribue à leur intégration. Cette immersion par le jeu sera d'autant plus nécessaire lorsque l'élève a une langue éloignée du français. Or l'immersion et le jeu avec les camarades s'avèrent vite difficiles « chez les plus grands » (**Marguerite**), car « dès la 3H, c'est déjà un peu plus compliqué » (**Jasmine**).

Trois interlocutrices expliquent qu'il manque parfois certains éléments pour que l'école remplisse adéquatement sa mission. S'il est souligné que, pour pouvoir complètement intégrer les élèves, il faudrait disposer d'une personne qui traduise à temps plein tout ce qui est dit dans la classe (**Marguerite**), l'école aurait plutôt tendance à considérer que l'intégration relève des élèves eux-mêmes et n'en ferait pas beaucoup pour les accueillir :

Disons que l'école, ils font pas, je trouve, énormément pour accueillir et intégrer ces élèves, ils attendent plus que les élèves s'intègrent par eux-mêmes en fait que ça vienne entre guillemets, naturellement. **Églantine**

L'école pourrait ainsi « beaucoup plus s'investir » pour l'accueil des élèves nouvellement arrivé-e-s, mais aussi pour faciliter la tâche des enseignant-e-s. Pour **Rose** en effet, l'école pourrait favoriser la mise en commun du travail réalisé par l'ensemble des enseignant-e-s des différents degrés au sein d'un

même établissement. Elle pourrait aussi « mettre un système de plan d'urgence » qui ferait intervenir les enseignantes de soutien et d'appui auprès des autres collègues. L'école serait également à même de créer un groupe de travail pouvant instruire l'ensemble des enseignant·e·s sur les nombreuses manières d'apprendre ou encore, qui mettrait à disposition une marche à suivre indiquant les tâches à réaliser lorsque vient le temps d'accueillir un nouvel élève. Cette marche à suivre devrait cependant correspondre aux besoins des enseignant·e·s :

Monter un groupe de travail pour pouvoir mettre ça en place. [...]. Il y a peut-être pas la barrière de la langue mais il y a aussi d'autres choses, la culture est différente, la manière d'apprendre est différente aussi, je me dis ben, que on ait une marche à suivre dans chaque classe qu'on peut avoir, même sous les yeux et se dire : « OK je l'accueille qu'est-ce que je peux faire ? Qu'est-ce qu'y a pas à faire ? » - peut-être aussi, j'en sais rien, et puis qu'après on puisse faire étape par étape et puis voir : « Ah OK ! j'ai cette question-là, OK je me la note, est-ce que quelqu'un peut m'aider à y répondre ? ». [...]. Et puis de le proposer après aux collègues et de voir si ça leur parle aussi aux collègues. Parce que c'est pas le tout d'écrire tout sur une feuille : faut que ça puisse aussi leur parler pis leur dire « Ah OK ! Ben ça, ça veut dire ça, et puis je dois faire ça et pis comment je peux le faire et pis comment je peux me faire aider aussi. **Rose**

Cette enseignante souligne en outre que l'école pourrait mettre à disposition une « mallette » favorable à l'accueil tous les élèves allophones provenant de « différentes cultures, de différentes langues » ; cette mallette, à laquelle l'ensemble des enseignant·e·s seraient formé·e·s, rendrait possible le travail avec tous les profils possibles d'élèves (origines, âges), que ce soit autour de jeux de base de vocabulaire, d'activités d'écoute, de différentes manières d'apprendre. Cette mallette rassurerait les enseignant·e·s et favoriserait leur collaboration.

5.2. Accompagnement des élèves et rapports aux langues

Pour mener à bien l'enquête de terrain, il était nécessaire d'interroger les interlocutrices sur les dispositifs existants pour la prise en compte des élèves issu·e·s de la migration et de leur insertion sociolinguistique au sein de leurs établissements respectifs. Divers et variés, ces dispositifs peuvent par exemple permettre de formaliser le premier entretien, ou d'identifier les acquis scolaires et linguistiques des élèves (le *déjà-là*) pour élaborer un programme d'apprentissage adapté. Ils peuvent aussi faciliter la planification du processus d'acquisition de la langue de scolarisation (et des autres langues du cursus). Ces dispositifs peuvent aussi se rapporter aux approches plurilingues. La désignation des ressources et des démarches existantes pour l'accueil et l'accompagnement de ces élèves était indispensable pour pouvoir appréhender la réalité des pratiques dans ces écoles, pratiques qui peuvent ainsi nous informer sur la place qui est faite à la diversité linguistique. Il s'agissait, en quelque sorte, de saisir s'il y a déjà des dispositifs existants et d'identifier dans quelle mesure le *Kit* peut répondre à un besoin du terrain, éléments qui feront l'objet d'une discussion dans la phase « interprétation » des analyses.

Les dispositifs d'accompagnement et les considérations à l'égard des langues au sein des écoles constituent ici les deux thématiques de cette partie.

5.2.1. Des dispositifs d'accompagnement multiformes et fragmentés

À la lumière des propos des différentes interlocutrices, j'ai été en mesure d'observer que les dispositifs d'accompagnement existant au sein de leurs écoles respectives se composent de deux axes. Lorsque je les interrogeais sur les mesures ou les pratiques liées à l'accueil ou sur la façon dont l'école prend en charge les élèves nouvellement arrivé·e·s, les interlocutrices m'ont d'abord fait part des gestes concrets posés pour le premier accueil.

Dans le cas de **Rose**, elle nous informe qu'il n'y a aucune structure existante pour l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivé·e·s au sein de son établissement scolaire : « Non pas du tout rien. Y'a pas de démarche ou de marche à suivre, euh : « J'accueille une enfant ukrainienne qu'est-ce que je peux faire ? Qui je contacte ? ». Pour leur part, les autres interlocutrices témoignent de pratiques variées. Ainsi, les directions de deux établissements formalisent un premier entretien de manière à ce que les parents reçoivent diverses informations. Elle-même directrice, **Anémone** souligne en effet que, même si personne n'est officiellement nommé pour l'accueil, elle s'est inspirée des conseils d'une personne qui lui avait précisé l'importance de faire en sorte que les parents se sentent accueillis, de faire connaissance et de tenter de savoir quel est leur projet de vie :

Et là il y a une dame qui m'avait donné des conseils c'était vraiment de commencer par, l'accueil de ces gens, en, en premier sans parler d'abord du scolaire mais d'abord, de, de les mettre à l'aise, de leur faire sentir qu'on les accueille. Et surtout de leur demander quel est leur projet de vie. Pour savoir s'ils viennent s'installer ici, ou s'ils viennent pour trois mois, s'ils ont déjà du travail enfin, voilà, [...]. **Anémone**

Elle nous informe ainsi qu'elle invite à l'école les parents des élèves issu·e·s de la migration afin de leur faire visiter les lieux et leur expliquer certaines pratiques scolaires, telles que les horaires, les goûters, les usages liés à la pratique de la gym :

Donc on leur a imprimé les horaires, on leur a bien montré à quelle heure l'école commençait, que le lundi quand c'était écrit « EP » que ça voulait dire « éducation physique », qu'il fallait qu'ils aient des affaires de gym, quoi comme affaires de gym, on goûtait à 10 heures qu'il fallait avoir un petit goûter, que c'était pas nous, l'école, qui fournissions le goûter, qu'il fallait laver les affaires de gym donc voilà : tout ça, ça a été, ça a été fait. **Anémone**

Précisant qu'elle est toujours à leur disposition, il est arrivé aussi à **Anémone** de se rendre elle-même au domicile de l'une ou l'autre de ces familles, afin de les aider par exemple à remplir des formulaires. De leur côté, **Marguerite** et **Jasmine** précisent que la direction de leur établissement accueille, elle aussi, les familles nouvellement arrivées. Celle-ci « les accueille, elle leur montre en fait, son bureau » (**Marguerite**), afin de leur donner une brochure traduite en plusieurs langues et dans laquelle se trouvent diverses informations, mais aussi pour les informer des horaires scolaires. Ces enseignantes disent toutefois ignorer « s'il y a une démarche vraiment systématique par rapport à l'accueil d'une famille non francophone » ou encore, quelles sont les informations effectivement transmises aux parents sur le système scolaire (**Jasmine**). Si la direction accueille ces parents dans son bureau, il arrive rarement qu'elle officialise la rencontre entre ceux-ci et les enseignantes ; elle aura plutôt recours au mail, pour informer les enseignant·e·s de l'arrivée des nouveaux élèves ou des familles, et organisera les présentations selon sa disponibilité :

Elle procède toujours de la même manière, elle nous envoie des mails. [...]. Comment dire, elle nous, elle nous informe que telle et telle famille va arriver, tel et tel élève, et puis après si elle peut, elle vient nous les présenter mais ça s'arrête là, [...]. **Jasmine**

Ne sachant pas si cette pratique est souhaitée par les parents, qui peuvent « demande[r] simplement à parler que à la directrice, pour pas qu'il y ait trop de monde autour » (**Marguerite**), cette absence de moment propice à la rencontre crée une sorte de manque relationnel avec les parents :

C'est vrai que, [...], j'ai des nouveaux élèves qui commencent, j'aurais bien voulu et bien, ne serait-ce que parler avec les parents au départ, en sachant que eux s'installent ici enfin : comme si il manquait un truc, il y a pas de lien. **Marguerite**

Si ceci peut peut-être s'expliquer par la volonté de la direction de « faire au mieux et au plus rapide » (**Marguerite**), ces enseignantes soulignent qu'il s'avère tout de même important que les parents puissent identifier l'enseignante qui s'occupe de leur(s) enfant(s) :

Je trouve que c'est quand même aussi important pour les parents de peut-être mettre un visage, quand leur enfant leur dit, « Ouais il y a, il y a [Jasmine] qui vient pour des leçons de français », ouais ben « c'est qui [Jasmine] ? », quoi. **Jasmine**

Une autre interlocutrice nous informe enfin que dans son établissement, ce sont les enseignantes responsables des cours d'appui qui s'occupent de l'accueil des élèves et des familles primo-arrivant·e·s, puisque « sinon il y a rien qui est fait » (**Églantine**). La rencontre avec les parents est non seulement importante pour « expliquer comment fonctionne le système scolaire suisse », mais pour savoir « quelles sont leurs attentes aussi par rapport à l'école » (**Églantine**). Ce premier entretien d'accueil est nécessaire afin de faire connaissance, que ce soit pour clarifier les règles de l'école ou identifier avec les familles quels sont les éléments qui les étonnent :

Ben d'expliquer comment ça fonctionne en Suisse, d'expliquer un peu quelles sont les attentes, que l'école c'est obligatoire, des choses, pourquoi pour nous c'est important d'être à l'heure, de faire ses devoirs toutes ces notions-là, d'être pas trop absents parce qu'on a juste mal à la tête, on vient à l'école et puis de les accueillir, ben leur demander qu'est-ce qui les surprend ici, en Suisse, [...]. **Églantine**

L'organisation du suivi constitue le deuxième axe relatif aux dispositifs d'accompagnement. Au cours des échanges, quatre interlocutrices abordent la question des évaluations diagnostiques¹. **Églantine** nous informe ainsi que ces bilans sont sommairement effectués et qu'elles vérifient aussi si les élèves savent lire : « Oui alors on fait ça un petit peu [les bilans diagnostiques], on les fait lire aussi dans leur langue déjà pour voir si ils savent lire » (**Églantine**). De son côté, **Anémone** précise qu'une enseignante spécialisée réalise un modeste bilan afin de pouvoir leur organiser un programme et les intégrer. Si pour les mathématiques, les élèves ne semblent pas rencontrer de problèmes puisque c'est une discipline universelle, ils et elles sont peu à peu intégré·e·s dans ce programme suivant leur compréhension :

Généralement en maths y crochent assez vite, hein, parce que les maths, c'est partout pareil. Et puis, là, y'a l'enseignante spécialisée qui vient faire, [...], un petit bilan de leurs connaissances et puis euh, et puis on les intègre tout de suite mais avec justement un programme. Au niveau des maths, finalement, assez normal, puis au niveau de tout ce qui est le reste où y nous manque la compréhension, on les intègre gentiment dans ce programme. **Anémone**

Marguerite et **Jasmine** mentionnent que cette possibilité de réaliser des bilans diagnostiques, « ça nous a jamais été présenté ». Ne sachant pas tout à fait si c'est à elle de faire passer ces tests, **Jasmine** se remémore l'arrivée de deux élèves issu·e·s de l'Ukraine et souligne que pour elle, l'important était déjà de savoir si elles ou ils s'étaient déjà familiarisé·e·s avec notre alphabet. Or, la directrice l'ayant informée qu'ils ou elles savaient certainement déjà lire, **Jasmine** a surtout porté son attention sur leur observation et n'a pas réalisé de tests en mathématiques :

Nous, je pense que c'est moi qui suis sensée le faire mais pour [noms de deux élèves], moi la première chose était est-ce qu'ils savent, est-ce qu'ils savent lire [...], dans notre alphabet ou est-ce qu'ils connaissent que l'alphabet cyrillique alors par chance, ma directrice m'a tout de suite dit :

¹ Les évaluations diagnostiques sont des tests en langue première permettant d'identifier les acquis scolaires en mathématiques et en compréhension de l'écrit. Il est couramment admis que la langue de ces tests doit être choisie selon les usages des langues familiales. Ces tests permettent d'identifier le « déjà-là » et de concevoir un parcours d'apprentissage adapté à l'élève.

« Apparemment ils savent lire ». Mais c'est toujours apparemment alors j'ai dû un peu ben voir, observer et puis comme c'était bon, moi j'ai pas fait des tests d'aptitude de maths. **Jasmine**

Jasmine considère par ailleurs que « le premier objectif c'est qu'ils puissent s'intégrer, qu'ils puissent un peu comprendre ce qu'il se passe, qu'ils puissent un petit peu s'exprimer » ; il serait en effet impossible d'assurer la transition de leurs apprentissages en mathématiques car ces élèves ne comprennent pas notre langue :

C'est clair qu'on peut pas directement prendre la suite de là où ils en sont en mathématiques, mais c'est juste pas possible comment, comment est-ce qu'ils comprennent le vocabulaire utilisé ? **Jasmine**

La mise en place de ces évaluations diagnostiques étant quelque chose d'« astreignant », **Jasmine** considère que cette démarche est, « dans la réalité », une « utopie ».

Marguerite souligne toutefois qu'en termes de ressources, les enseignant·e·s de leur établissement peuvent adresser « des demandes de bilans » – psychologiques, de maturité, cognitifs – auprès du Service pédagogique psychiatrique pour enfants et adolescents, lorsqu'ils ou elles constatent que c'est « vraiment la galère, euh, à tous les niveaux » (**Marguerite**). L'enseignement spécialisé peut alors les guider pour savoir quel type de bilan demander, bien que cette démarche prenne beaucoup de temps car, selon elle, le « problème c'est qu'ils ont six à huit mois d'attente : ils sont pas pris tout de suite » (**Marguerite**). Ne disposant pas d'ordinateur, toutes deux disent travailler avec des applications de traduction avec les élèves.

Rose, de son côté, affirme que son établissement n'a pas de mesure spécifique pour le suivi des élèves issu·e·s de la migration. Elle apprécierait que ses collègues et elle-même jouissent du même recueil de ressources pour les élèves allophones que celui élaboré par les conseillères pédagogiques pour les élèves ayant des difficultés. Ce recueil offre en effet un recensement de diverses problématiques auxquelles le corps enseignant peut être confronté avec ces élèves, accompagné de suggestions pour les aider. Aussi estime-t-elle qu'il serait utile de concevoir un tel recueil de ressources pour les élèves issu·e·s de la migration :

On a eu maintenant le nouveau [XXX] où, [...], on a tout qu'est recensé, pour toutes les difficultés, [...], qu'on peut voir avec les enfants, comme par exemple si on a un élève dyslexique, même s'il est pas diagnostiqué : qu'est-ce qu'on peut mettre en place pour lui, pour l'aider ? Et ça je trouve juste génial, c'est les conseillères pédagogiques qu'ont mis ça en place ben j'ouvre, [et] pis je peux me donner des idées, parce que des fois c'est, on a un manque d'expérience et d'idées et puis on n'est pas formé parce que c'est les enseignantes spécialisées qui peuvent nous aider plus. Mais comme il y a beaucoup de boulot ben nous on peut déjà faire un petit bout de chemin avec ça pis je me dis si on peut faire la même chose avec ça, plus une marche à suivre à [nom du lieu] ben ça, ça serait une aide pour les, les enfants allophones. **Rose**

Insuffisamment soutenue par la direction, disposant de peu de ressources pour le suivi des élèves nouvellement arrivé·e·s, **Églantine** souligne qu'il peut arriver que des assistant·e·s sociaux·les d'une association viennent à l'occasion à l'école pour faire « le suivi et tout ça, [...], pour l'avenir de l'enfant, les inscriptions dans les écoles, des choses comme ça ».

De son côté, **Anémone** dit disposer d'« un espace de stockage [où se trouvent toutes] les ressources » pour pouvoir donner des idées ou des activités didactiques à l'intention des élèves issu·e·s de la migration. Ce public scolaire étant alors surtout composé de réfugié·e·s de guerre, elle précise qu'« on n'est pas dans un projet d'accueil d'enfants allophones qui va rester mais dans un projet d'accueil d'enfants, qu'on scolarise en attendant la suite, si j'ose dire comme ça », ce qui ne permet pas le même

mode de suivi que pour « des enfants dont les parents ont un projet » et pour lesquels « on [peut] vraiment mettre quelque chose, en route » (**Anémone**). Assurant qu'il y a un suivi, **Anémone** précise que les élèves allophones « peuvent avoir deux ans sans notes, sans évaluation ».

Ce que confirme **Jasmine**, pour qui l'entrée dans les apprentissages demande « en tout cas une bonne année, on dit qu'il faut au minimum deux ans ». **Églantine** affirme devoir « se débrouiller » avec les élèves allophones, mais elle précise aussi jouir d'une grande liberté puisqu'elle n'a pas de programme spécifique à respecter pour le suivi des apprentissages. **Rose**, enfin, évoque le cas d'un groupe de travail au sein de son école qui, réunissant différent·e·s intervenant·e·s, avait pour intention de se rassembler avec une élève pour échanger avec elle sur son ressenti et des éléments d'amélioration possibles :

Mais on a un groupe par exemple de travail, [...], où y a tous les intervenants qui travaillent avec [une élève]. [Après les vacances], on va essayer tous de se retrouver pour pouvoir échanger même avec un interprète, pour [...], qu'elle nous parle aussi de son ressenti, voir ce qu'on peut encore améliorer de notre côté, puis aussi de son côté. **Rose**

5.2.2. Un contexte scolaire qui fait la part belle au français

Les échanges menés autour des dispositifs pour l'accueil ont aussi permis aux interlocutrices d'échanger sur la manière dont sont organisés les appuis pour l'apprentissages de la langue de la scolarisation et, plus globalement, dans ce contexte d'accueil, de la place qu'occupent les langues au sein des établissements scolaires.

La totalité des interlocutrices nous instruisent tout d'abord sur le fait que les élèves issu·e·s de la migration sont toutes et tous intégré·e·s dans les classes du cursus standard et qu'ils et elles bénéficient de périodes variables d'appui en français, selon l'école concernée.

Rose nous informe par exemple que pour des « raisons financières », les cours de langue pour les élèves allophones, qui étaient jusqu'alors à raison d'« une leçon hebdomadaire » par classe, ont été supprimés dans son école ; les élèves sont intégré·e·s dans les classes et ont dorénavant de l'appui ponctuel à la fois pour les disciplines et pour la langue, ce qui n'est pas idéal car « les problèmes ne sont pas aux mêmes endroits et puis on cible pas la langue : c'est un peu le problème » (**Rose**). De son côté, **Jasmine** dispose de neuf leçons par semaine pour une quinzaine d'élèves, leçons qu'elle répartit selon les besoins. Selon ses propos, le nombre de leçons a très peu changé depuis qu'elle s'occupe des cours d'appui de français puisqu'elle jouissait, à ses débuts, de huit leçons par semaine pour quatre ou cinq élèves. **Jasmine** ne dispose pas de salle de classe spécifique : elle prend les élèves avec elle « à la bibliothèque » pour y travailler la langue. **Anémone** souligne pour sa part que c'est l'arrivée de deux élèves issu·e·s d'un pays étranger il y a quelques années qui l'a amenée à demander à « une enseignante, [...], de leur donner quatre leçons par semaine ». Depuis, l'école accueille d'autres élèves issue·e·s de la migration, qui sont inséré·e·s « dans les classes en fonction de leur âge » (**Anémone**). Ceci n'est pas sans causer quelques accrocs du côté des enseignant·e·s des classes ordinaires, qui rencontrent des « difficultés [d'une] langue » qui n'est pas maîtrisée par les élèves. L'échange avec ces derniers·ères étant difficile, les enseignant·e·s éprouvent aussi de la contrariété face à leur incapacité à les évaluer et à leur trouver des activités pour les occuper :

Et pis du, du, de la non-capacité qu'on a, à évaluer un enfant, puisqu'on ne comprend pas ce qu'il nous dit et pis qu'il ne comprend pas ce qu'on dit, et aussi, de l'occuper. Parce que l'école, c'est, même si ça passe, ça passe vite une matinée d'école, avoir un enfant qui est assis à une table pendant, pendant quatre fois quarante-cinq minutes, y'a juste peut-être pendant les maths qu'y comprend, au chant, il peut peut-être chanter mais il ne comprend pas ce qu'il dit pis c'est difficile de prononcer, à la gym, c'est toujours bien, au dessin, au bricolage, c'est bien, mais aux sciences.

[...]. C'est compliqué, quand on est dans l'attribut du sujet, d'avoir le petit [nom de l'élève] qui est là au fond qui, qui comprend pas, quoi. **Anémone**

C'est aussi en ces termes que s'exprime **Églantine**. Certes, celle-ci précise que dans son établissement scolaire, les élèves qui « sont vraiment débutants, ou [qui] viennent d'arriver », ont un « horaire spécial » car ils et elles bénéficient de vingt leçons de français par semaine et que ces leçons « diminuent » au fur et à mesure durant deux ans comme ça », suivant leur progression. Or, même s'ils ou elles ne « parlent pas la langue », ces élèves « se retrouvent des fois à des leçons de, de science, d'histoire et puis ils comprennent rien » (**Églantine**). Elle nous informe que certain·e·s de ses collègues « ont beaucoup de patience [alors que] d'autres, pas du tout » et qu'« ils les veulent pas forcément dans leur classe » parce qu'ils et elles aimeraient pouvoir les évaluer ou ne savent pas comment les faire travailler. Ceci est particulièrement vrai lorsque les élèves ne parlent pas la langue ou, pire, sont agité·e·s :

C'est vrai que chaque fois il y en a qui aimeraient toujours évaluer, mettre des notes et tout ça et pis travailler comme ça. Ça a pas de sens, non. Ouais je sais pas comment euh, je peux comprendre que des fois quand ils ont des vingt, vingt-cinq élèves ben, il y en a un qui parle pas du tout le français : « Qu'est-ce que je fais avec celui-là ? », ça peut déranger. Il suffit qu'il soit encore un peu perturbateur et tout pis on voit que celui-là quoi. **Églantine**

Le processus d'insertion socio-langagier des élèves issu·e·s de la migration s'inscrit dans un contexte plus global de considérations à l'égard des langues des élèves mais aussi, des langues en général. Il ressort des propos des différentes interlocutrices qu'à l'école, c'est le français, sauf en ce qui concerne l'allemand et l'anglais, « qui sont des disciplines scolaires » (**Anémone**). L'école étant « encore très à l'ancienne, fermée en fait » aux autres langues (**Églantine**), quelques-unes de ces enseignantes soulignent qu'avant l'arrivée des élèves issu·e·s de l'Ukraine, elles avaient la chance de pouvoir se débrouiller un peu en français avec les élèves ou avec les parents, qui avaient, d'une manière ou d'une autre, « déjà un petit peu des contacts avec la langue française » (**Jasmine**). La situation est maintenant « relativement compliquée », puisqu'« ils arrivent ici souvent ils savent pas un mot » (**Marguerite**), rallongeant ainsi le temps de l'apprentissage de la langue : « Et puis ça va long parce que à la maison, ils parlent pas le français » (**Jasmine**).

En ce sens, apprendre le français, « c'est important » (**Églantine**), c'est « un moyen de, de s'intégrer » (**Anémone**). Il ne s'agit pas toutefois d'obliger immédiatement l'élève à parler français, car la gestuelle nous permet de « comprend[re] beaucoup de choses » (**Rose**). Mais si l'élève a besoin « de se faire comprendre, [la langue] c'est un élément hyper important [pour] le dialogue » car « pour tout se dire, on ne peut pas faire que des gestes avec nos yeux pis, à un moment donné, le dialogue, c'est quand même la base » (**Anémone**). Tout dépendra du projet de vie des gens : le degré d'apprentissage de langue sera lié au fait de s'installer, ou non, en Suisse.

Dans l'ensemble, les interlocutrices considèrent que d'apprendre à la fois le français, l'allemand et l'anglais à l'école est un défi important pour les élèves issu·e·s de la migration. Perçu « comme une montagne » (**Marguerite**), « très compliqué » ou que ça fait « un peu beaucoup » (**Rose**), **Anémone** de son côté n'est « pas d'accord » à ce que ces élèves apprennent toutes ces langues : l'important est surtout qu'ils et elles se « sentent bien chez nous » et qu'ils et elles n'oublient pas leur première langue (**Anémone**). S'il est généralement admis que les jeunes élèves apprennent rapidement les langues, on leur demande malgré tout de fournir un effort considérable, tout en ne les mettant pas sur le même pied d'égalité que les autres élèves ; il ne faut donc pas s'obstiner, à moins que l'élève soit motivé :

Très compliqué [d'apprendre le français, l'allemand et l'anglais], ils ont leur langue maternelle, plus apprendre la langue du pays. [...], ça fait énormément par rapport aux autres enfants. Si on devait, pour moi, ils sont pas sur une même échelle, de la même échelle d'égalité pour moi alors oui, on dit quand ils sont plus jeunes en principe ils apprennent plus vite et retiennent plus vite mais c'est

un effort surhumain. [...]. Pourquoi pas si, après, les enfants sont motivés mais s'acharner non : moi je m'acharnerais pas. **Rose**

Certain-e-s enseignant-e-s s'appuieraient parfois sur les langues connues des élèves pour faire des parallèles avec les langues enseignées, notamment l'anglais (**Rose** ; **Églantine**), mais ce sont souvent les élèves eux-mêmes qui « font les liens entre les différentes langues, quand ils voient que ça les aide, pour leur langue » (**Jasmine**), en soulignant par exemple « ben ce mot-là, c'est la même chose en turc puis là c'est la même chose en... » (**Églantine**).

Aussi les interlocutrices nous informent-elles que les élèves ont la possibilité d'être de simples auditeurs et auditrices, particulièrement pour l'allemand, puisque les élèves plus âgé-e-s ont, pour « la plupart, [...] appris » l'anglais (**Églantine**). Cette façon de faire permet, en quelque sorte, aux élèves issu-e-s de la migration d'être « au même niveau que les autres » (**Rose**) parce qu'en s'imprégnant de ces langues étrangères par la seule écoute, ils et elles démarrent aussi lentement que les autres élèves ; tous et toutes les élèves sont égaux :

Alors s'ils peuvent être que là en tant qu'auditeurs, c'est ce qui arrive souvent : les élèves allophones ont la possibilité de ne pas être évalués pendant 2 ans et puis de pouvoir être auditeur pour l'allemand et l'anglais, donc ça veut dire qu'ils sont que là pour être à l'écoute donc au moins ils ont l'écoute, puis je trouve que c'est bien pour les langues étrangères. [...]. Parce qu'ils sont au même niveau que les autres du coup, pour cette écoute, parce que l'enseignante parle tout anglais ou allemand et puis c'est, c'est tous égaux, les autres aussi apprennent l'allemand et l'anglais. **Rose**

Donc du coup, conclusion, c'est pas un problème qu'ils arrivent ici et puis qu'ils aient aussi les autres langues parce que finalement, nos élèves standards qui commencent d'apprendre l'allemand, qui commencent d'apprendre l'anglais, ça part, très lentement. **Jasmine**

5.3. Le Kit du 1^{er} accueil en perspective

Tel que précisé précédemment, toutes les interlocutrices ont suivi une ou des journées de formation assurées par l'équipe de la HEP-BEJUNE ayant conçu le *Kit du 1^{er} accueil*. L'un des objectifs de ce projet de recherche étant d'identifier si cet outil pédagogique répond ou non aux besoins du terrain, j'en ai profité pour les interroger sur leurs impressions, voire sur leur utilisation de cet outil médiateur. Toutes ont eu l'occasion de le feuilleter, de le consulter ; les propos recueillis ont ainsi permis d'observer la manière dont elles se sont approprié ce *Kit*. Ce troisième point se décline, ici aussi, selon deux thématiques, soit les retombées et les points d'amélioration.

5.3.1. De l'utilité des outils pratiques suggérés par le *Kit* : entre retombées concrètes et souhaits à venir

Suivant les questions relatives à leurs impressions ou à son utilité, les interlocutrices nous ont fait part à la fois de ce qui leur a plu, tout en mettant le *Kit* en perspective au sein même de leur établissement.

Toutes ont émis des commentaires sur des retombées concrètes que le *Kit* a pu ou pourra avoir dans leurs pratiques. Que ce soient les « adresses de la fameuse page rouge [...], avec les codes QR où on peut trouver, [...], beaucoup d'adresses, beaucoup d'informations pour comment faire, [qui] appeler », les « pictogrammes » qui sont inspirants, les « sites où aller chercher les histoires en langue étrangère » qui sont « sympa[s] » (**Marguerite**), les documents à partir desquels une photographie peut être prise afin d'obtenir leur traduction et ainsi avoir « directement le voc » pour autoriser les élèves à « écrire dans leur langue » (**Jasmine**) ou encore, « toutes les fiches vertes, *les outils à l'intention des élèves*, avec les pictogrammes » (**Anémone**), ces différentes données informatives et techniques ont permis de gagner du temps – « parce que souvent il faut chercher [les informations] à gauche à droite: on n'arrive pas, ça prend un temps fou. Là on a tout donc là c'est je trouve génial » (**Rose**) –, de trouver

des idées ou de savoir ce qu'il est important que les élèves sachent. Pour les élèves aussi, on apprécie la proposition du *Kit* de penser à organiser un accompagnement entre pairs, afin que les nouveaux et nouvelles élèves s'approprient les lieux avec un·e camarade : « travailler avec un camarade, faire visiter l'école par quelqu'un d'autre tout ça c'est, c'est bien, cette espèce de tutorat » (**Églantine**). Le *Kit* a aussi fait songer à la possibilité de travailler certaines notions utiles en français avec les élèves, telles que les heures ou encore les jours de la semaine :

Comme là, c'est vrai, quand j'ai vu ça, j'ai dit, « Ah ouais c'est vrai que j'ai », avec les grands, là, [...], c'est important de, de, de, et puis j'avais jamais vraiment travaillé les heures et puis là avec les grands, c'est vrai que c'est quand même hyper important qu'ils connaissent les jours, qu'ils connaissent les heures, mais c'est en voyant ça que ça m'a fait tilt. Donc c'est quand même ouais judicieux. **Jasmine**

Le *Kit* suggère aussi des principes favorables à la création d'une relation de qualité avec les parents, permettant ainsi d'« accueillir, sécuriser, rassurer », [...], fort heureusement, parce que si on ne sait pas ça, je pense qu'on y va de façon beaucoup trop, brutale » (**Anémone**). Mais le *Kit* invite aussi à réfléchir à des gestes à poser. Ceci est particulièrement le cas pour l'entretien avec les parents. Le *Kit* avance ainsi une liste d'éléments auxquels songer « avant l'entretien, après l'entretien », proposant un « premier fil rouge » (**Églantine**). De même, il offre des pistes de réflexions sur la posture des divers·es protagonistes présent·es lors de cet entretien parental, qui mettent en lumière l'importance de la personne traductrice ; **Marguerite** précise ainsi qu'elle n'avait, jusqu'alors, « pas du tout pensé, [au] fait d'avoir autant de monde et [que d'avoir recours au] mari comme traducteur et bien ça je ferais peut-être plus maintenant ça je le sais. Euh c'est, c'est des petits détails qui ont, pour moi ça a de l'importance » (**Marguerite**).

Rassemblant de nombreuses informations utiles pour « savoir où c'est qu'on doit prendre contact, [...], pour pouvoir s'aider en fait se faire aider », le *Kit* est « très bien conçu » car « hyper bien structuré et rangé » ; il permet de savoir « où aller » et comment faire (**Rose**). En ce sens, il offre « pas mal de choses » pour celui ou celle qui « a besoin [car] on sait où chercher » ; il représente, en quelque sorte, un « noyau central » autour duquel les enseignant·e·s peuvent « broder avec ce qu'on a là pour un peu adapter » (**Jasmine**). Adapter les contenus aux élèves, voire aux familles en effet, « ça fait partie de notre travail d'enseignants » et le *Kit* est là pour donner des idées (**Marguerite**) et orienter les enseignant·e·s « vers les personnes qui peuvent nous renseigner » (**Rose**).

Ces interlocutrices estiment donc que le *Kit du 1^{er} accueil* leur est utile pour poser des gestes concrets en certaines occasions. Mais à la lumière de leurs propos, la responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs et actrices scolaires pour l'accueil et le suivi des avancées des élèves issu·e·s de la migration, telle que préconisée par le *Kit*, ne semble pas être encore une réalité.

Ayant assisté à la formation, **Anémone** estime « que pour le moment, [le *Kit*] profite aux enfants, aux familles et à [elle-même] », ne se rappelant pas qu'il permet de mobiliser l'ensemble des acteurs et actrices scolaires pour l'accueil :

Je sais pas ! Je m'excuse je sais pas ! J'arriverai pas à répondre à cette question : je ne me rappelle pas. [...] Ah ! Mais je sais qu'il y a quelque chose : bien sûr ! Parce qu'il y avait les outils pour les établissements scolaires ! Je l'avais relevé dans le cours ! [Rires !]. **Anémone**.

Très utile pour pouvoir préparer les premières rencontres avec les nouveaux·elles arrivant·e·s et simplifier l'organisation (**Rose**), des enseignantes réalisent qu'elles prennent beaucoup sur leurs épaules et qu'il y a une « toile d'araignée, euh à tisser avec tous les intervenants », soit « autant les autorités,

la direction, les collègues » (**Jasmine**). N'ayant pas été invitées à participer à un entretien entre la direction et des parents d'élèves même après avoir manifesté leur intérêt, **Jasmine** et **Marguerite** estiment que cette formation sur le *Kit* « devrait être obligatoire pour tout le monde, [et], pas juste pour celles ou ceux qui ont envie ». Ainsi, l'ensemble des actrices et acteurs scolaires seraient au courant des gestes à poser, des éléments à prendre en considération, que ce soit lors des entretiens ou lorsqu'ils et elles ont les élèves dans leurs classes. Ces élèves, tout comme leurs parents, peuvent effectivement vivre une situation stressante :

Ça peut être angoissant, ça peut être même pour les parents, de se dire, « Mais je comprends rien, c'est fatigant, c'est usant », c'est, ouais, et puis ces petits gamins en fait qui sont ballotés dans tous les coins, et puis qui suivent pas parce qu'ils savent pas comment faire. **Marguerite**

Non mais je me dis que si quand je vois des fois les entretiens comme ça, je pense vraiment qu'il faut former les enseignants au-delà de l'accueil, [il faut] que les collègues soient formés, qu'ils voient qu'est-ce qu'ils peuvent faire avec eux, que ce soit pas un problème de les avoir mais que c'est au niveau culturel, ils savent pas. Donc ils peuvent pas savoir quoi, mais c'est vrai que, ben en Suisse, on aime bien être à l'heure et tout ça, pour eux c'est pas important. **Églantine**

Il ne s'agit pas non plus de seulement mettre à disposition le *Kit* dans les établissements scolaires : la formation de toutes et tous les enseignant·e·s est nécessaire afin que l'ensemble des intervenant·e·s puisse savoir l'utiliser (**Églantine**). Devant ce constat, il s'agit maintenant, pour les enseignant·e·s formé·e·s au *Kit*, de « poser des questions » auprès de la direction, pour échanger sur « certaines démarches » qu'elles ont apprises et changer les pratiques (**Jasmine**).

5.3.2. De l'utilité des outils pratiques suggérés par le *Kit* : éléments perfectibles

Le *Kit* peut être utile en certaines occasions, mais n'apporte cependant pas les réponses à toutes les situations. Même s'il suggère diverses ressources en effet, cet outil pédagogique n'était pas adapté à la réalité de l'accueil des élèves en provenance d'Ukraine :

Et alors dans le *Kit* après ben comme je vous dis je suis allée voir, les ressources. Et puis heu, avec [l'enseignante] on a scanné pour voir si tout d'un coup on arrivait à des livres en ukrainien ou à des petites histoires en ukrainien. Mais comme je vous dis on n'en a pas trouvé. **Anémone**

Le *Kit* montre aussi parfois des schémas qui sont, même pour les enseignant·e·s, « trop compliqué[s] » ; s'adressant ainsi plutôt à un public suisse allemand ou allemand venant s'installer en Suisse, il n'est pas tout à fait approprié pour des publics de pays tels que la Syrie, la Turquie, l'Égypte, le Soudan, l'Érythrée ou la Somalie (**Églantine**). Ceci notamment parce que le *Kit* ne traite pas de certains aspects culturels qu'il faudrait savoir pour éviter « que les gens se vexent si on sait pas » – comme par exemple le fait qu'il ne faut pas regarder dans les yeux lorsqu'on est issu du monde arabe –, ou encore, ne mentionne pas l'importance que revêt le genre de l'interprète lors des échanges avec certaines familles (**Églantine**).

Par ailleurs, plusieurs fiches adressées aux élèves ne peuvent pas être reprises telles qu'elles sont présentées dans le *Kit* ; les élèves en effet ne savent même pas eux-mêmes et elles-mêmes ce qu'ils et elles savent, ils ou elles ne disposent pas personnellement d'ordinateur ou ne savent pas ce que c'est, n'écoutent plus la radio de nos jours ou ne savent pas ce qu'est un plan. Les questions ou les principes d'autonomie présentés sont en outre culturellement autocentrés. Aussi faudrait-il « vraiment simplifier au maximum » (**Églantine**). Enfin, il est souligné que le *Kit* pourrait contenir « quelque chose de supplémentaire, où on pourrait ben, manipuler, puis avoir pour pouvoir faire directement avec les enfants », pour éviter de se faire prendre au dépourvu en cas d'arrivée impromptue d'un·e élève en classe qui ne parle pas du tout français (**Rose**). Même si les enseignant·e·s font preuve d'adaptation, elles et ils peuvent être dépourvu·e·s et ne pas savoir immédiatement quoi faire. Au-delà, mais dans

le même ordre d'idée, **Rose** serait d'avis de « mettre aussi un système en place avec l'école, [pour qu'], il y ait toujours une personne qui puisse être à notre disposition [...], puis que elle soit aussi au courant par la directrice » de l'arrivée imprévue d'un-e élève afin d'aider à l'organisation de sa venue.

6. Analyses : interprétation des propos des interlocutrices

6.1. Résumé des propos

Cette recherche souhaite identifier les traces potentielles des principes directeurs du *Kit* et de la formation dans les conceptions sur l'accueil et sur les langues à l'école de ces actrices scolaires. Rappelons-nous que ces interlocutrices nous décrivent le contexte scolaire d'accueil et du suivi des apprentissages qui a cours au moment où nous les interviewons, c'est-à-dire alors que les cadres législatifs romands et jurassiens pour la prise en compte des élèves issu-e-s de la migration et des approches plurielles ont été initiés à partir des années 1990, soit il y a une trentaine d'années. À ces cadres initiaux ont ensuite été ajoutés d'autres textes qui, s'ils restent tous des recommandations, légitiment des dispositifs et des pratiques qui ont cours dans les institutions scolaires ; elles-mêmes vont ensuite normaliser des modèles de conduite ou manières de faire (Bourdieu, 1972/2000) et créer des effets sur l'appréhension singulière du monde des acteurs et actrices (Schütz ; 2007/2010 ; Berger et Luckmann ; 1966/2008).

Nous pouvons donc, à ce stade, nous interroger sur ce que les propos de ces interlocutrices nous disent sur la prise en compte des élèves allophones et sur les approches plurielles.

Nous avons pu voir que les interlocutrices insistent sur l'importance d'offrir un cadre pouvant favoriser le contact social, rassurer, offrir la sécurité, créer du lien et une relation. La notion d'accueil en soi s'inscrit dans un cadre poreux et aléatoire, selon qu'il faut laisser le temps nécessaire pour faire connaissance, que les élèves et les familles prennent le rythme et s'intègrent. Faire connaissance passe par la rencontre avec les parents, auxquels il faut expliquer la vie en Suisse et le système scolaire. L'accueil et la mission de l'école sont caractérisés par la notion de sécurité, qui permet à l'élève d'entrer dans les apprentissages, notamment en lui apprenant le français et en lui transmettant des connaissances sur la société suisse. Certaines interlocutrices soulignent toutefois quelques manquements de l'école dans la réalisation de sa mission. Par exemple, le travail du personnel enseignant pourrait être facilité s'il disposait d'une personne qui traduirait à temps plein, d'une mallette qui favoriserait l'accueil et des activités avec tous les profils possibles d'élèves (origines, âges) ou d'un groupe de travail l'accompagnant dans cette démarche d'accueil. Une interlocutrice souligne aussi que l'école a plutôt tendance à s'attendre à ce que ce soit l'élève qui s'intègre que le contraire.

Dans ce processus de prise en compte et d'accompagnement des élèves allophones, les écoles ont des pratiques variées. Tandis qu'une interlocutrice nous informe de l'absence de procédures pour un premier accueil, un entretien initial est organisé avec les parents parfois par les directions, parfois par des enseignant-e-s, ceci notamment pour les informer des us et coutumes scolaires. En guise d'identification du *déjà-là*, si un bilan sommaire peut être réalisé pour savoir si les élèves savent lire ou pour organiser un petit programme et les intégrer, la majorité des interlocutrices soulignent l'absence d'un tel bilan. Il est toutefois possible de s'adresser au Service pédagogique psychiatrique pour enfants et adolescents ou à l'assistance sociale. En termes de dispositifs, une interlocutrice affirme que les enseignant-e-s disposent de ressources rassemblées dans un espace commun de stockage afin de pouvoir y puiser des idées ou des activités didactiques. La plupart de ces interlocutrices mentionnent que les élèves peuvent être exempté-e-s d'évaluations pour une période pouvant aller jusqu'à 2 ans. Une enseignante dit bénéficier d'une grande liberté puisqu'elle n'a pas de programme spécifique à respecter. Dans une école enfin, un groupe formé de divers-e-s professionnel-le-s était en train de se créer pour échanger avec un-e élève sur son ressenti et d'éventuels éléments d'amélioration à apporter.

L'ensemble des interlocutrices nous informent que tous et toutes les élèves sont intégré-e-s dans les classes du cursus standard. Sur ce point, certain-e-s enseignant-e-s sont compréhensif-ve-s, alors que d'autres peuvent être irrité-e-s parce qu'ils ou qu'elles ne peuvent pas les évaluer et ne savent pas comment les faire travailler ; tous et toutes les élèves ont des cours d'appui en français de manière variable, mais leur présence en classe régulière peut parfois être compliquée lorsqu'ils ou qu'elles ne maîtrisent pas la langue. Le français est la langue pour s'intégrer et est aussi la langue de l'école ; l'allemand et l'anglais sont des disciplines scolaires. Plusieurs interlocutrices affirment par ailleurs qu'il est lourd et exigeant, pour les élèves, d'apprendre à la fois le français, l'allemand et l'anglais, en plus d'avoir leur(s) langue(s) à la maison. Certain-e-s enseignant-e-s s'appuient parfois sur l'anglais pour faire des parallèles avec les langues enseignées, mais ce sont plutôt les élèves qui créent eux ou elles-mêmes les liens entre les langues, qu'ils et qu'elles apprennent aussi en s'imprégnant.

En ce qui concerne les propos tenus sur le *Kit* – que ce soit leurs impressions sur ses retombées potentielles, son usage possible, la manière dont elles ont pu se l'approprier ou encore, les points d'amélioration – les interlocutrices nous informent de la manière dont elles l'ont perçu. Du point de vue des retombées, elles nous font part : 1. D'éléments pratiques (QR Code, pictogrammes, sites Internet, traduction, données qui permettent de gagner du temps, a fait réaliser qu'il faut travailler certaines notions utiles, le *Kit* est structuré) ; 2. D'éléments relationnels (l'accompagnement entre pairs est pertinent, il permet de construire une relation de qualité avec les parents ou d'organiser le premier entretien, il est profitable aux enfants, aux familles et à la direction) ; 3. D'éléments institutionnels (il faudrait mettre en place un autre système, il faudrait changer les démarches et les pratiques car les enseignantes prennent beaucoup sur leurs épaules, la formation sur le *Kit* devrait être obligatoire pour l'ensemble du corps enseignant et des intervenant-e-s scolaires). Au nombre des éléments perfectibles figurent le fait que le *Kit* ne mentionne rien sur l'Ukraine¹, présente des schémas ou des fiches compliqués et non adaptés (sauf aux Suisses allemands ou aux Allemands), ne traite pas d'éléments culturels, qu'il est orienté culturellement ou encore, qu'il y manque quelque chose de supplémentaire pour manipuler avec les élèves et éviter de se faire prendre au dépourvu lors d'une arrivée inopinée d'un-e élève. Une interlocutrice affirme enfin qu'il serait pertinent de mettre un système en place afin de faciliter l'organisation de l'arrivée d'un-e nouvel-le élève.

6.2. Quelles conceptions sur l'accueil ?

Ces propos nous informent ainsi qu'on y conçoit un *accueil bienfaisant aux dispositifs fragmentés*.

Selon Agier (2018), l'acte d'hospitalité doit être régi par un ensemble de pratiques et de codes qui réglementent l'accueil et le rendent effectif. Or, si les interlocutrices s'entendent pour affirmer que l'accueil relève d'abord de la rencontre et de la sécurité, l'absence de pratiques pouvant ritualiser et délimiter cet accueil peut en fait engendrer son contraire, soit créer de l'insécurité. Pour reprendre Alvir et Tonon en effet (2021a), la sécurité de l'élève et de sa famille passe particulièrement par la

¹ Il faut en effet se rappeler que ces formations sur le *Kit* et mes démarches d'enquête se passaient au moment où la Suisse (romande) recevait la première vague d'arrivée des personnes en provenance d'Ukraine ; une grande partie des participant-e-s à ces formations espéraient que ce *Kit* puisse les aider à faire face à cet afflux soudain de ce groupe précis d'élèves et de familles. Des fiches ont ensuite été spécialement conçues pour ce public spécifique, mais celles-ci ne font pas partie de mon enquête de terrain d'alors. Afin de venir en aide aux enseignant-e-s qui en éprouvaient le besoin, la FCP de la HEP-BEJUNE avait par ailleurs organisé un « Espace hebdomadaire d'échange de pratiques et de conseils dans le domaine de la pédagogie interculturelle » nommé *Agora*. Ces rencontres en ligne, qui étaient animées par les spécialistes de ces questions de la HEP-BEJUNE, avaient pour objectif d'échanger au sujet des problématiques rencontrées, de s'appuyer sur les expériences mutuelles et de diffuser « bonnes pratiques » et conseils en matière d'accueil, d'organisation de l'enseignement - individuel ou par groupe - et de matériel. Elles se sont tenues sur une durée de 6 semaines, soit de la fin du mois d'avril au début du mois de juin 2022. Malgré la publicité réalisée autour de l'existence de cet espace d'échange, il y a eu très peu de participation de la part des enseignant-e-s.

limitation d'une durée consacrée à l'hospitalité, puisque ce cadre favorise l'organisation d'actions concrètes en vue de l'étape post-hospitalité et l'intégration des élèves dans les dispositifs réguliers. Certes, nous pouvons constater que tous et toutes les élèves sont intégré-e-s dans les classes du cursus régulier – ce qui répond par ailleurs aux recommandations de la CDIP et du Canton du Jura. Mais peu, voire pas du tout de bilans sont réalisés afin d'identifier le *déjà-là* et de créer un parcours d'apprentissage lié aux besoins de l'élève. Nous pouvons ainsi nous interroger si ces (absences de) prise en compte des compétences initiales dans le processus d'insertion scolaire ne contribuent pas à la rupture scolaire et personnelle de l'élève. Ceci d'autant plus qu'aucune de ces interlocutrices n'envisage l'accueil et l'intégration en termes de transition, comme si l'accueil représentait l'ultime mission de l'école et que l'intégration de l'élève dans l'école, dans le système scolaire, dans les dispositifs, dans la collectivité, se passerait de mesures spécifiques pouvant assurer la continuité du parcours (scolaire, linguistique, social, etc.) de ces élèves.

Cette quasi absence de bilan ou d'évaluation des compétences en vue de concevoir un parcours d'apprentissage adapté aux élèves est d'autant plus surprenante que la CDIP spécifie, dans son article 2, qu'il faut « tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection » ou encore, « de tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire » (CDIP, 24 octobre 1991). L'« Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) » du 29 juin 1993 du Canton du Jura abonde par ailleurs en ce sens, puisqu'il est précisé que l'institution scolaire doit tenir compte de la scolarité antérieure de l'élève qui arrive dans le Canton (OS, RSJU 410.111, art. 3, al. 1). De même, le point 2 des « Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne » spécifie qu'un bilan de l'élève doit être réalisé au plus tard après 6 semaines suivant son arrivée et ensuite, à la fin de chaque semestre, bilan qui peut être réalisé à l'aide d'un tableau intitulé « Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire » et mis à disposition pour l'ensemble des professionnels scolaires (Canton du Jura, 6 octobre 2020). Sur ce point, aucune interlocutrice ne mentionne l'existence d'évaluations sporadiques en vue d'identifier les progrès réalisés ou les manquements à combler et de rectifier les programmes d'apprentissage. Elles relèvent même à plusieurs reprises le droit de ces élèves à ne pas être évalué-e-s durant une période de 2 ans ; serait-ce que ces interlocutrices confondent ce droit à ne pas être officiellement noté (et issu des « Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne » du 6 octobre 2020) à celui d'être apprécié et accompagné dans ses apprentissages ? Ceci questionne à tout le moins les effets de ces cadres législatifs sur les cadres institutionnels qui, eux-mêmes, peuvent avoir des répercussions sur les pratiques.

La qualité de la rencontre et de la relation avec les élèves ou les familles semble aller de soi pour ces interlocutrices (Alvir et Tonon, 2021b) ; cette dynamique relationnelle constitue sans contredit un élément fondamental de l'*acte d'hospitalité* – où l'hôte tente de recevoir celui qui arrive en l'intégrant à son tissu social (Agiar, 2018). Mais la mise en place d'actions pratiques permet d'aller au-delà de la seule relation sociale : elle peut non seulement rééquilibrer la situation dans laquelle les arrivants se trouvent (Gotman, 1997) et formaliser la suite de la scolarité, mais elle offre aussi l'occasion, pour reprendre les termes d'Alvir et Tonon, « de susciter la narration et améliorer les échanges en présence des personnes médiatrices pour sortir de l'asymétrie et d'une saturation des informations qui vont trop souvent dans un seul sens » (2021a, p. 2).

Alors que l'article 2 de la CDIP recommande d'inclure les parents dans le « processus d'intégration de leurs enfants » et de les encourager à participer à l'ensemble des activités scolaires, en leur donnant les informations adéquates et en les consultant pour des questions importantes (CDIP, 24 octobre 1991), les interlocutrices mentionnent peu, voire pas du tout la question de la place et du rôle des parents dans ce processus d'insertion des élèves dans le tissu scolaire. Mise à part une enseignante

disant regretter qu'il n'y ait pas de lien direct avec les parents et une directrice qui souligne se rendre à l'occasion aux domiciles pour les aider sur des éléments administratifs, les commentaires s'attardent plutôt à préciser que, dans cette démarche d'accueil, les parents invités reçoivent les informations sur les pratiques scolaires, laissant ainsi entendre que l'échange se limite à de la transmission (dans une seule direction), et que l'occasion de faire des parents des partenaires à part entière n'est pas saisie.

Cette prise en charge des élèves issu·e·s de la migration apparaît par ailleurs peu concertée : les directions sont seules dans la démarche d'accueil des familles, les enseignantes organisent seules un moment de rencontre, se faisant parfois aider par les enseignant·e·s spécialisé·e·s. Cette absence de concertation des divers partenaires scolaires pour la mise en œuvre de dispositifs pour l'accompagnement et le suivi montre ainsi qu'une systématique d'accueil organisée à l'échelle des établissements doit encore être instaurée. Bien que certaines interlocutrices émettent par exemple l'idée de la nécessité de changer des pratiques ou le souhait de disposer d'une équipe qui faciliterait la prise en compte de ces élèves, ces commentaires suggèrent que les pratiques dominantes sont celles où seul·e·s les enseignant·e·s ont responsabilité de l'élève et de ses apprentissages.

6.3. Quelles conceptions sur les langues ?

Dans ces apprentissages se trouve la question des langues. Se situant au centre de cette démarche d'accueil et d'insertion scolaire, les langues sont en effet au cœur des rencontres et de la co-construction de sens. De fait, les différents commentaires relatifs aux langues et aux approches plurielles dans ces établissements scolaires nous informent que l'école est *un espace marqué par le monolinguisme francophone*.

Les interlocutrices nous apprennent en effet que l'une des missions de l'école est d'enseigner le français, entrant ainsi en adéquation avec les cadres législatifs romand et jurassien qui précisent que l'élève dont le français n'est pas sa langue première a droit à un enseignement d'appui en français (OS, RSJU 410.111, art. 2) ou à un enseignement gratuit de la langue locale courante (CDIP, 24 octobre 1991, point 2).

Ces dispositifs éducatifs préconisent des solutions intégratives, où l'élève fait l'objet de mesures variées d'accueil et d'apprentissage de la langue. Il apparaît toutefois que cet aménagement de la proximité par l'apprentissage du français concourt à une forme de rupture personnelle de l'élève. En faisant du français la seule langue de communication – langue de l'identité locale et donc, langue d'intégration – ces pratiques linguistiques unilingues obligent en quelque sorte les élèves à laisser une partie d'eux ou d'elles-mêmes sur le pas de la porte de l'école. À aucun moment en effet ne sont mentionnées certaines formes d'approches plurielles ou plurilingues ; absents de l'espace scolaire et de l'esprit des actrices et acteurs pédagogiques, la place et le rôle des langues autres que celles du cursus scolaire ne sont pas questionnés. S'il est mentionné, le plurilinguisme est au mieux non dommageable en situation d'apprentissage passif, au pire présenté comme une surcharge pour les élèves ; avant d'apprendre l'allemand et l'anglais, qui sont ici uniquement associés à des langues disciplinaires, ces élèves doivent d'abord apprendre le français. Certain·e·s enseignant·e·s auront parfois recours à l'anglais pour faire des liens entre les langues, mais ce sera à l'élève de faire lui ou elle-même les liens entre elles et reste, finalement, le ou la seul·e à opérer des médiations linguistiques et à développer des stratégies permettant une forme de continuité dans son parcours (Alvir et Tonon, 2021b).

Ce monolinguisme ambiant est loin de correspondre aux approches plurielles avancées par les cadres législatifs romands. La CDIP encourage par exemple la formation d'un corps enseignant capable de prendre en charge les élèves étrangers en classes multiculturelle et de concevoir des moyens et matériels didactiques qui tiennent compte de l'éducation interculturelle pour l'ensemble des élèves, ou la

création de groupes de travail permettant la mise en pratique de ces recommandations (CDIP, 24 octobre 1991, art. 2). Le PER avance de son côté qu'il est important de veiller « à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue, dans lequel toutes les compétences linguistiques – L1, L2, L3, mais aussi celles d'autres langues, les langues d'origine des élèves bi- ou trilingues en particulier – trouvent leur place » ou encore, que « la présence d'une multiplicité de langues dans l'école, [...], implique une approche plurilingue des langues et une attention accrue portée à leurs dimensions culturelles » ; en ce sens, le PER souligne que les liens entre les langues enseignées devraient faire l'objet de réflexions (PER, Langues, pp. 6 et 8). Des approches interlinguistiques sont par ailleurs préconisées dans la discipline « français » du PER, selon qu'elles favorisent une meilleure compréhension du français, qu'elles secondent les pratiques linguistiques des élèves et qu'elles encouragent l'appréhension d'autres langues (CIIP, <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/1>).

Non seulement aucune approche plurielle semble être mise en pratique à l'intérieur des établissements scolaires de ces interlocutrices – ni même *pensée* –, mais peu de commentaires font état d'une prise en compte des compétences initiales en langue(s) première(s) de ces élèves. Cette quasi absence d'attention portée aux langues de la migration se conjugue à celle relative à l'évaluation systématique des progrès des élèves en français ; tandis que le point 7 des « Directives » du canton du Jura précisent que « l'évaluation des acquis [en langue française] ainsi que de la situation (dynamique, besoins...) de l'élève sont discutés par la direction et le personnel enseignant deux fois par semestre » (République et canton du Jura, 6 octobre 2020), aucune des interlocutrices n'a mentionné de mesures effectives pouvant déceler les progrès réalisés en français par les élèves, ni même une quelconque forme d'objectifs fixés en vue de mesurer leur progression, et ainsi assurer des transitions et des apprentissages adaptés. L'intégration scolaire et les langues semblent ici être pensées de manière cloisonnée.

Ces espaces marqués par le monolinguisme francophone révèlent en quelque sorte les différences de statuts attribués aux langues. Le statut juridico-constitutionnel confère ici au français, à l'allemand et à l'anglais une place primordiale dans la hiérarchie sociolinguistique de ces lieux scolaires (Moreau, 1997) : à la fois officielles et nationales, les langues française et allemande font partie du paysage sociolinguistique de la communauté locale et nationale, alors que l'anglais jouit d'une aura favorable puisqu'il fait partie des langues obligatoires du cursus scolaire. En outre, la territorialité du français permet à la communauté sociolinguistique francophone locale de se protéger dans une Suisse plurilingue, de s'imaginer en tant qu'espace homogène et monolingue et d'assimiler les individus (Späti, 2011), tandis que l'allemand et l'anglais jouissent d'un rapport de force politique, idéologique et économique (Kilani, 2000) : dans ce contexte, les langues de la migration ont peu de poids.

Certes, si l'on peut légitimement affirmer que les élèves issu-e-s de la migration doivent apprendre le français afin de s'insérer dans le tissu social et de s'assurer un avenir en Suisse, nous pouvons nous interroger sur la manière dont cette prégnance du fait français agit sur la place qui pourrait être donnée aux langues des publics scolaires au sein des systèmes éducatifs (Perregaux, 2004) ou, dans un cadre plus général, aux pratiques et approches plurilingues pour l'ensemble des élèves. Nous pouvons aussi souligner que ce monolinguisme ambiant participe aux ruptures dans les parcours (scolaire, linguistique, social, etc.) de l'élève (Tonon et Alvir, 2021a), tout en fragilisant ses espaces d'appartenances.

6.4. Quelles conceptions sur le *Kit* ?

Enfin, les propos nous indiquent que ces interlocutrices se sont approprié le *Kit par une approche* « à la carte ». Le *Kit* est un objet médiateur qui cherche à changer des pratiques : en privilégiant des approches concrètes, réflexives et plurielles, et en favorisant des entrées qui sont à la fois sociales, linguistiques ou encore spatiales, il propose de modifier les dynamiques institutionnelles de manière à

ce que les besoins de toutes et tous (élèves, enseignant·e·s, direction, familles, autres actrices et acteurs) mais aussi les droits et devoirs de chacun·e soient pris en compte et entrent en cohérence. En créant un lien entre toutes ces dimensions et en rendant l'accueil conséquent et fluide, le personnel scolaire peut ainsi construire un continuum dans le parcours de l'élève.

De fait, si le *Kit* avance le principe que l'accueil et l'intégration relèvent de la responsabilité partagée par l'ensemble des acteurs et actrices des établissements scolaires mais aussi, des familles et des professionnel·e·s qui se trouvent en-dehors de l'école, les interlocutrices semblent n'y avoir vu que l'outil technique. Que les éléments positifs qui ont été soulignés soient pratiques, relationnels ou institutionnels, ou que les interlocutrices énumèrent les points à améliorer, les commentaires font en effet référence à des démarches techniques ou des « procédures recettes », qui auraient pour ambition de régler l'ensemble des défis relatifs à l'accueil et au suivi de tous les types d'élèves issu·e·s de la migration, peu importe l'origine, le niveau de scolarité, le parcours, les langues parlées ou comprises, etc. Nous pouvons par ailleurs nous interroger si la quantité d'informations et de renseignements contenus dans le *Kit* et si la manière dont les formations ont été données n'ont pas, en quelque sorte, submergé les interlocutrices, de la même manière dont les élèves et les parents peuvent être submergés par la masse d'information donnée lors du premier entretien. Au lieu de constituer les contours de leur propre manière d'accueillir en se donnant et en choisissant quelques repères pédagogiques, relationnels, culturels, elles peuvent s'être senties saturées par la grande variété d'entrées que propose le *Kit*. Au lieu de choisir les informations et les pratiques qui les concernent (appuyées par les couleurs des fiches qui s'adressent aux différents niveaux d'acteurs et d'actrices) ou de déléguer à d'autres personnes (par exemple, aux élèves plus grand·e·s ou aux parrain·ne·s), ces interlocutrices peuvent avoir pensé qu'elles devaient maîtriser la totalité des informations données et ont pu ressentir le poids d'une trop grande responsabilité sur leurs épaules.

Il peut alors être sécurisant de s'attendre à des « procédures recettes » toutes faites, soit de disposer d'éléments culturels « à la carte » et prêts à l'emploi, afin de pouvoir les faire correspondre aux élèves selon leurs origines et leurs comportements ou attitudes supposés. Or, ceci interpelle quant à la manière dont on envisage la relation ; dans ce fantasme de « recettes toute faites prêtes à l'emploi » qui, en mettant l'accent sur des caractéristiques culturelles censées coller aux uns et aux autres, s'apparente plutôt à approche culturelle, peu de place est laissée à la rencontre et à la découverte. Les imaginaires qui circulent autour de comportements ou caractéristiques devant correspondre aux origines de chacun – ces schémas collectifs d'appréhension du monde qui structurent les perceptions et les interprétations des actrices et acteurs sociaux dans leur entendement et conceptualisation de leur réalité (Schütz, 1944/2010 ; Schütz, 2007/2010 ; Berger et Luckmann, 1966/2008) – sont souvent loin de coller à l'expérience des individus, qui ont leur propre parcours et leur propre histoire de vie. Si chacun de nous est libre de s'exprimer et d'agir en s'appuyant sur des codes d'appartenance librement choisis selon les enjeux et situations propres à une situation, les « traits culturels » mis en scène dans toute relation sociale ne sont qu'une des variables parmi d'autres. En ce sens, la rencontre interculturelle ne s'apprend pas : elle se construit par l'échange et la relation (Abdallah-Pretceille, 1999).

Certes, nous pouvons observer que la notion de sécurité associée à l'accueil peut être en lien avec les principes du *Kit*, tout comme le fait que quelques enseignantes réalisent qu'elles prennent beaucoup sur leurs épaules et qu'il serait nécessaire de repenser des démarches, voire de former l'ensemble des intervenant·e·s au *Kit* afin de pouvoir l'utiliser. Mais peu ou pas de commentaires font référence à une perspective « en enchâssement », faisant état du fait que la classe se trouve dans une école, qui se trouve dans une commune, qui elle-même se trouve dans un canton ; en témoigne la quasi absence de propos concernant le cadre législatif ou les droits et devoirs permettant de préciser les tâches propres à chacun des niveaux d'intervenant·e·s. L'école semble ne pas avoir conscientisé qu'il existe une interdépendance entre ces niveaux et que des actions, isolées, réalisées dans les classes auront peu d'effets si elles ne sont pas reconnues et encouragées par les instances supérieures : sans mesures

concrètes permettant de redéfinir les responsabilités de chacun·e et sans inscriptions officielles dans les missions du canton, de l'établissement, les changements de pratiques dans les classes resteront marginaux.

6.5. Quelles traces des principes directeurs du *Kit* ?

Cette recherche souhaitait observer si nous étions en mesure de retrouver des traces des principes directeurs du *Kit* et de la formation dans les conceptions sur l'accueil et sur les langues des actrices scolaires qui ont participé à cette enquête.

Ces principes étaient au nombre de cinq :

1. L'élève connaît des ruptures dans son parcours (scolaire, linguistique, social) : le *Kit* veut assurer les transitions entre les écoles, les langues et les pays ;
2. Les acteurs et actrices scolaires sont animé·e·s par leur culture professionnelle et il y a un manque de concertation : le *Kit* cherche à favoriser cet échange en partant des besoins de toutes et tous en vue de permettre une prise en charge globale de l'élève ;
3. Il faut penser l'accueil à moyen et à long termes, par étapes : le *Kit* pose un cadre et des objectifs d'apprentissage (issus du Français langue seconde/Français langue de scolarisation – FLS/FLSco) en reconnaissant le *déjà-là*, afin de concevoir un parcours d'apprentissage lié aux besoins de l'élève ;
4. Conformément à ce qui est encouragé par la CDIP et le PER, le *Kit* couvre les approches pluri-lingues et la pédagogie interculturelle pour l'ensemble des élèves ;
5. Dans l'optique de la prise en charge globale, le *Kit* inscrit les tâches et les pratiques dans un cadre législatif qui clarifie les droits et les devoirs de chacun·e.

Aux termes de ces observations et de ces réflexions, nous pouvons observer qu'il y a (très) peu de traces de ces principes dans les conceptions de ces interlocutrices sur l'accueil et sur les langues à l'école. L'enquête de terrain a pu donner un espace à certaines interlocutrices pour pouvoir exprimer ou réaliser le fait qu'elles assument l'essentiel du processus d'accueil et d'intégration des élèves issu·e·s de la migration et qu'il faudrait modifier des pratiques. Plusieurs soulignent également la nécessité de créer un cadre sécurisant pour les élèves. Mais nous pouvons nous interroger si ces prises de consciences individuelles sont suffisantes pour pouvoir changer des pratiques institutionnelles : dans quelle mesure jouissent-elles d'une légitimité suffisante permettant de faire bouger le cadre ? Ces prises de position individuelles sur les pratiques, les manquements ou les dynamiques à changer montrent que chacune est animée par son « style personnel » et qu'elles jouissent d'une forme de liberté dans l'aménagement de leurs propres pratiques, selon le « degré de déviance autorisé » (Bourdieu, 1980). De même, l'absence d'un cadre systématique formalisant l'accueil et l'intégration amène ces interlocutrices à mettre elles-mêmes en place des mesures en vue de pallier ce manque, ce qui dénote une forme de liberté d'usages pouvant contribuer à changer des dynamiques.

Mais aussi longtemps que cette démarche d'accueil et d'intégration ne constituera pas un projet d'établissement en soi, ces pratiques particulières auront certainement du mal à être légitimées et resteront des initiatives individuelles. Car les institutions jouent un rôle majeur dans processus de normalisation des individus : quelle est la marge de manœuvre possible des acteurs et actrices scolaires pour remettre en cause des pratiques institutionnelles, qui prennent les cadres législatifs pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des recommandations, et qui s'inscrivent dans une Suisse officiellement plurilingue mais qui est gouvernée par un principe de territorialité qui donne lieu à un imaginaire monolingue ?

Le monolinguisme de ces établissements scolaires agit par ailleurs sur les attentes et les pratiques : il ne laisse aucune place à des approches plurilingues, pourtant suggérées par le PER, et reprises par le

Kit. Le PER reste la référence à suivre pour les objectifs à atteindre auprès de chacun·e des élèves, qu'ils ou qu'elles soient issu·e·s de la migration ou non. En ce sens, les évaluations sont non seulement pensées en ces termes – ce qui a pour effet de mettre les enseignant·e·s et les élèves dans une impasse – mais le degré de maîtrise du français de ces élèves est aussi pensé en regard des normes et des attentes relatives aux élèves dont le français est la langue première, alors que le *Kit* fournit les informations relatives à des référentiels et des objectifs adaptés aux élèves en transition. Ce monolinguisme ambiant et les exigences liées au degré de maîtrise des langues peuvent en outre agir sur les postures mêmes de ces interlocutrices vis-à-vis leurs propres rapports aux langues : il peut être en effet difficilement envisageable de passer par les autres langues si l'on considère qu'il faut soi-même les maîtriser – qui n'ont d'autant plus aucune légitimité à l'intérieur des murs scolaires. S'il suffit souvent d'avoir les solutions en français aux tests réalisés par les élèves dans leur langue première pour pouvoir déterminer leur niveau dans leur langue et constater le *déjà-là*, des interlocutrices estiment plutôt qu'elles devraient pouvoir bénéficier de l'aide d'un·e spécialiste (logopédie, enseignement spécialisé, psychologues/psychiatres) ; bien que les recommandations officielles proposent de réaliser des bilans ou offrent par exemple un tableau pouvant faciliter l'accompagnement des élèves, ces propos traduisent des pratiques scolaires de prise en charge d'élèves en situation de handicap ou en difficulté.

L'école étant un lieu de production et de reproduction du système (Gremion-Bucher, 2012) notamment parce que chacun·e s'y socialise (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002), nous pouvons observer qu'il y a un décalage entre les discours et les pratiques. D'un côté, nous avons des propos qui dépeignent une sorte « d'école idéale », qui conçoit que l'accueil est la mission de l'école, qu'elle accompagne et concourt à l'insertion scolaire et sociale de l'élève et que dans ce processus, le français est la langue qui permet aux élèves de s'intégrer. De l'autre, nous avons des pratiques de terrain, où l'absence de protocoles précis montre que l'accueil est une mesure qui doit encore faire l'objet d'une réflexion concertée et pensée dans sa temporalité, que la non prise en compte du *déjà-là* empêche de concevoir un programme adapté et crée des ruptures (scolaires, linguistiques, sociales) chez l'élève et enfin, que ces ruptures sont aussi causées par le cloisonnement des langues, par l'absence de tests de suivi des apprentissages, par la conception dispersée de l'élève issu de la migration et surtout, par la non systématisation d'un accompagnement collectif et institutionnalisé. Si cette recherche montre que les principes du *Kit* et de la formation n'ont pas eu les effets escomptés sur le terrain, elle permet à tout le moins de mettre en évidence certains lieux de tension. Ceci pourra assurément permettre de repenser la formation.

7. Conclusion

Ces résultats montrent qu'il faut s'interroger sur les besoins des enseignant·e·s, pour tenter de comprendre les raisons qui font que la philosophie du *Kit* et de la formation ne semble pas avoir passé. Déjà, le contexte dans lequel le *Kit* a été publié était marqué par l'urgence¹ : les réfugié·e·s en provenance d'Ukraine, alors en nombre important, ont mis en lumière le fait que l'accueil ne peut être improvisé et qu'il est nécessaire d'avoir des pratiques et des dispositifs qui prennent en compte l'autre, dans sa globalité. Les participant·e·s aux formations avaient alors de grandes attentes et espéraient certainement que le *Kit* fasse office de « boîte à outils » prête à l'emploi, pour solutionner les nombreuses situations auxquelles l'accueil et l'intégration d'élèves et de familles étrangères confrontent les actrices et les acteurs scolaires. Or, en ne sortant pas de la logique « outils » et de celle où c'est à l'enseignant·e d'assumer la charge de l'accueil et du suivi, il est difficile de changer des pratiques institutionnelles, qui s'inscrivent dans une perspective de responsabilités partagées et de projet d'établissement, où ces démarches sont « l'affaire de toutes et de tous ». En ce sens, les besoins des enseignant·e·s se situent peut-être sur un autre axe, à savoir de pouvoir travailler sur leurs propres représentations, d'échanger sur le rôle et les responsabilités de chacun·e et de remettre l'humain au

¹ Rappelons ici que ces deux événements sont le résultat d'une pure coïncidence.

centre des discussions et des formations, en vue de traiter en profondeur de la question des besoins, dans toute leur complexité.

Le *Kit* et sa formation semblent par ailleurs être tombés dans leur propre piège : en intitulant justement cet objet médiateur en tant que « *Kit* », les concepteurs et conceptrices ont pu laisser entendre qu'il représentait, justement, une « boîte à outils » prête à l'emploi, qui permettrait de faire face à tous les types de situation, qu'elle soit urgente ou non. Tandis que le *Kit* aurait justement dû répondre à cette urgence à ce moment-là – l'élève ukrainien a les mêmes besoins en termes d'accueil qu'un autre élève issu·e de la migration –, la formation n'a pas assez saisi l'occasion pour montrer qu'il est nécessaire de repenser l'accueil, de mettre en place des mesures et de les pérenniser, afin que l'accueil soit assuré et systématisé pour chaque nouvel arrivant. Car ce n'est qu'une fois que les mesures adéquates en termes d'accueil ont été posées et consolidées que l'on peut ensuite répondre aux urgences liées aux traumatismes, au flux important de nouveaux élèves, etc.

Un autre manquement de la formation à souligner est qu'elle n'a pas permis aux participant·e·s d'exprimer leur propre insécurité. Ni les propos de ces interlocutrices, ni les formations auxquelles j'ai pu assister n'ont abordé cette absence probable de sécurité face à leur impréparation pour des situations qui les mettent assurément dans l'embarras, notamment lorsqu'ils ou qu'elles ne sont pas compris·es par les parents ou les élèves. Portant sur leurs épaules des responsabilités qui incomberaient normalement à l'institution, les enseignant·e·s abordent peu, voire pas du tout, leurs propres difficultés et évoqueront plutôt des mesures spécialisées (voire même, psychiatriques) lorsqu'il s'agira du positionnement et se tourneront plutôt vers les difficultés des élèves.

Alors que le *Kit* avait pour objectif de soulager les enseignant·e·s, de (pré)mâcher et faciliter leur travail en rassemblant dans un seul document les éléments principaux de chaque niveau d'action et de décision, la formation n'a pas réussi à les faire interagir et s'est adressée essentiellement à un seul niveau, soit les enseignant·e·s. Avant d'accompagner les élèves, il s'agit d'accompagner le corps enseignant, qui peut être désorienté, se sentir seul et désarmé face au phénomène migratoire, qui demeure encore souvent à la périphérie des préoccupations scolaires. Le *Kit* et la formation interrogeaient et cherchaient à répondre aux besoins des enseignant·e·s, alors qu'il apparaît nécessaire, au terme de cette recherche, qu'il s'agit de commencer par les besoins des institutions. Le processus d'accueil ne peut en effet fonctionner si l'importance de cette étape n'est pas conscientisée par toutes et tous les actrices et acteurs, organisé d'une manière collective et grâce à la coopération et à l'interaction entre différents partenaires scolaires. C'est par une reconnaissance explicite, par la légitimité institutionnelle, par les relations entre la direction et les collègues que le processus commence véritablement (en désignant par exemple une personne référente, en constituant un protocole d'accueil, en créant un espace dans la bibliothèque avec des ressources pédagogiques, en sollicitant les interprètes, etc.).

Le *Kit* et sa formation doivent repenser le public cible et se tourner davantage vers l'institution et ses représentant·e·s, qui ont la légitimité pour opérer des changements de structures, pour mettre en place de protocoles d'accueil, pour créer un véritable « état d'esprit d'accueil », et correspondre, *in fine*, aux principes cantonaux.

8. Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. PUF.

Abric, J.-C. (Ed.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. PUF.

Agier, M. (2018). *L'étranger qui vient. Repenser l'hospitalité*. Seuil.

- Akkari, A. J., & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147–170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>
- Alvir, S. (2018). Construire des liens à parti des lieux de tension. *Enjeux pédagogiques*, (30), 19 – 20.
- Alvir, S., & Tonon, A. (2021a). *Kit du 1^{er} accueil pour la scolarisation des élèves allophones*. HEP-BEJUNE. <https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/editions-HEP-BEJUNE/Collection-Pratiques/Publications/KIT-du-1er-accueil.html>
- Alvir, S., & Tonon, A. (2021b). L'hospitalité – une notion ambivalente. *Enjeux pédagogiques*, (36), 37 – 38. <https://www.hep-bejune.ch/Htdocs/Files/v/7010.pdf>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966/2008). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1 – 18. <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2006-v26-n2-rechqual06689/1085369ar/>
- Blanchet, A., et Gotman, A. (1992/2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Bourdieu, P. (1972/2000). *Esquisse pour une théorie de la pratique*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1991*. <https://edudoc.ch/record/25485>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). Plan d'études romand. CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/pages/presentation-generale>
- Gotman, A. (1997). La question de l'hospitalité aujourd'hui. *Communications*, 65, 5 – 19. https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1997_num_65_1_1983
- Gremion-Bucher, L. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. Thèse de doctorat : Université de Genève.
- Jodelet, D. (1984/2003). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.). *Psychologie sociale*. (pp. 363 – 384). PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Kilani, M. (2000). Langue (Préjugé de la). In R. Galissot, M. Kilani, & A. Rivera. *L'imbroglia ethnique. En quatorze mots clés*. (pp. 157 – 181). Éditions Payot.
- Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistiques. Concepts de base*. Sprimont.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147 – 181.
Perregaux, C. (2004). « Concept général pour l'enseignement des langues et réalité sociolinguistique. L'analyse d'une tension », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 26 (3), 451 – 464.

République et canton du Jura (1990). *Loi sur l'école obligatoire du 20 décembre 1990*. <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36924>

République et canton du Jura (1993). *Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire) du 29 juin 1993*. <https://rsju.jura.ch/fr/viewdocument.html?idn=20067&id=36990>

République et canton du Jura (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS) du 25 octobre 2007*. <https://www.lexfind.ch/tolv/179910/fr>

République et canton du Jura (2020). *Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne du 6 octobre 2020*. [file://hep-bejune.ch/dfs/home/jo-sienne.veillette/Downloads/412.214_01.08.2022%20\(2\).pdf](file://hep-bejune.ch/dfs/home/jo-sienne.veillette/Downloads/412.214_01.08.2022%20(2).pdf)

République et canton du Jura (2023). *Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne, août 2023*

République et canton du Jura (2023). *Cadre pour l'organisation de la scolarité des élèves allophones, août 2023*.

Rouquette, M.-L., & Flament, C. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin.

Schütz, A. (1944/2010). *L'étranger. Un essai de psychologie sociale. Suivi de L'homme qui rentre au pays*. Allia.

Schütz, A. (2007/2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Le Félin.

Soulet, M.-H. (2006). Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciaire et la logique de la découverte en sciences sociales. In P. Paillé (Ed.). *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*. (pp. 125 – 149). Armand Colin.

Späti, C. (2011). La Suisse au cœur de l'Europe et du monde. Langues autochtones et allochtones : quelles politiques officielles ? In M. Meune & C. Späti (Eds.). *Revue transatlantique d'études suisses. La Suisse, pays-carrefour ? Enjeux culturels, politiques et historiques* (pp. 35 – 46). Université de Montréal.

Weber, M. (1947/1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Plon.

9. Valorisations

9.1. Publications

Ce rapport final étant le fruit du travail d'analyses qui vient de se terminer, aucune publication à ce jour n'a pu être produite. Le travail de valorisation sera pensé à partir de ces résultats.

9.2. Colloques, conférences

Ce rapport final étant le fruit du travail d'analyses qui vient de se terminer, aucune communication à ce jour n'a pu être produite. Cette recherche fera l'objet de communications ultérieures, notamment dans le cadre du colloque du REF – Recherche – Education – Formation, ayant pour titre « Savoirs, visions du monde et citoyenneté dans un monde incertain » et qui aura lieu à Sherbrooke, Canada, en juillet 2026.

9.3. Autres formes de transmissions

Avec Madame Spomenka Alvir, nous envisageons de répandre le fruit de cette recherche au sein de formations continues.

9.4. Retombées concrètes

Pour l'institution et pour la communauté éducative

Ces résultats d'analyses montrent que les formations données sur le *Kit* n'ont pas atteint leurs objectifs ; il s'agit donc de repenser au public cible et de réorienter le contenu, afin que l'accueil et la prise en compte des publics de la migration soient pensés dans leur globalité. Nous avons déjà repris contact avec les enseignant-e-s ayant œuvré à la réalisation du *Kit du 1er accueil pour la scolarisation des élèves allophones* afin de leur présenter le produit de cette recherche et réseauter afin de repenser la démarche. Il s'agit en effet d'approfondir et d'élargir les axes proposés par le *Kit* pour tenter d'atteindre les institutions et les directions. Il s'agit aussi de revenir vers les responsables cantonaux ayant participé aux diverses réunions autour de la conception du *Kit*, pour leur faire part de ces résultats et de leur proposer des pistes pour visibiliser la thématique de la migration et offrir un soutien en vue de l'établissement de mesures concrètes, à l'instar d'autres cantons (Genève, Vaud), qui mettent par exemple à disposition des protocoles d'accueil, ceci en vue de mettre en mouvement l'ensemble des actrices et acteurs scolaires.

10. Annexes

Loi sur l'école obligatoire³⁹⁾

du 20 décembre 1990

Le Parlement de la République et Canton du Jura,

vu les articles 8, lettres d, e, h et j, 32 à 37 et 39 à 41 de la Constitution cantonale¹⁾,

vu l'arrêté du Parlement du 23 avril 2008 portant adhésion de la République et Canton du Jura à l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire²⁾,

vu l'arrêté du Parlement du 23 avril 2008 portant adhésion de la République et Canton du Jura à la convention scolaire romande⁴⁴⁾, ⁴⁰⁾

vu l'arrêté du Parlement du 30 janvier 2013 portant adhésion de la République et Canton du Jura à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée⁴⁷⁾, ⁴⁸⁾

arrête :

TITRE PREMIER : Dispositions générales

Champ
d'application et
objet

Article premier ¹ La présente loi s'applique à l'école obligatoire.⁴¹⁾

² Elle a pour objet :

- a) les buts et la mission de l'école;
- b) la structure et le fonctionnement général de l'école;
- c) les droits et obligations des élèves et de leurs parents;
- d) ...⁵²⁾
- e) l'organisation locale de l'école;
- f) l'organisation et les tâches des autorités communales et cantonales;
- g) les services auxiliaires;
- h) le financement de l'école.

³ Elle constitue la loi de référence en matière d'instruction publique.

⁴ Le statut des enseignants est réglé par la législation sur le personnel de l'Etat.⁵³⁾

Mission de l'école

Art. 2 ¹ L'école assume, solidairement avec la famille, l'éducation et l'instruction de l'enfant.

² Elle respecte la dignité, la personnalité et le développement de l'enfant.

³ Elle s'efforce de corriger l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire.

Buts de l'école

Art. 3 Par les différents moyens à sa disposition, l'école :

- a) amène l'élève à maîtriser les connaissances fondamentales et à travailler de manière autonome;
- b) offre à l'enfant la possibilité de construire sa personnalité, de développer ses aptitudes intellectuelles, manuelles et physiques, d'éveiller sa sensibilité esthétique et spirituelle, d'exprimer sa créativité;
- c) prépare l'enfant à exercer activement son rôle dans la société;
- d) rend l'enfant conscient de son appartenance au monde qui l'entoure en développant en lui le sens de la fraternité, de la coopération et de la tolérance;
- e) familiarise l'enfant avec les langues étrangères et lui donne les moyens de développer sa connaissance de plusieurs d'entre elles.

Intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers

Art. 4 ⁴⁹⁾ ¹ L'école pourvoit à l'intégration dans une classe ordinaire ou dans une autre structure des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou qui sont en situation de handicap. ⁶⁴⁾

² L'intégration se fait en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers ou du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique à l'enfant. Elle doit répondre aux besoins de ce dernier par les mesures diversifiées et graduées les moins restrictives pour lui, tout en garantissant les qualités de l'enseignement général.

Insertion des migrants

Art. 5 ¹ L'école favorise l'insertion des enfants de migrants tout en respectant l'identité culturelle.

² Une attention particulière est vouée à l'activité langagière des élèves de langue étrangère.

Scolarité obligatoire
a) Principe

Art. 6 ⁴¹⁾ ¹ Tout enfant, quel que soit son statut, a accès à l'école.

² Les parents ont le droit et l'obligation d'envoyer leur enfant en âge de scolarité obligatoire dans une école publique. Demeure réservé le droit des parents de donner ou de faire donner un enseignement privé, conformément à la législation sur l'enseignement privé.

b) Degrés, durée ³ La scolarité obligatoire comprend deux degrés : le degré primaire, école enfantine incluse, qui dure en principe huit années, et le degré secondaire, qui dure en principe trois années.

⁴ Elle dure onze ans.

Age d'entrée à l'école **Art. 7⁴¹⁾** ¹ Tout enfant âgé de quatre ans révolus jusqu'au 31 juillet inclus entre à l'école obligatoire.

² Pour des motifs justifiés, le Service de l'enseignement peut accorder des dérogations individuelles. Au besoin, il requiert l'avis du psychologue scolaire.

Gratuité **Art. 8** ¹ Durant la scolarité obligatoire, la fréquentation de l'école publique est gratuite.⁴¹⁾

² Lorsque la longueur ou le caractère particulièrement dangereux du trajet le justifient, les élèves bénéficient de transports gratuits. Le Gouvernement fixe les conditions de la reconnaissance et de la gratuité des transports.

³ Les moyens d'enseignement sont fournis gratuitement aux élèves. Les communes ou les écoles peuvent percevoir auprès des parents des contributions couvrant une partie des frais de certaines activités ou manifestations.

Lieu de fréquentation de l'école
a) En général **Art. 9** Les élèves fréquentent l'école du cercle scolaire de leur lieu de résidence habituelle.

b) Cas particuliers **Art. 10** ¹ Dans des cas particuliers, si l'intérêt de l'élève, l'organisation ou le bon fonctionnement de l'école le commandent, ou si cela est justifié par des motifs importants d'ordre familial pour l'élève, le Service de l'enseignement peut autoriser ou obliger ce dernier à fréquenter l'école d'un autre cercle scolaire. Le Service de l'enseignement statue après avoir pris l'avis des autorités scolaires concernées.⁶⁷⁾

c) Participation
aux frais
scolaires

² Dans le cas où un élève fréquente un autre cercle scolaire que celui de son lieu de résidence, le cercle d'accueil peut exiger de la commune de résidence une participation équitable aux frais scolaires, les dépenses générales prévues à l'article 152, chiffre 3, demeurant exceptées. En cas de désaccord, le Département de l'Education (dénommé ci-après : "Département") tranche.

TITRE DEUXIEME : Structure de l'école

CHAPITRE PREMIER : Ecole enfantine

Buts particuliers

Art. 11 ¹ L'école obligatoire participe, durant les deux premières années, à l'intégration sociale de l'enfant; elle stimule son développement affectif, moteur et intellectuel; elle favorise ses facultés d'expression et de compréhension.^{[41\)](#)}

² Elle rend l'enfant mieux à même d'aborder les premiers apprentissages scolaires.

³ L'activité pédagogique durant ces deux premières années est essentiellement fondée sur le jeu; elle tient compte de l'âge et du développement de l'enfant.^{[41\)](#)}

Art. 12^{[42\)](#)}

CHAPITRE II : Ecole primaire

Buts particuliers

Art. 13 L'école primaire a pour but de faire acquérir à l'élève la maîtrise des outils fondamentaux du savoir. Elle le prépare à l'entrée dans le cycle secondaire.

Programme

Art. 14^{[68\)](#)} ¹ Le programme des classes à l'école primaire comprend un enseignement obligatoire commun et une offre de devoirs accompagnés.

² Il peut également comprendre une offre de cours facultatifs.

Structure interne

Art. 15^{[32\)](#)} ¹ Dans les classes du degré primaire, l'enseignement est dispensé, en principe par tranches de deux années scolaires, par un ou plusieurs enseignants.^{[41\)](#)}

² Lorsque l'enseignement est dispensé par plusieurs enseignants, la cohérence et la continuité de l'action pédagogique doivent être assurées.

Huitième année,
orientation,
observation

Art. 16⁴¹⁾ ¹ La huitième année a pour fonction particulière d'observer et d'orienter les élèves en vue des enseignements différenciés pratiqués à l'école secondaire.

² L'observation et l'évaluation objective des résultats et des aptitudes des élèves compléteront l'information donnée par les parents, les enseignants et les élèves. L'ensemble de ces moyens contribue à l'appréciation des élèves en vue du choix des enseignements différenciés de la neuvième année. Le Département arrête les modalités.

CHAPITRE III : Ecole secondaire

Buts particuliers

Art. 17 ¹ L'école secondaire consolide et développe les connaissances de base acquises par les élèves à l'école primaire, en fonction de leurs aptitudes, de leurs intérêts et de leurs projets de formation.

² Elle prépare les élèves en vue de la formation professionnelle ou d'études au niveau secondaire supérieur.

Art. 18⁴²⁾

Organisation
pédagogique

Art. 19 ¹ Le programme de l'élève est défini en fonction de ses aptitudes, de ses intérêts et de ses projets de formation.

² L'enseignement est organisé de manière à favoriser l'orientation continue.

Structure interne
1. Principes

Art. 20 ¹ Le programme des classes de l'école secondaire comprend :

- a) un enseignement obligatoire commun;
- b) un enseignement séparé obligatoire donné sous forme de cours à niveaux et de cours à option;
- c) des cours facultatifs;
- d) ⁶⁸⁾ des devoirs accompagnés.

² L'élève a accès aux cours à niveaux et aux cours à option pour lesquels il a les aptitudes et les connaissances nécessaires.

2. Cours communs **Art. 21** L'enseignement en cours communs a pour but d'assurer la cohésion sociale des classes dans une perspective d'éducation générale et civique. Le programme obligatoire de chaque classe réserve aux cours communs une place suffisante et prend en compte les objectifs spécifiques des trois années de l'école secondaire.
3. Cours séparés **Art. 22** ¹ L'enseignement en cours séparés permet à l'élève de progresser dans les disciplines de base selon son rythme et ses aptitudes, et dans les disciplines à option selon ses goûts, ses aptitudes et ses aspirations.
- a) Cours à niveaux ² L'enseignement des disciplines de base comprend le français, la mathématique et l'allemand. Il est dispensé en cours à niveaux.
- b) Cours à option ³ L'enseignement des autres langues, des sciences naturelles et des sciences humaines peut être dispensé en cours à option séparés.
- ⁴ D'autres disciplines peuvent être dispensées en cours à option séparés.
4. Cours facultatifs **Art. 23**⁶⁷⁾ En supplément des disciplines du programme obligatoire, les écoles peuvent proposer une offre de cours facultatifs. En principe, ceux-ci sont dispensés sans distinction de niveaux.
- Application **Art. 24** Le Gouvernement édicte des dispositions générales sur :
- a) les modalités et les mesures propres à favoriser l'orientation;
 - b) l'organisation des cours à niveaux;
 - c) les conditions d'accès aux différents niveaux ainsi qu'aux cours à option.

CHAPITRE IV : Prolongation de la scolarité

- Principe **Art. 25**⁴¹⁾ L'élève dont l'orientation professionnelle n'est pas encore fixée, qui achève sa scolarité obligatoire en situation d'échec ou dont les résultats ne correspondent pas aux exigences requises en vue de la formation ultérieure choisie, peut accomplir une douzième, éventuellement une treizième année scolaire.

Modalités

Art. 26³²⁾⁴¹⁾ La prolongation de la scolarité est ouverte aux élèves qui veulent effectuer à l'école secondaire une douzième année en accomplissant le programme régulier de la onzième année de la scolarité obligatoire ou qui veulent suivre une douzième année linguistique conformément aux accords conclus en la matière ou qui veulent encore effectuer une douzième année en fréquentant des classes préparatoires rattachées au niveau secondaire II.

Art. 27⁴²⁾

CHAPITRE V : Mesures de pédagogie spécialisée⁴⁹⁾

But, généralités

Art. 28⁴⁹⁾ ¹ Les mesures de pédagogie spécialisée ont pour but de donner une formation appropriée à l'élève qui ne peut acquérir les notions de base dans le cadre d'une scolarité ordinaire. Elles contribuent à équilibrer la personnalité de l'élève et à développer en lui la faculté d'apprendre.

² Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, des mesures renforcées sont allouées en fonction des besoins individuels qui sont déterminés selon une procédure d'évaluation standardisée sur le plan intercantonal.

³ Les mesures de pédagogie spécialisée comprennent⁶⁴⁾ :

- a) l'éducation précoce spécialisée;
- b)⁶⁴⁾ le conseil et le soutien, le soutien pédagogique spécialisé ambulatoire, les classes de transition ainsi que les structures et dispositifs particuliers, tels que la session d'enrichissement, la structure de soutien, la structure ressources et le dispositif d'orientation;
- c) les mesures d'enseignement spécialisé en institution de pédagogie spécialisée (scolarisation et éducation spécialisées, accueil en structures de jour ou à caractère résidentiel);
- d) la logopédie et la psychomotricité, à titre de mesures pédothérapeutiques;
- e)⁶⁴⁾ l'art-thérapie, pour autant que celle-ci fasse partie du catalogue des prestations de l'institution de pédagogie spécialisée;
- f)⁶⁵⁾ toute autre mesure mise en place par le Gouvernement, par voie d'ordonnance, pour répondre à des besoins spécifiques.

⁴ Les mesures de pédagogie spécialisée sont subsidiaires aux mesures de l'assurance-invalidité. [64\)](#)

Limitations

Art. 28a^{[65\)](#)} Le Gouvernement définit les conditions d'accréditation des prestataires externes, les principes auxquels doivent répondre leurs prestations et les tarifs applicables. Il peut également limiter le volume de prestations et le secteur géographique d'activité de ces prestataires.

Types de mesures

Art. 28b^{[65\)](#)} ¹ Les mesures de pédagogie spécialisée comprennent les mesures ordinaires et les mesures renforcées.

² Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants :

- a) une longue durée;
- b) une intensité soutenue;
- c) un niveau élevé de spécialisation des intervenants;
- d) des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.

³ Le Gouvernement définit, par voie d'ordonnance, les mesures ordinaires et les mesures renforcées.

Destinataires

Art. 29^{[49\)](#)} ¹ Peuvent bénéficier de mesures de pédagogie spécialisée les enfants et les jeunes, dès leur naissance jusqu'à l'âge de vingt ans révolus, qui ont leur résidence habituelle dans le Canton. [64\)](#)

² Avant le début de la scolarité, des mesures sont octroyées s'il est établi que le développement de l'enfant est limité ou compromis, ou si l'enfant ne pourra pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique.

³ Durant la scolarité obligatoire, des mesures sont octroyées s'il est établi que l'enfant est limité dans ses possibilités de développement et de formation au point de ne pas pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique ou lorsqu'un besoin éducatif particulier est indiqué/nécessaire.

⁴ Après la scolarité obligatoire, seules sont garantis l'aide et les moyens nécessaires pour permettre aux enfants et aux jeunes ayant des besoins particuliers liés à un handicap d'étudier, de se former et de se présenter aux procédures de qualifications ou d'examens de maturité, dans des conditions optimales. Le Gouvernement arrête et précise, par voie d'ordonnance, ces prestations.⁶⁴⁾

Gratuité

Art. 29a⁵⁰⁾ ¹ Les mesures de pédagogie spécialisée sont gratuites pour les élèves et leurs parents.

² Pour les prestations de base au sens de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée⁴⁷⁾, l'organisation des transports et les frais correspondants sont pris en charge pour les enfants et les jeunes qui, du fait de leur handicap, ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens entre leur domicile et l'établissement scolaire et le lieu de thérapie.

³ Pour les repas et la prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel, il peut être exigé une participation financière de la part des parents.

Fixation du lieu
de fréquentation
de l'école

Art. 29b⁶⁵⁾ En dérogation aux articles 9 et 10, alinéa 1, les élèves admis dans une structure de soutien ou une structure ressources fréquentent l'école du cercle scolaire qui accueille ces structures.

Soutien
pédagogique
ambulatoire
a) ordinaire

Art. 30⁶⁴⁾ ¹ Le soutien pédagogique spécialisée ambulatoire ordinaire est destiné à l'élève qui rencontre des difficultés scolaires importantes.

² Il est dispensé par petits groupes ou, exceptionnellement, de manière individuelle sur le temps consacré à l'enseignement.

³ Le Service de l'enseignement attribue annuellement aux cercles scolaires, individuellement ou par groupes de cercles, des crédits-cadres destinés à financer le soutien pédagogique spécialisé ambulatoire ordinaire.

⁴ Le Gouvernement règle, par voie d'ordonnance, les modalités d'attribution des crédits-cadres.

b) renforcé

Art. 30a⁶⁵⁾ ¹ Le soutien pédagogique spécialisé ambulatoire renforcé est une mesure individuelle destinée à l'élève qui présente des troubles neurodéveloppementaux ou qui rencontre des difficultés scolaires particulières nécessitant un soutien pédagogique spécifique.

² Il n'est pas compté dans les crédits-cadres.

Classe de transition

Art. 31⁶⁴⁾ ¹ La classe de transition accueille les élèves présentant un retard dans leur développement et pour lesquels il paraît indiqué de ne pas différer l'entrée en troisième année, afin qu'ils puissent y accomplir le programme de troisième année sur deux ans.

² La fréquentation de la classe de transition ne compte que pour une année scolaire.

³ Les élèves qui, pour des raisons majeures, ne peuvent se rendre dans une classe de transition reçoivent l'enseignement dans une classe ordinaire; dans ce cas, le programme de la troisième année est réparti sur deux ans.

⁴ L'élève qui atteint les attentes fondamentales de la troisième année au terme de la première année de la classe de transition réintègre une classe de quatrième année ordinaire lors de la prochaine rentrée scolaire.

Session d'enrichissement

Art. 32⁶⁴⁾ La session d'enrichissement accueille les élèves reconnus à haut potentiel intellectuel et qui rencontrent des difficultés au cours de leur parcours scolaire, afin de leur permettre de mener des activités prenant en compte leur spécificité et leurs besoins.

Structure de soutien

Art. 33⁶⁴⁾ ¹ Par structure de soutien, on entend une organisation appropriée de l'enseignement destinée à accueillir les élèves, de la quatrième à la onzième année, qui sont manifestement dans l'incapacité de satisfaire aux attentes fondamentales du plan d'études romand.

² Les élèves qui fréquentent la structure de soutien restent attachés à leur classe d'appartenance.

Structure
ressources

Art. 33a⁶⁵⁾ ¹ Par structure ressources, on entend une organisation appropriée de l'enseignement destinée à accueillir les élèves, de la quatrième à la onzième année, qui ont manifestement la capacité de satisfaire aux attentes fondamentales du plan d'études romand mais qui présentent des besoins spécifiques durables, notamment en raison de troubles neurodéveloppementaux tels que dysphasie, troubles du spectre autistique ou de l'attention, attestés par un médecin spécialisé.

² Les élèves qui fréquentent la structure ressources restent rattachés à leur classe d'appartenance.

Dispositif
d'orientation

Art. 34⁶⁴⁾ ¹ Le dispositif d'orientation est destiné aux élèves qui présentent de grandes difficultés de comportement. Il offre une aide personnalisée aux élèves et des ressources pour gérer la situation à la classe.

² Il se compose des deux niveaux suivants :

- a) la mise en œuvre de mesures pédagogiques destinées à soutenir les élèves en difficulté d'apprentissage;
- b) le placement dans une structure adaptée aux besoins des élèves.

Compétences
décisionnelles
a) Service de
l'enseignement

Art. 35⁴⁹⁾⁽⁶⁴⁾ ¹ Le Service de l'enseignement a notamment les attributions suivantes :

- a) décider du placement d'un élève dans une classe de transition;
- b) autoriser un élève à fréquenter une session d'enrichissement;
- c) octroyer les mesures pédago-thérapeutiques ordinaires;
- d) octroyer toute mesure de pédagogie spécialisée dont l'octroi n'est pas dévolu à une autre autorité;
- e) veiller à la mise en œuvre des mesures renforcées de pédagogie spécialisée, à l'exception des mesures pédago-thérapeutiques renforcées.

² Avant de décider du placement des élèves dans une classe de transition ou de les autoriser à fréquenter une session d'enrichissement, le Service de l'enseignement recueille, si nécessaire, le préavis du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire (ci-après : "le Centre").

b) Commission
d'évaluation des
mesures de
pédagogie
spécialisée

Art. 35a⁶⁵⁾ ¹ Il est institué une commission d'évaluation des mesures de pédagogie spécialisée (ci-après : "la commission d'évaluation").

² La commission d'évaluation a notamment les attributions suivantes :

- a) traiter les demandes de mesures renforcées de pédagogie spécialisée;
- b) octroyer les mesures renforcées de pédagogie spécialisée.

³ La commission est composée des six membres et suppléants suivants, nommés par le Gouvernement, à l'exception des enseignants spécialisés de référence :

- a) un représentant du Service de l'enseignement et un suppléant;
- b) un psychologue scolaire du Centre et un suppléant;
- c) un médecin pédopsychiatre et un suppléant;
- d) un logopédiste et un suppléant;
- e) un psychomotricien et un suppléant;
- f) l'enseignant spécialisé de référence du cercle scolaire concerné ou, s'il est empêché, d'un enseignant spécialisé de référence d'un autre cercle scolaire.

⁴ Pour statuer valablement, elle doit être composée au moins des membres suivants ou de leurs suppléants :

- a) le représentant du Service de l'enseignement;
- b) le psychologue scolaire du Centre;
- c) l'enseignant spécialisé de référence;
- d) respectivement le logopédiste ou le psychomotricien s'il s'agit de traiter des dossiers concernant des mesures pédago-thérapeutiques.

⁵ En cas de besoin, le département peut désigner un membre extraordinaire.

⁶ Le Gouvernement règle, par voie d'ordonnance, l'organisation et le fonctionnement de la commission d'évaluation. Il peut en particulier prévoir que l'instruction des demandes est confiée à l'un des membres de ladite commission.

c) Enseignant
spécialisé de
référence

Art. 35b⁶⁵⁾ Chaque cercle scolaire dispose d'un enseignant spécialisé de référence qui a les tâches suivantes :

- a) organiser et mettre en œuvre le premier niveau du dispositif d'orientation;
- b) organiser et coordonner les mesures renforcées de pédagogie spécialisée relevant de son secteur;
- c) instruire les dossiers nécessitant une procédure d'évaluation standardisée, à l'exception de ceux concernant des mesures pédago-thérapeutiques;
- d) toute autre tâche attribuée par voie d'ordonnance.

d) Enseignant
spécialisé
ambulatoire

Art. 35c⁶⁵⁾ Chaque cercle scolaire dispose d'un enseignant spécialisé ambulatoire qui a les tâches suivantes :

- a) gérer les crédits-cadres relatifs au soutien pédagogique spécialisé ambulatoire ordinaire du cercle scolaire;
- b) organiser et coordonner les mesures ordinaires de pédagogie spécialisée dans le cercle scolaire en concertation avec la direction.

Collaboration

Art. 35d⁶⁵⁾ ¹ Les enseignants concernés par un élève au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée collaborent à la mise en œuvre de celle-ci dans le cadre de leur enseignement.

² Aucune mesure de pédagogie spécialisée ne peut être dispensée sans l'accord du représentant légal, sauf si son refus est préjudiciable aux intérêts manifestes de l'enfant.

³ Le représentant légal du bénéficiaire veille à la mise en œuvre des mesures de pédagogie spécialisée.

Traitement des
données

Art. 35e⁶⁵⁾ ¹ Le Service de l'enseignement, les enseignants, les intervenants scolaires et la commission d'évaluation peuvent traiter des données personnelles, y compris sensibles, concernant les enfants et les jeunes au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée ou dont le dossier est en cours de traitement.

² Les données ne sont traitées, en particulier s'agissant de la collecte, que dans la mesure nécessaire aux décisions d'octroi des mesures de pédagogie spécialisée, à leur mise en œuvre et à leur suivi.

Echange de
données

Art. 35f⁶⁵⁾ ¹ Lorsqu'une mesure est octroyée, le Service de l'enseignement et la commission d'évaluation peuvent échanger des données personnelles, y compris sensibles, concernant l'enfant ou le jeune avec les prestataires intervenant auprès de lui, notamment les directions d'écoles et d'institutions de pédagogie spécialisée ainsi que le corps enseignant ordinaire et spécialisé. Seules les données nécessaires à la mise en œuvre de la mesure et qui répondent à l'intérêt de l'enfant ou du jeune peuvent être échangées.

² L'échange des données prévu à l'alinéa 1 peut avoir lieu par communication en ligne.

³ Les dispositions de la législation sur la protection des données et celles de la législation sur la protection de l'enfant sont réservées.

Exécution

Art. 36⁶⁴⁾ ¹ Le Gouvernement règle, par voie d'ordonnance, le domaine de la pédagogie spécialisée. Il précise notamment la mise en œuvre des différentes mesures.

² Il définit les caractéristiques des classes et des structures particulières, telles que la structure de soutien, la structure ressources et le dispositif d'orientation, et les obligations des communes en la matière.

³ Il arrête les modalités et le financement des mesures de pédagogie spécialisée (art. 28, al. 3).

⁴ Il précise notamment le niveau de formation des enseignants. A cet égard, il peut se référer aux exigences posées par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

Directives

Art. 36a⁶⁵⁾ Le Département édicte les directives nécessaires à l'application et à l'organisation de la pédagogie spécialisée.

CHAPITRE V^{BIS} : Mesures d'aides régulières⁶⁵⁾

Appui

Art. 36b⁶⁵⁾ ¹ L'enseignement d'appui aide l'élève qui connaît des difficultés passagères à suivre le programme scolaire.

² Il est dispensé à des petits groupes ou, exceptionnellement, de manière individuelle.

³ Il est inséré dans l'horaire régulier des classes.

Enfants malades

Art. 36c⁶⁵⁾ Les enfants hospitalisés ou en convalescence à domicile pour une longue période reçoivent un enseignement adapté aux circonstances.

CHAPITRE VI : Institutions spécialisées

Principe

Art. 37 ¹ Les enfants et les jeunes qui, en raison de besoins éducatifs particuliers ou de leur handicap, ne sont pas en mesure de bénéficier de la scolarité obligatoire dans les institutions décrites aux articles 11 à 36 reçoivent, dans des institutions d'éducation spécialisée, publiques ou privées, les soins, l'éducation et la formation adaptés à leurs besoins.^{[49\)](#)}

² L'Etat et les communes favorisent l'activité des institutions d'éducation spécialisée de statut privé. Au besoin, ils créent ou reprennent de telles institutions. L'Etat peut établir des conventions avec d'autres cantons ou des institutions extérieures.

Art. 38^{[69\)](#)}

Rattachement et surveillance

Art. 39 ¹ Les institutions de statut privé sont soumises à l'autorisation et à la surveillance du Département.

² Le Gouvernement arrête les qualifications que doit posséder le personnel d'éducation et d'enseignement des institutions spécialisées.

Financement

Art. 40 ¹ L'Etat et les communes participent au financement des institutions d'éducation spécialisée, les contributions fédérales demeurant réservées.

² Les frais d'exploitation des institutions d'éducation spécialisée, notamment les dépenses d'exploitation et les dépenses dites générales au sens de l'article 152, chiffres 2 et 3, sont financés au moyen d'une enveloppe fixée périodiquement par le Gouvernement.^{[28\)](#)}

³ Aucune allocation au-delà de l'enveloppe n'est due aux institutions d'éducation spécialisée, sous réserve d'une prise en charge des dépenses d'investissement au sens de l'article 152, chiffre 1. Le Gouvernement précise, par voie d'ordonnance, les dépenses admises à subvention et le taux applicable.^{[29\)](#)[64\)](#)}

CHAPITRE VII : Continuité pédagogique

Principe

Art. 41^{[41\)](#)} ¹ La continuité et la cohérence de l'action pédagogique et éducative de l'école sont assurées durant la scolarité obligatoire.

² Le Département veille à la transition harmonieuse entre le degré primaire et le degré secondaire, et entre ce dernier et les formations postobligatoires. Il prend les mesures nécessaires à cet effet, notamment par la conception des plans d'études et par la fixation des options méthodologiques générales.

TITRE TROISIEME : Fonctionnement général de l'école

CHAPITRE PREMIER : Locaux et installations scolaires

Tâches des communes

Art. 42 ¹ Les communes sont tenues de mettre à disposition les locaux et installations nécessaires à l'enseignement; elles les aménagent, les équipent, les entretiennent et en assurent la gestion courante.

² Le Gouvernement fixe les exigences générales en matière de locaux et d'installations scolaires. Le Département définit le détail.

Utilisation

Art. 43 ¹ Les locaux et installations scolaires sont réservés en priorité à l'enseignement.

² En dehors des besoins de l'enseignement, les communes autorisent d'autres utilisations d'intérêt public, notamment culturelles, éducatives et sportives à l'exclusion d'activités susceptibles de nuire à l'usage prioritaire de ces locaux et installations.

³ La garde armée est interdite aux abords des locaux et installations scolaires.

Droit d'expropriation

Art. 44 Les communes sont autorisées à exproprier les biens-fonds et les droits nécessaires en vue de la construction et de l'exploitation rationnelle des locaux et installations scolaires.

Participation et tâches de l'Etat

Art. 45 ¹ L'emplacement, les plans et les devis de construction ou de transformation des locaux et installations scolaires sont soumis à l'approbation préalable du Département.

² L'Etat participe par des subventions aux frais de construction, de transformation et d'équipement initial. Il participe également aux dépenses complémentaires d'équipement et de renouvellement concernant les ordinateurs et les tablettes mis à la disposition des élèves et des enseignants dans le cadre de l'enseignement en classe.⁶²⁾

³ Le Parlement fixe par décret les principes et les procédures d'octroi de ces subventions.

CHAPITRE II : Organisation de l'année scolaire

Année scolaire **Art. 46** ¹ L'année scolaire administrative commence le 1^{er} août et finit le 31 juillet.

² L'année scolaire comprend trente-neuf semaines d'enseignement.

³ La rentrée des classes a lieu, en principe, le premier lundi qui suit le 15 août.

Vacances scolaires **Art. 47** Le Gouvernement fixe les dates des vacances scolaires sur proposition du Département.

Horaire hebdomadaire et congés spéciaux **Art. 48**^{[32\)](#)} ¹ Le Gouvernement édicte des dispositions sur le nombre de leçons hebdomadaires, sur la durée de celles-ci, sur l'organisation de l'enseignement ainsi que sur l'octroi de congés spéciaux à des écoles, à des classes ou à des élèves.

² Il favorise l'harmonisation des horaires scolaires des élèves entre les classes et les degrés.

³ En concertation avec les autorités communales concernées, il peut autoriser la mise en place d'une organisation de l'école obligatoire selon le principe de la journée à horaire continu.^{[67\)](#)}

⁴ Conformément aux dispositions fixées dans la loi sur l'action sociale^{[45\)](#)}, une participation financière des parents est requise pour les frais de repas et de garde.^{[43\)](#)}

CHAPITRE III : Organisation des écoles^{[67\)](#)}

Art. 49^{[67\)](#)} ¹ Le Gouvernement édicte des dispositions sur l'organisation générale des cercles scolaires et des écoles ainsi que sur la gestion des ressources allouées aux écoles.

² Chaque école dispose des ressources nécessaires à l'enseignement et à l'encadrement des élèves sous la forme d'une enveloppe globale de leçons hebdomadaires pour l'année scolaire calculée sur la base des effectifs des élèves multipliés par les taux fixés par le Département. Une leçon hebdomadaire équivaut à trente-neuf leçons effectives sur l'année scolaire.

³ Les taux sont fixés en fonction des besoins liés à la grille horaire et à l'encadrement des élèves de chaque degré.

⁴ Après avoir associé les enseignants à ses réflexions, la direction décide de l'utilisation des ressources disponibles et de l'organisation de l'enseignement au sein de l'école.

⁵ La direction informe la commission du cercle scolaire du nombre de locaux nécessaires pour l'enseignement. Elle participe aux réflexions en lien avec la planification à moyen terme des besoins en locaux.

⁶ Une école ne peut être supprimée qu'avec le consentement de la commune.

CHAPITRE IV : Plans d'études

Plans d'études et
moyens
d'enseignement

Art. 50⁴¹⁾ ¹ Le Département arrête les plans d'études. Il y fixe les objectifs d'apprentissage et le programme d'enseignement de chaque discipline ainsi que le temps qui leur est consacré.

² Les plans d'études sont publiés.

³ Le Département détermine la liste des moyens d'enseignement obligatoires.

⁴ Il édicte des directives concernant l'utilisation des moyens d'enseignement.

Modifications

Art. 51 Pour la mise à jour des programmes, l'élaboration ou le choix de moyens d'enseignement, le Département crée des commissions formées d'enseignants du niveau concerné ainsi que d'enseignants d'autres niveaux susceptibles d'être touchés par d'éventuelles modifications. Des experts peuvent être associés aux travaux de la commission.

Contenus
généraux

Art. 52⁴¹⁾ ¹ Les domaines généraux de formation ainsi que les disciplines enseignées sont définies aux articles 3 et 4 de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire²⁾.

² Les objectifs et les programmes d'enseignement sont définis dans le plan d'études romand.

³ Le Département peut modifier les proportions respectives des domaines et des disciplines concernés dans les limites fixées à l'article 8, alinéa 1, lettre b, de la convention scolaire romande⁴⁴⁾.

⁴ Les objectifs et les programmes d'enseignement réalisent, sur l'ensemble de la scolarité, un équilibre entre les disciplines qui conduisent au développement intellectuel, physique, esthétique et social.

Enseignement
biblique et
religieux
a) dans le cadre
scolaire

Art. 53³²⁾ Un enseignement de l'histoire des religions, avec un accent particulier sur l'histoire du christianisme, est dispensé aux élèves de la scolarité obligatoire, à titre de discipline spécifique ou dans le cadre des disciplines ressortissant aux domaines des sciences humaines.

b) hors du cadre
scolaire

Art. 54 ¹ L'enseignement religieux et catéchétique dispensé par les Eglises ne fait pas partie du programme scolaire. Il peut toutefois avoir lieu dans les locaux que les écoles publiques mettent gratuitement à disposition en dehors des leçons. En cas de contestation, le Département tranche.

² D'entente avec les Eglises reconnues, le Département peut arrêter des prescriptions accordant jusqu'à l'équivalent de cinq journées de congé en cours de scolarité obligatoire aux fins de cet enseignement. Dans la mesure du possible, ces congés sont coordonnés sur le plan local.

Education
intellectuelle

Art. 55 L'éducation intellectuelle est réalisée par l'enseignement de la langue maternelle, des langues étrangères, de la mathématique, des sciences humaines, des sciences de la nature et des sciences techniques.

Education
physique et
artistique

Art. 56 ¹ L'éducation physique et l'éducation artistique contribuent à l'épanouissement équilibré de la personnalité de l'enfant en développant les possibilités motrices, sensorielles, la créativité et l'habileté manuelle.

² L'éducation physique et l'éducation artistique font partie intégrante du programme de chaque classe.

³ Le Service de l'enseignement peut aménager le programme scolaire des élèves qui ont atteint un haut niveau d'excellence dans ces domaines.^{[32\)](#)}

Organisation particulière pour sportifs et artistes de haut niveau

Art. 56a^{[33\)](#)} ¹ En accord avec les autorités scolaires locales, le Département met en place dans certaines écoles secondaires, conformément aux directives du Gouvernement, une organisation particulière de l'enseignement destinée à des élèves sportifs ou artistes reconnus de haut niveau.

² Lorsque la fréquentation d'une telle organisation engendre des frais particuliers, une contribution peut être exigée des parents.

a) Education physique

Art. 57 ¹ L'éducation physique contribue à la santé des élèves.

² L'Etat encourage la pratique du sport scolaire facultatif.

b) Education artistique

Art. 58 L'éducation artistique développe le sens esthétique des élèves et leurs capacités créatrices dans divers modes et matériaux d'expression.

c) Education sexuelle

Art. 59 ¹ L'école participe à l'éducation sexuelle des enfants. A plusieurs stades de la scolarité obligatoire, les élèves reçoivent une information sur la sexualité.

² Les parents peuvent, sans indication de motifs, déclarer par écrit que leur enfant ne suivra pas cet enseignement.

d) Education à la santé

Art. 60 ¹ L'éducation à la santé s'efforce de promouvoir la santé des élèves, des enseignants et des autres professionnels du milieu scolaire; elle incite chacun à assumer sa responsabilité personnelle tout en développant à un niveau global des activités de prévention et de promotion de la santé.^{[60\)](#)}

² L'école collabore avec les organes responsables de la santé, avec le médecin et l'infirmière scolaires, avec la clinique dentaire scolaire ambulante ainsi qu'avec d'autres personnes ou organisations spécialisées.^{[32\)](#)}

³ Elle porte une attention particulière à la prévention et à la promotion de la santé. Elle veille au développement d'une politique cohérente dans ces domaines.^{[33](#)[60](#)}

Education
générale et
sociale

Art. 61 ¹ Les programmes scolaires comprennent des éléments d'information et d'éducation ayant pour but d'initier les élèves à la vie sociale.

² Le Département définit l'intégration de ces éléments dans les plans d'études obligatoires.

³ L'école peut faire appel à des intervenants extérieurs.

Préparation au
choix d'une
profession

Art. 62 L'école secondaire assure aux élèves une information sur les professions; elle les encourage à accomplir des stages d'orientation professionnelle. Les articles 133 et 134 précisent les modalités de cette information.

CHAPITRE V : Activités culturelles et sociales de l'école

Activités
culturelles

Art. 63 ¹ Les écoles encouragent les élèves à prendre part aux activités culturelles locales et régionales.

² Le Service de l'enseignement favorise la création et l'animation culturelle dans les écoles.

Bibliothèques
scolaires et de la
jeunesse

Art. 64 ¹ L'Etat encourage la lecture; il participe au financement des bibliothèques et des centres de documentation scolaires ainsi qu'à celui des bibliothèques des jeunes.

² L'Etat participe aussi au financement des ludothèques.

³ Le Gouvernement arrête les modalités d'application et coordonne l'activité des services.

Activités sociales

Art. 65 Dans le but de favoriser l'insertion de l'école dans le milieu local et de contribuer à l'éducation générale des élèves, les établissements scolaires et les classes participent à des activités de caractère social.

CHAPITRE VI : Participation à la formation et au perfectionnement des enseignants

Principe, renvoi

Art. 66⁶⁷ ¹ La Haute école pédagogique BEJUNE peut placer ses étudiants en stage dans les classes des enseignants agréés par le Service de l'enseignement comme formateurs en établissement. Le Service de l'enseignement et les directions sont informés régulièrement sur l'organisation des stages.

² Le Service de l'enseignement, sur préavis des directions, accorde les congés nécessaires à l'exercice de leur activité aux enseignants sollicités par le Département ou par la Haute école pédagogique BEJUNE pour des tâches de formation et de perfectionnement.

³ Avec l'accord préalable du Département ou sur mandat de ce dernier, la Haute école pédagogique BEJUNE peut conduire des projets de recherche dans les classes. Le Département arrête les dispositions d'application nécessaires.

TITRE QUATRIEME : Parents et élèves

CHAPITRE PREMIER : Parents

Principes

Art. 67 ¹ Les parents sont les premiers responsables de l'éducation et de l'instruction de leur enfant.

² Les parents et les enseignants, compte tenu de leur rôle respectif, collaborent à l'éducation et à l'instruction des élèves.

Définition

Art. 68 Sont considérées comme parents au sens de la présente loi les personnes qui exercent, directement ou par représentation, l'autorité parentale à l'égard d'un élève.

Droits individuels des parents

Art. 69 ¹ Les parents sont entendus préalablement à toute décision affectant la carrière scolaire de leur enfant.

² Ils sont régulièrement informés par les enseignants et les directions sur les résultats scolaires de leur enfant ainsi que sur la marche de l'école.⁶⁷

³ Ils sont invités, une fois par année au moins, à une réunion de classe. A leur demande, cette réunion est complétée par un contact personnel avec l'enseignant.

Participation,
consultation
collectives des
parents

Art. 70 ¹ Les parents sont représentés au Conseil scolaire et dans la commission du cercle scolaire.^{[67\)](#)}

² Les parents sont consultés, directement ou par l'intermédiaire de leurs associations, sur les projets de loi ou de règlement qui présentent pour eux un intérêt particulier.

Tâches du
Département

Art. 71 Le Département favorise la collaboration entre l'école et les parents. Il veille à l'information régulière de ces derniers sur les mesures adoptées par le Canton concernant l'école.

Devoirs des
parents

Art. 72 ¹ Les parents veillent à ce que leur enfant ne fréquente l'école qu'en bon état de santé. Ils s'assurent, notamment, qu'il dispose d'un repos suffisant.

² Les parents respectent l'autorité de l'enseignant; ils collaborent avec lui si les circonstances l'exigent. Ils informent en outre l'enseignant de tout événement important susceptible de perturber le travail scolaire.

Violation des
obligations
scolaires

Art. 73 ¹ Tout parent d'un enfant en âge de scolarité obligatoire qui, de manière intentionnelle ou par négligence, contrevient à l'obligation de l'envoyer dans une école publique ou privée ou de lui faire dispenser, à domicile, un enseignement, est puni d'amende.

² La commission du cercle scolaire contrôle l'accomplissement des obligations scolaires et, le cas échéant, prononce l'amende.^{[67\)](#)}

CHAPITRE II : Elèves

SECTION 1 : Généralités

Droits
a) En général

Art. 74 ¹ L'élève a droit au respect de sa personnalité.

² Toute mesure, intervention ou parole attentatoires à sa dignité et à son honneur sont prohibées.

³ Il bénéficie de la liberté d'opinion, d'expression et de pensée. Il en fait l'apprentissage pendant sa vie scolaire.

⁴ Il a également le droit d'être entendu sur tout objet qui le concerne.

b) En particulier **Art. 75** ¹ L'élève a le droit de recevoir un enseignement qui correspond à son âge et à ses aptitudes.

² Les mêmes possibilités de formation sont offertes aux filles et aux garçons.

³ L'école aide l'élève en difficulté par des mesures appropriées.

Obligations **Art. 76** ¹ L'élève doit à ses enseignants respect et considération.

² L'élève est tenu de se rendre en classe régulièrement et de suivre les instructions que les enseignants et les autorités scolaires lui donnent dans les limites de leurs compétences.

Obligation d'annoncer **Art. 77**⁶⁷ ¹ Les enseignants et les directions signalent aux parents les troubles de santé et de comportement des élèves; ils peuvent faire appel aux services auxiliaires (art. 127 à 137).

² Si les parents n'y remédient pas eux-mêmes ou sont hors d'état de le faire, tout professionnel actif au sein d'une école a l'obligation d'aviser l'autorité de protection de l'enfant et de l'adulte si un élève est en danger dans son développement. Il en informe préalablement la direction de l'école concernée.

Assurance des élèves **Art. 78** ¹ Les élèves sont assurés contre les accidents scolaires par les soins des communes.

² Le Gouvernement arrête les conditions minimales.

Protection du domaine privé **Art. 79** ¹ Il est interdit aux enseignants, aux membres des autorités scolaires et au personnel des services auxiliaires de divulguer à des tiers non autorisés des informations qu'ils ont reçues dans l'exercice de leurs fonctions sur des faits relevant du domaine privé des élèves ou de leurs proches.

² La création de banques de données n'est autorisée que pour assurer le suivi de la carrière scolaire des élèves ou pour des motifs liés à la gestion des écoles, dans le respect strict de la législation en matière de protection des données. Le Gouvernement arrête, par voie d'ordonnance, la réglementation portant en particulier sur le contenu des banques de données, sur leurs modalités d'accès et sur la transmission des données.^{[33\)](#)}

SECTION 2 : Carrière scolaire

Evaluation du travail scolaire

Art. 80 ¹ Le travail scolaire est l'objet d'une évaluation périodique communiquée à l'élève et à ses parents.

² Le Département fixe les méthodes d'évaluation et la forme de la communication. Il définit les cas dans lesquels des règles d'évaluation particulières peuvent s'appliquer.^{[32\)](#)}

³ Il met à la disposition des enseignants des épreuves de référence en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études, de situer la progression des élèves et d'adapter leur enseignement aux besoins identifiés. Il en précise les modalités d'utilisation.^{[43\)](#)}

⁴ Les résultats permettent au Département de recueillir des données utiles au pilotage de l'enseignement et, au besoin, de prendre des mesures d'ajustement.^{[43\)](#)}

Passage d'une classe à l'autre

Art. 81 ¹ Le travail scolaire, les aptitudes, l'âge de l'élève et l'avis des parents déterminent le passage d'une classe à une autre, de l'école primaire à l'école secondaire, du niveau d'un cours à un autre niveau.

² ...^{[22\)](#)}

³ ...^{[66\)](#)}

⁴ Le Gouvernement désigne l'instance compétente et fixe les conditions et les procédures de promotion et d'orientation des élèves.^{[23\)](#)}

SECTION 3 : Sanctions disciplinaires

Principe

Art. 82 ¹ L'élève qui, de manière délibérée, contrevient aux dispositions légales, ne se conforme pas aux instructions de la direction ou des enseignants, ou perturbe l'enseignement, est passible de sanctions disciplinaires.⁶⁷⁾

² Les sanctions disciplinaires doivent avoir un caractère éducatif; elles respectent la dignité et l'intégrité physique de l'enfant.

Sanctions

Art. 83⁶⁷⁾ ¹ Les élèves sont passibles des sanctions suivantes :

- a) travaux particuliers ou devoirs supplémentaires;
- b) retenues assorties de travaux particuliers;
- c) confiscation;
- d) privation d'une activité extrascolaire, à savoir toute activité qui se déroule hors des lieux habituels d'enseignement, telle que camps de sport, voyages d'étude, courses scolaires, semaines hors cadre, activités culturelles et sociales;
- e) exclusion temporaire, assortie de travaux à domicile;
- f) placement en classe relais;
- g) déplacement;
- h) exclusion définitive ou scolarisation dans une institution; ces sanctions sont assorties de mesures éducatives adéquates; le placement en internat nécessite l'accord des parents.

² Peut être confisqué tout objet dangereux ou susceptible de porter atteinte à la dignité ou à l'intégrité corporelle d'autrui ainsi que tout objet de nature à perturber l'enseignement ou dont l'élève ferait un usage contraire à la législation ou à la réglementation scolaire.

³ Lors d'une exclusion définitive, les parents doivent mettre en œuvre un projet de formation et de prise en charge de leur enfant. A défaut de prise en charge par la famille, l'élève est mis au bénéfice de mesures de protection de la jeunesse relevant de la loi sur la politique de la jeunesse⁷⁰⁾ suite à une demande des parents ou à un signalement, le cas échéant jusqu'au terme de sa scolarité obligatoire.

⁴ A l'exclusion des travaux particuliers, les sanctions disciplinaires sont communiquées aux parents par écrit.

⁵ Le Gouvernement précise les modalités et désigne les autorités compétentes pour prononcer les sanctions disciplinaires.

TITRE CINQUIEME : Autorisation d'enseigner³⁷⁾

CHAPITRE PREMIER : ...⁵⁵⁾

Art. 84 à 89³⁸⁾

Autorisation
d'enseigner
a) Principes

Art. 89a³³⁾ ¹ Lors de son engagement, l'enseignant est mis au bénéfice d'une autorisation d'enseigner valable sur le territoire cantonal pour une durée indéterminée.⁵⁴⁾

² L'autorisation d'enseigner est délivrée lors de la conclusion du contrat par l'autorité d'engagement.⁵⁴⁾

^{2bis} La signature du contrat par l'autorité d'engagement vaut autorisation d'enseigner.⁵³⁾

³ L'autorisation d'enseigner prend fin lorsque son bénéficiaire cesse toute activité d'enseignement sur le territoire cantonal ou à l'échéance de son contrat.

⁴ L'autorisation d'enseigner prend également fin en cas de retrait conformément à l'article 89b.

⁵ Le Gouvernement règle, par voie d'ordonnance, les modalités relatives à l'octroi de l'autorisation d'enseigner.

b) Retrait de
l'autorisation

Art. 89b³³⁾ ¹ L'autorisation d'enseigner peut être retirée temporairement ou définitivement par le Département lorsque :

- a) l'intéressé a commis des actes incompatibles avec la fonction d'enseignant ou susceptibles de porter gravement atteinte à la considération de l'établissement;
- b) lorsqu'en raison d'alcoolisme, de toxicomanie ou d'autres troubles psychiques, l'intéressé n'est plus en mesure de remplir correctement sa fonction d'enseignant.

² Le retrait temporaire ou définitif de l'autorisation peut être prononcé indépendamment de toute procédure pénale. Il est prononcé suite à la résiliation des rapports de service ou à une démission, lorsque ces actes résultent d'un motif mentionné à l'alinéa 1.⁵⁴⁾

³ Le retrait de l'autorisation d'enseigner est communiqué à la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, conformément aux principes définis par cette dernière.

c) Fin du retrait

Art. 89c^{[33\)](#)} Lorsque la cause qui a justifié le retrait de l'autorisation d'enseigner a cessé d'exister, la décision de retrait doit être rapportée. La Conférence suisse des directeurs de l'Instruction publique en est informée sans délai.

CHAPITRE II : ...^{[55\)](#)}

Art. 90 à 92^{[38\)](#)}

CHAPITRE III : ...^{[55\)](#)}

Art. 93 à 95^{[38\)](#)}

CHAPITRE IV : ...^{[55\)](#)}

Art. 96 à 101^{[38\)](#)}

CHAPITRE V : ...^{[55\)](#)}

Art. 102 à 104^{[38\)](#)}

CHAPITRE VI : ...^{[55\)](#)}

Art. 105^{[38\)](#)}

TITRE SIXIEME : Organisation locale de l'école

CHAPITRE PREMIER : Dispositions générales

Tâches des communes

Art. 106⁴¹⁾ Les communes pourvoient à ce que tout enfant reçoive l'instruction scolaire. Dans cette tâche, elles peuvent collaborer notamment en concluant une entente intercommunale ou en constituant un syndicat de communes.

Cercle scolaire
a) Définition

Art. 107⁶⁷⁾ ¹ Le cercle scolaire est la délimitation territoriale établie pour la gestion des tâches scolaires relevant des communes pour les degrés primaire ou secondaire.

² Le cercle scolaire comprend tout ou partie du territoire d'une ou de plusieurs communes.

b) Délimitation

Art. 108 ¹ Les communes délimitent les cercles scolaires. Toutefois, si l'intérêt de l'école l'exige, le Département peut délimiter lui-même les cercles scolaires après avoir entendu les communes intéressées.

² ...⁶⁶⁾

³ ...⁴²⁾

c) Tâches des autorités communales

Art. 109⁶⁷⁾ Les autorités communales du cercle scolaire doivent notamment :

- a) acquérir, construire ou louer des locaux scolaires adéquats et les entretenir;
- b) fournir aux enseignants et aux élèves le matériel scolaire nécessaire;
- c) pourvoir au transport des élèves.

CHAPITRE II : Organes de gestion

Ecole communale

Art. 110⁶⁷⁾ Lorsque le cercle scolaire est constitué d'une seule commune, sa gestion relève des trois autorités suivantes :

- a) de l'assemblée communale ou du conseil général;
- b) du conseil communal;

- c) de la commission du cercle scolaire composée de cinq à onze membres nommés selon les dispositions communales pour une période administrative.

Ecole
intercommunale

Art. 111⁶⁷⁾ Lorsque les communes d'un cercle scolaire concluent une entente intercommunale, la gestion de l'école relève des trois autorités suivantes :

- a) des assemblées communales ou des conseils généraux;
- b) des conseils communaux;
- c) de la commission du cercle scolaire composée de cinq à onze membres nommés selon les statuts à raison d'au moins un représentant par commune.

Syndicat de
communes

Art. 112⁶⁷⁾ Lorsque les communes d'un cercle scolaire sont organisées en syndicat, la gestion de l'école relève des trois autorités suivantes :

- a) de l'assemblée des délégués composée de quinze membres au moins et dans tous les cas d'un représentant par commune;
- b) du comité composé de trois membres au moins;
- c) de la commission du cercle scolaire composée de cinq à onze membres nommés selon les statuts et répartis entre les communes.

Art. 113⁴²⁾

Cercle de degré
secondaire

Art. 114 ¹ Les communes d'un cercle de degré secondaire s'organisent en un syndicat de communes conformément à l'article 112.

² Les membres de la commission du cercle scolaire sont désignés par l'assemblée des délégués.⁶⁷⁾

³ ...⁶⁹⁾

Droit réservé

Art. 115 Pour tous les cas où la présente loi n'en dispose pas autrement, les dispositions de la législation sur les communes s'appliquent.

CHAPITRE III : Commission du cercle scolaire⁶⁷⁾

Art. 116⁶⁹⁾

Fonction
consultative

Art. 117 ¹ La commission du cercle scolaire est l'organe consultatif des autorités dont elle dépend. Celles-ci sont tenues de la consulter dans les affaires en lien avec la scolarisation des enfants de la commune. [67\)](#)

² La commission rend compte de sa gestion.

³ Elle a le droit d'émettre des propositions.

Fonction
exécutive

Art. 118 [67\)](#) ¹ La commission du cercle scolaire exerce notamment les attributions suivantes :

- a) elle s'assure du fonctionnement de l'école, à l'exclusion des activités relevant du domaine pédagogique;
- b) elle organise les transports scolaires et, si nécessaire, la prise en charge des enfants entre l'école et les arrêts de ces moyens de transport, ainsi que la surveillance durant les temps d'attente et, au besoin, un service de patrouilleurs;
- c) en collaboration avec la direction, elle veille à l'adéquation des horaires de l'école par rapport aux contraintes locales;
- d) elle entretient des relations avec les associations de parents d'élèves là où celles-ci sont organisées sur le plan local.

² Des compétences financières peuvent être déléguées à la commission du cercle scolaire.

Art. 119 [69\)](#)

Voix consultative
et droit d'être
entendu

Art. 120 [67\)](#) ¹ La direction et les représentants des parents participent aux séances de la commission du cercle scolaire avec voix consultative.

² Le Gouvernement arrête les règles et modalités de désignation des représentants des parents.

³ Un représentant du Service de l'enseignement peut assister aux séances de la commission avec voix consultative.

CHAPITRE IV : Directeur

Statut

Art. 121 [67\)](#) ¹ Chaque école est dirigée par un directeur.

² Le directeur est engagé par le Département, sur proposition du Service de l'enseignement.

³ Le Service de l'enseignement doit préalablement mettre le poste au concours et consulter la commission du cercle scolaire. Il peut entendre le collège des enseignants. Si le directeur dirige déjà une ou plusieurs écoles, le Service de l'enseignement consulte les commissions des cercles scolaires concernées et peut entendre les collèges des enseignants.

⁴ Le directeur est soumis à un complément de formation.

⁵ Le directeur est subordonné au chef du Service de l'enseignement.

Tâches

Art. 122⁶⁷⁾ ¹ La direction est responsable du fonctionnement interne de l'école. Elle en coordonne et anime l'activité en consultant le Service de l'enseignement au besoin. Elle a qualité de supérieur hiérarchique des enseignants au sens de la législation sur le personnel de l'Etat.

² Elle peut visiter les classes. En cas de besoin, elle fait appel au conseiller pédagogique, notamment pour des questions pédagogiques ou didactiques.

³ Avec le Service de l'enseignement, elle conduit la procédure de recrutement des enseignants et formule une proposition à l'intention de l'autorité d'engagement.

⁴ Elle crée et entretient une bibliothèque ou un centre de documentation scolaire ou assure l'accès régulier des élèves à un tel service.

⁵ Elle représente l'école à l'extérieur et auprès des autorités.

⁶ Elle rapporte ses activités au Service de l'enseignement.

Renvoi

Art. 123 Le Gouvernement précise les droits et les devoirs des directeurs. Il en règle en particulier la rétribution, la diminution du temps d'enseignement et l'appui administratif.

CHAPITRE V : Médiateur et autres fonctions

Médiateur	<p>Art. 124 ¹ Dans un cercle scolaire, des tâches de médiation peuvent être confiées à des enseignants.</p> <p>² Le médiateur scolaire a notamment pour tâche d'entendre, de conseiller et d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés personnelles, entre autres celles de l'adolescence.</p>
Autres organes et fonctions	<p>Art. 125 Selon les dimensions et les particularités du cercle scolaire, des tâches d'administration peuvent être confiées à des enseignants.</p>
Renvoi	<p>Art. 126 Le Gouvernement définit le cadre et les conditions d'exercice de ces tâches, ainsi que les modalités de rétribution.</p>

TITRE SEPTIEME : Services auxiliaires

CHAPITRE PREMIER : Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire

SECTION 1 : Généralités

Mission générale	<p>Art. 127 Le Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire (dénommé ci-après : "Centre") est une unité administrative de l'Etat. Il exerce ses tâches dans les deux secteurs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) psychologie scolaire, information et conseil en matière d'éducation; b) orientation scolaire et professionnelle, notamment en application des articles 2 à 4 de la loi fédérale sur la formation professionnelle.^{7)}
Accès aux prestations	<p>Art. 128 ¹ Les prestations individuelles du Centre sont accessibles à toute la population et, en particulier, aux élèves des établissements scolaires reconnus.^{58)}</p> <p>² Le Gouvernement prend toute disposition apte à garantir cet accès, notamment par une organisation décentralisée des prestations.</p> <p>³ Le Gouvernement détermine, par voie d'ordonnance, quelles prestations sont facturées à des tiers et le tarif de celles-ci.^{59)}</p>

Secret
professionnel

Art. 129 Les actes et résultats des consultations du Centre ne peuvent en aucun cas être communiqués à des tiers sans l'autorisation expresse de la personne concernée ou de son représentant légal.

Renvoi

Art. 130 Les modalités de collaboration du Centre avec les diverses instances concernées par ses activités sont définies par le Gouvernement.

SECTION 2 : Psychologie scolaire

Tâches

Art. 131 En matière de psychologie scolaire, le Centre assume en particulier les tâches suivantes :

1. Dépistage

a) ⁴¹⁾ dépistage durant la scolarité, avec un accent porté sur les deux premières années, des élèves qui présentent un retard dans leur développement, des troubles moteurs, sensoriels ou de langage;

2. Examen

b) examen des élèves en difficulté scolaire, présentant des troubles du comportement et susceptibles d'appui, de soutien pédagogique ou de placement en classe de soutien;

3. Conseils
éducatifs

c) soutien psychologique et conseils aux parents et aux enseignants des élèves qui ont besoin de mesures éducatives particulières.

Modalités

Art. 132 ¹ Dans l'exercice de sa tâche, le psychologue scolaire collabore avec les parents, les enseignants et le médecin scolaire.

² Il informe les parents de toute intervention directe auprès de leur enfant et requiert leur assentiment.

³ Il oriente vers les services publics et privés spécialisés les enfants dont les difficultés paraissent relever d'une maladie psychique ou exiger un examen ou un traitement pédopsychiatrique.

⁴ Il est associé au suivi des mesures pédagogiques décidées et informé du déroulement général des traitements thérapeutiques, si ceux-ci ont des incidences scolaires.

SECTION 3 : Orientation scolaire et professionnelle

Tâches	Art. 133 En matière d'orientation scolaire et professionnelle, le Centre assume en particulier les tâches suivantes :
1. Orientation scolaire	a) il est au service des élèves et de leurs parents pour les aider à opérer les choix scolaires opportuns compte tenu de leurs aspirations, intérêts et résultats;
	b) il collabore avec les enseignants et les conseils de classes en vue de toute mesure d'orientation scolaire;
2. Information sur les professions	c) il est au service des élèves et des adultes pour les aider, par une information générale et par des consultations individuelles, à choisir leur profession et leurs études ainsi que pour les renseigner sur les carrières de leur choix;
3. Aide au choix professionnel	d) ⁶⁷⁾ dans le cadre scolaire, il propose des prestations d'information et de conseil aidant les élèves à définir leurs projets professionnels;
4. Service de documentation	e) il gère un service de documentation et collabore avec les services analogues d'autres cantons;
5. Stages de découvertes	f) ⁶⁷⁾ en collaboration avec les milieux économiques, il favorise l'accès à des stages de découvertes des métiers pour les élèves de la scolarité obligatoire.
Modalités d'action	<p>Art. 134 ¹ Les mesures d'orientation scolaire et professionnelle, l'information sur les professions et les voies de formation sont objectives et préservent la liberté de choix des personnes concernées.</p> <p>² L'orientation des élèves est assurée avec la collaboration des parents et de l'école.</p> <p>³ Les consultations individuelles doivent en principe permettre aux personnes qui y ont recours de prendre, en connaissance de cause et de leur propre chef, une décision correspondant à leurs aptitudes et à leurs intérêts.</p> <p>⁴ Sur demande, le Centre peut aider à traduire dans les faits une décision scolaire et professionnelle.</p>

CHAPITRE II : Unité de santé scolaire⁶¹⁾ et service dentaire scolaire

Mission **Art. 135** En collaboration avec les communes, l'Etat organise l'unité de santé scolaire⁶¹⁾ et le service dentaire scolaire. Ces deux services veillent à la santé des élèves. Ils sont chargés notamment de l'information et de la prophylaxie.

Rattachement **Art. 136**⁶⁰⁾ L'unité de santé scolaire et le service dentaire scolaire sont rattachés au Service de la santé publique. Pour toute mesure engageant les enseignants ou les autorités scolaires locales, le Service de la santé publique collabore avec le Service de l'enseignement.

Renvoi **Art. 137** ¹ Le Parlement règle l'organisation et le financement du service dentaire scolaire. Le Gouvernement organise l'unité de santé scolaire⁶¹⁾.

² Les droits et l'information des parents sont garantis.

CHAPITRE III : Devoirs accompagnés et autres prestations⁶⁷⁾

Devoirs accompagnés **Art. 138**⁶⁷⁾ ¹ Les devoirs accompagnés offrent aux élèves la possibilité d'effectuer tout ou partie de leurs devoirs scolaires à l'école avec l'aide d'un enseignant.

² Les écoles organisent les devoirs accompagnés selon les besoins.

³ La fréquentation des devoirs accompagnés est gratuite. Les élèves ont l'obligation de fréquenter les prestations de devoirs accompagnés auxquelles ils sont inscrits.

⁴ Le Gouvernement règle les conditions générales d'organisation, de fréquentation et de fonctionnement des devoirs accompagnés.

Prise en charge et surveillance **Art. 138a**⁶⁷⁾ ¹ En cas de besoins notamment liés aux contraintes horaires des transports publics ou scolaires, les commissions des cercles scolaires organisent la prise en charge et la surveillance des enfants avant le début et après la fin de l'école.

² Au besoin, elles organisent un service de patrouilleurs scolaires.

³ Le Département édicte les directives nécessaires.

Art. 139⁶⁹⁾

CHAPITRE IV : Economat scolaire

Tâches de l'Etat **Art. 140** ¹ Le Département assure aux écoles la mise à disposition des moyens d'enseignement obligatoires. Il édite les ouvrages nécessaires ou, à défaut, collabore avec d'autres cantons et des éditeurs privés, tout en veillant à l'obtention des prix les plus avantageux.

² L'Etat subventionne les achats des communes en moyens d'enseignement et en matériel scolaire. Le Parlement arrête le montant de ces subventions.

Economat scolaire **Art. 141** ¹ L'Economat cantonal est chargé de l'économat scolaire.

² Sous la direction du Département, il gère la production et l'édition des moyens d'enseignement et fonctionne en qualité de libraire scolaire.

³ Il assure la distribution et la vente des moyens d'enseignement aux communes et aux écoles.

⁴ Le Gouvernement règle les détails.

CHAPITRE V : Système informatique de gestion et d'information³⁴⁾

Système informatique de gestion et d'information **Art. 141a**³³⁾ ¹ L'Etat met en place un système informatique de gestion et d'information auquel sont rattachés, en fonction des besoins, tous les établissements scolaires et de formation publics, les communes et les services de l'Etat.

² Le système de gestion et d'information vise notamment à :

- a) rassembler et à traiter les données utiles à la gestion du parcours scolaire et de formation des élèves;
- b) pourvoir les établissements scolaires et de formation des applications nécessaires à la saisie et au traitement des données pour les besoins de l'école;

- c) pourvoir les services de l'Etat des applications nécessaires pour la gestion administrative de l'école et de la formation et pour l'établissement de statistiques.

TITRE HUITIEME : Autorités scolaires cantonales

- Gouvernement **Art. 142** ¹ Le Gouvernement assume la haute surveillance de l'école.
- ² Il approuve le concept cantonal de pédagogie spécialisée par voie d'arrêté. [50\)](#)
- Conseil scolaire **Art. 143** ¹ Le Conseil scolaire est l'organe consultatif des autorités cantonales pour toutes les questions importantes relatives à l'enseignement.
- ² Une loi en définit la composition et le mandat.
- Département
a) Tâches
générales **Art. 144** ¹ Le Département surveille l'éducation et l'enseignement dispensés dans les écoles; il en favorise le développement.
- ² Il veille à l'accomplissement par les communes des tâches qui leur incombent en vertu de la présente loi et des règlements.
- ^{2bis} Il élabore le concept cantonal de pédagogie spécialisée. [50\)](#)
- ³ Il exerce en outre les compétences qui sont attribuées à l'Etat et que la loi ou le règlement ne réservent pas expressément à un autre organe.
- b) Coordination **Art. 145** ¹ Le Département assure la coordination avec les autres départements ayant des compétences en matière d'instruction publique et de formation professionnelle.
- ² La coordination avec d'autres cantons, notamment par voie de convention, est de la compétence du Gouvernement sous réserve des droits du Parlement.
- Service de
l'enseignement **Art. 146** ¹ Le Service de l'enseignement administre, gère et coordonne l'ensemble des activités matérielles et pédagogiques des écoles.

² Il exerce notamment la surveillance et la fonction de conseil pédagogique des enseignants, ainsi que la surveillance, la fonction de conseil et l'assistance administrative des directeurs et des autorités scolaires locales.

³ Il assure l'information du corps enseignant, des autorités scolaires communales, des cercles scolaires et des parents.

Surveillance de l'enseignement et conseil pédagogique
a) Principes

Art. 147⁶⁷⁾ ¹ Le Service de l'enseignement exerce sa fonction de conseil et de surveillance des directions et des enseignants.

² Le Département définit le champ d'activités de l'inspection et du conseil pédagogique.

b) Statut et formation
1. Conseil pédagogique

Art. 148⁶⁷⁾ ¹ Le conseiller pédagogique est titulaire du certificat d'aptitudes pédagogiques du niveau ou du secteur considéré, complété par une formation pédagogique et psychologique supérieure.

² Les formations complémentaires peuvent être acquises en cours d'emploi.

³ Le conseiller pédagogique est astreint à un perfectionnement professionnel régulier.

2. Inspection

Art. 148a⁶⁸⁾ ¹ L'inspecteur est au bénéfice d'un diplôme d'enseignement complété par des formations en supervision, médiation ou autres domaines utiles à la fonction.

² Les formations complémentaires peuvent être acquises en cours d'emploi.

³ L'inspecteur est astreint à un perfectionnement professionnel régulier.

c) Mission

Art. 149⁶⁷⁾ Le conseil pédagogique et l'inspection représentent le Service de l'enseignement dans leur mission respective.

1. Conseil pédagogique

Art. 149a⁶⁸⁾ ¹ Le conseil pédagogique conseille les directions et les enseignants dans les domaines relatifs à l'activité pédagogique des écoles.

² A cette fin, il a notamment les attributions suivantes :

- a) il visite régulièrement les écoles et les classes, conseille les directions et les enseignants, enregistre leurs succès et leurs difficultés et leur fait part de ses constats;
- b) il veille à ce que l'éducation donnée soit conforme aux principes énoncés dans la présente loi;
- c) il contrôle l'application des plans d'études;
- d) il accomplit les tâches particulières que peuvent lui attribuer le Département ou le Service de l'enseignement;
- e) il peut octroyer des dérogations aux règles ordinaires d'évaluation des travaux de l'élève;
- f) il entretient un contact étroit avec le corps enseignant; il suit, dans les classes l'évaluation de la pédagogie dans les applications concrètes de celles-ci; il suit l'aptitude des enseignants à assumer un enseignement;
- g) il collabore et en réfère à la direction lorsque les difficultés ou des problèmes d'ordre pédagogique sont constatés avec un enseignant.

2. Inspectorat

Art. 149b⁶⁸⁾ ¹ L'inspecteur veille à la mise en œuvre de la législation scolaire et des décisions qui en découlent dans l'ensemble des écoles publiques et privées.

² A cette fin, il a notamment les attributions suivantes :

- a) il contrôle que les directions et les enseignants appliquent les conseils et les mesures proposées par les conseillers pédagogiques;
- b) il contrôle la qualité de l'enseignement, l'application des plans d'études et l'emploi des moyens officiels lors des visites d'écoles;
- c) il assure le suivi des situations professionnelles problématiques et détermine les mesures à prendre; si des mesures relevant de la compétence d'une autre autorité paraissent nécessaires, il les lui propose.

Conférence des directions

Art. 150⁶⁷⁾ ¹ Le Service de l'enseignement réunit les directions en conférences plénières ou en conférences régionales.

² Les conférences servent à l'information réciproque, à la coordination des activités et aux éventuels partages des ressources entre écoles.

Coordinateurs des disciplines

Art. 151 ¹ En vue de recueillir avis et propositions qualifiés dans les principales disciplines des plans d'études, le Département peut désigner des enseignants particulièrement compétents en qualité de coordinateurs.

² La désignation du coordinateur intervient après consultation de l'autorité scolaire.

³ Le Département arrête le cahier des charges des coordinateurs, la durée de leur mandat ainsi que la diminution du temps d'enseignement qui leur est accordée.

TITRE NEUVIEME : Financement de l'école

Définition des dépenses

Art. 152 Les dépenses relatives aux écoles du degré primaire et du degré secondaire sont groupées en trois types⁴¹⁾ :

1. les dépenses d'investissement engendrées par la construction et l'équipement des écoles;
2. les dépenses d'exploitation engendrées par l'entretien et l'administration des écoles, l'acquisition du matériel et des moyens d'enseignement courants;
3. les dépenses dites générales comprenant :
 - a)⁵⁶⁾ la rémunération des directeurs et enseignants au sens de l'article 4 du décret sur les traitements du personnel de l'Etat⁵⁷⁾;
 - b) les frais occasionnés par les transports d'élèves et reconnus au sens de l'article 8, alinéa 2;
 - c) les indemnités de déplacement versées aux enseignants conformément à l'article 91, alinéa 2;
 - d)³¹⁾⁶⁴⁾ les frais découlant des prestations de pédagogie spécialisée;
 - e)³³⁾⁴⁹⁾ les frais de location de locaux, d'acquisition de matériel pour les classes et les enseignants dans tous les cas de prestations ponctuelles de pédagogie spécialisée;
 - f)³³⁾ les frais d'exploitation du système informatique de gestion et d'information, dans la mesure où ils concernent les écoles enfantines, primaires et secondaires;
 - g)⁶³⁾ les frais d'exploitation du système de sécurisation et de filtrage de l'accès à l'internet des écoles enfantines, primaires et secondaires.

Principe de financement

Art. 153 ¹ La collectivité publique responsable d'une école en assume les dépenses d'investissement et d'exploitation. Les subventions particulières sont réservées, notamment celles qui sont fixées par les articles 45, 64 et 140.

² L'ensemble des collectivités publiques responsables se répartissent les dépenses dites générales, après déduction de la part de l'Etat définie par la loi concernant la péréquation financière²⁶⁾, pour les écoles des degrés primaire et secondaire ainsi que pour les institutions spécialisées.⁸⁾⁴¹⁾

Principe de la répartition entre communes

Art. 154 ¹ Le Parlement fixe par décret les modalités de répartition des dépenses dites générales entre les communes. Il tient compte de la population. La participation en faveur des institutions spécialisées aux frais d'exploitation et aux dépenses d'investissement (art. 40) est répartie selon le même critère.⁹⁾²⁸⁾

² L'Etat peut compenser ses prétentions avec d'éventuels avoirs des communes en créances et en subventions.

³ Le Gouvernement arrête les prescriptions de détail relatives à la procédure, aux décomptes et à l'intérêt des avances éventuelles.²⁷⁾

TITRE DIXIEME : Voies de droit

Opposition et recours

Art. 155⁶⁷⁾ ¹ Toutes les décisions prises conformément à la présente loi sont susceptibles d'opposition et de recours conformément au Code de procédure administrative¹⁰⁾.

² Est compétent pour statuer sur opposition :

- a) la direction s'agissant des décisions des enseignants;
- b) le Service de l'enseignement s'agissant des décisions des directions.

³ Pour le surplus, le Code de procédure administrative¹⁰⁾ est applicable.

Dénonciations

Art. 156 ¹ Les dénonciations contre la direction, l'enseignant et le conseiller pédagogique sont adressées au Service de l'enseignement, qui instruit le dossier.⁶⁷⁾

² Le Département se prononce sur la dénonciation et prend les mesures qui s'imposent, sous réserve de recours conformément au Code de procédure administrative¹⁰⁾.

TITRE ONZIEME : Dispositions transitoires et finales

CHAPITRE PREMIER : Dispositions d'exécution

Exécution

Art. 157 ¹ Le Gouvernement est chargé de l'exécution de la présente loi.

² Il en édicte les dispositions d'application.

CHAPITRE II : Modification et abrogation du droit en vigueur

SECTION 1 : Modification du droit en vigueur

Modification du
DOGA

Art. 158 Le décret d'organisation du Gouvernement et de l'administration cantonale du 25 octobre 1990¹¹⁾ est modifié comme il suit :

Art. 68, lettre a

...¹²⁾

Art. 69, lettre h

...¹²⁾

Art. 70, titre marginal, al. 1 et 2, lettre a

...¹²⁾

Art. 72

...¹²⁾

Art. 77, lettre b

...¹²⁾

Modification de
l'arrêté dressant
la liste des
emplois dont les
titulaires ont
qualité de
fonctionnaire

Art. 159 L'arrêté du Parlement du 25 octobre 1990 dressant la liste des emplois dont les titulaires ont qualité de fonctionnaire¹³⁾ est modifié comme il suit :

Article premier, ch. 4.1 et 4.1.1

...¹⁴⁾

Modification de
la loi sur les
traitements des
membres du
corps enseignant

Art. 160 La loi du 9 novembre 1978 sur les traitements des membres du corps enseignant¹⁵⁾ est modifiée comme il suit :

Article premier
...¹⁶⁾

Modification du
décret sur les
traitements des
membres du
corps enseignant

Art. 161 Le décret du 6 décembre 1978 sur les traitements des membres du corps enseignant¹⁷⁾ est modifié comme il suit :

Art. 3, al. 1, ch. 1 et 2
...¹²⁾

Modification du
décret
concernant le
service dentaire
scolaire

Art. 162 Le décret du 6 décembre 1978 concernant le service dentaire scolaire¹⁸⁾ est modifié comme il suit :

Article premier, al. 1
...¹²⁾

Art. 9, al. 1
...¹²⁾

Art. 10
...¹²⁾

Art. 12, al. 1
...¹²⁾

Modification de
la loi sur les
écoles
moyennes

Art. 163 La loi du 9 novembre 1978 sur les écoles moyennes¹⁹⁾ est modifiée comme il suit :

Article premier
...¹⁶⁾

Art. 2
abrogé

Art. 3
...¹⁶⁾

Art. 6
abrogé

Art. 13
...¹⁶⁾

Art. 16
abrogé

Art. 19, al. 4
...[16\)](#)

TITRE QUATRIEME : De l'Ecole de culture générale

Art. 20
...[16\)](#)

Art. 21 à 48
abrogés

Art. 49, al. 1
abrogé

Art. 50
...[16\)](#)

Art. 51
abrogé

Art. 52
...[16\)](#)

Art. 53 à 73
abrogés

Art. 74
...[16\)](#)

Art. 75, al. 2, ch. 2
...[16\)](#)

Art. 75, al. 2, ch. 3
abrogé

Art. 77 à 80
abrogés

Art. 81
...[16\)](#)

Art. 83, al. 1
...[16\)](#)

Art. 83, al.3
abrogé

Art. 84 et 85
abrogés

Art. 86
...[16\)](#)

Art. 88
...[16\)](#)

Art. 89
...[16\)](#)

Art. 90
...[16\)](#)

Art. 91 à 93
abrogés

SECTION 2 : Abrogation du droit en vigueur

Clause
abrogatoire

Art. 164 ¹ Toutes les dispositions légales contraires aux normes de la présente loi sont abrogées.

² Sont notamment abrogés :

1. le décret du 6 décembre 1978 concernant l'édition des manuels d'enseignement obligatoires et l'organisation de l'Economat cantonal;
2. le décret du 6 décembre 1978 concernant la surveillance de l'enseignement ménager et des ouvrages;
3. le décret du 6 décembre 1978 concernant l'orientation en matière d'éducation;
4. le décret du 6 décembre 1978 concernant les prestations financières de l'Etat en faveur des écoles maternelles et de l'assurance des maîtresses de ces écoles;
5. la loi du 9 novembre 1978 sur l'école primaire;
6. le décret du 6 décembre 1978 relatif à l'article 110 de la loi sur l'école primaire et à l'article 30 de la loi sur les écoles moyennes;
7. le décret du 6 décembre 1978 concernant les classes spéciales de l'école primaire;
8. le décret du 6 décembre 1978 sur les classes de perfectionnement;
9. le décret du 6 décembre 1978 concernant l'inspection de l'éducation physique.

CHAPITRE III : Dispositions transitoires

SECTION 1 : Les élèves

Principe

Art. 165 ¹ Les élèves scolarisés dans les degrés 6, 7, 8 et 9 de l'école secondaire, 8 et 9 de l'école primaire, à la rentrée scolaire suivant l'entrée en vigueur de la présente loi, restent soumis aux dispositions de la législation antérieure.

² Les élèves scolarisés dans les degrés 1, 2, 3 et 4 à la rentrée scolaire suivant l'entrée en vigueur de la présente loi sont pleinement soumis aux dispositions de celle-ci.

³ Les élèves scolarisés dans les degrés 5 (primaire ou secondaire), 6 (primaire) et 7 (primaire), générations dites de transition, à la rentrée scolaire suivant l'entrée en vigueur de la présente loi, sont soumis aux dispositions des articles 166 à 168.

Elèves du 5^{ème} degré

Art. 166 ¹ Les élèves de 5e, primaire et secondaire, au sens de l'alinéa 3 de l'article 165, restent soumis aux dispositions de la législation antérieure jusqu'à la fin du 5e degré.

² Dans l'accomplissement du 6e degré, ils sont réunis à l'école secondaire.

³ Les dispositions de la nouvelle loi leur sont applicables dès le degré 7.

Elèves du 6^{ème} degré

Art. 167 ¹ Les élèves de 6e primaire, au sens de l'alinéa 3 de l'article 165, restent soumis aux dispositions de la législation antérieure jusqu'à la fin du 7e degré.

² Ils accomplissent leurs 8e et 9e degrés à l'école secondaire dans une filière ad hoc.

Elèves du 7^{ème} degré

Art. 168 ¹ Les élèves de 7e primaire, au sens de l'alinéa 3 de l'article 165, restent soumis aux dispositions de la législation antérieure jusqu'à la fin du 8e degré.

² Ils accomplissent leur 9e degré à l'école secondaire dans une filière ad hoc.

Situations
particulières

Art. 169 Le Département règle les situations particulières dans l'esprit des dispositions de la présente section.

SECTION 2 : Les maîtres

Nomination

Art. 170 ¹ Les enseignants des classes enfantines, primaires et secondaires nommés définitivement au sens de la législation antérieure, à la date d'entrée en vigueur de la présente loi, sont réputés nommés conformément aux dispositions des articles 84 à 89 pour la période administrative débutant le 1^{er} août 1991.

² Les quatre années scolaires qui suivent la date d'entrée en vigueur de la présente loi sont dites "période transitoire".

Prolongation de
la période
administrative
échéant le 31
juillet 2010

Art. 170a³⁶⁾ La période administrative des enseignants des classes enfantines, primaires et secondaires, échéant le 31 juillet 2010, est prolongée jusqu'au 31 décembre 2010. Demeurent réservés les cas pour lesquels, à l'entrée en vigueur du présent article, l'autorité de nomination a déjà informé l'enseignant concerné qu'elle entendait renoncer à ses services.

Changement de
poste

Art. 171 Les changements de poste, d'école et de niveau scolaire auxquels les enseignants nommés peuvent être contraints durant la période transitoire sont réglés par les dispositions suivantes, en dérogation aux articles 84, 85 et 89.

Mise au
concours

Art. 172 ¹ Les postes à repourvoir sont mis au concours publiquement par le Département. Seuls les enseignants nommés sont habilités à faire acte de candidature. Le délai de mise au concours est de quinze jours au moins.

² Lorsque cette procédure ne produit aucun résultat, il est procédé conformément à la loi. En cas de contestation, le Département tranche.

Classification,
droits acquis

Art. 173 Dans tous les cas de mobilité induite par le changement de structure scolaire, les maîtres au bénéfice d'une nomination définitive au sens de la législation antérieure sont assurés de la classe de traitement correspondant à leur situation antérieure.

Nomination et déplacement dans des cas particuliers

Art. 174 Durant la période transitoire, le Département se substitue aux autorités scolaires locales pour la nomination ou le déplacement des maîtres dans les cas particuliers suivants :

- a) lorsque, par défaut d'accord entre deux ou plusieurs commissions d'école, un maître perd son emploi conséquemment à la mise en oeuvre de la nouvelle structure scolaire;
- b) lorsqu'en dépit des offres proposées un maître renonce à faire acte de candidature et qu'ainsi il perd son emploi précédent.

Passage de l'école secondaire à l'école primaire

Art. 175 ¹ Les enseignants touchés par l'alinéa 1 de l'article 170 et au bénéfice d'un titre les habilitant à enseigner à l'école secondaire au sens de la loi sur la formation du corps enseignant peuvent être nommés aux degrés 5 et 6 de l'école primaire.

Passage de l'école primaire à l'école secondaire

² Les enseignants concernés par l'alinéa 1 de l'article 170 et au bénéfice d'un titre les habilitant à enseigner à l'école primaire au sens de la loi sur la formation du corps enseignant peuvent être nommés à l'école secondaire sous réserve de compléter leur formation conformément aux plans proposés par le Département, dans un délai de trois ans.

Enseignement des ACM

³ Les enseignants touchés par l'alinéa 1 de l'article 170 et au bénéfice d'un titre les habilitant à enseigner les activités sur textiles au sens de la loi sur la formation du corps enseignant peuvent être nommés pour l'enseignement des activités manuelles à l'école primaire sous réserve de compléter leur formation conformément aux plans proposés par le Département, dans un délai de trois ans.

Autorisation d'enseigner pour les enseignants en place

Art. 175a³³⁾ Les enseignants nommés au moment de l'entrée en vigueur de l'article 89a sont mis d'office au bénéfice d'une autorisation d'enseigner.

SECTION 3 : Les classes

Ouvertures et fermetures de classes

Art. 176 Durant la période transitoire et en dérogation à l'article 49, le Département arrête annuellement un plan des ouvertures et des fermetures de classes dans les écoles primaires et secondaires.

SECTION 4 : Les communes

Délai
d'adaptation

Art. 177 ¹ Les communes disposent d'un délai de quatre ans dès l'entrée en vigueur de la présente loi pour mettre en place les autorités scolaires prévues et adapter leur réglementation conformément aux dispositions de la loi :

- a) définition des cercles d'école enfantine, le cas échéant conclusion d'ententes intercommunales, mise en place de la commission;
- b) définition des cercles de degré primaire, le cas échéant conclusion d'ententes intercommunales, mise en place de la commission;
- c) définition des cercles de degré secondaire, constitution des syndicats de communes et mise en place des autorités du syndicat.

² Un délai supplémentaire peut être consenti par le Département pour le règlement des questions relatives à la propriété des équipements scolaires.

SECTION 5 : Autres problèmes de transition

Autres
problèmes de
transition

Art. 178 ¹ Pour le surplus, le Gouvernement règle les autres problèmes induits par la transition d'un système scolaire à l'autre.

² Il peut différer l'entrée en vigueur de certaines dispositions de la présente loi.

Nouvelle
répartition des
charges

Art. 178a ²⁰⁾ Pendant les cinq ans qui suivent l'entrée en vigueur de la présente disposition et en dérogation à l'article 153, alinéa 2, la part des dépenses générales prise en charge par l'Etat est de 32 % pour les trois premières années et de 31,5 % pour les deux années suivantes.

CHAPITRE IV : Référendum et entrée en vigueur

Référendum

Art. 179 ¹ La présente loi est soumise au référendum facultatif.

Entrée en
vigueur

² Le Gouvernement fixe l'entrée en vigueur²¹⁾ de la présente loi.

Delémont, le 20 décembre 1990

AU NOM DU PARLEMENT DE LA
REPUBLIQUE ET CANTON DU JURA

La présidente : Mathilde Jolidon
Le secrétaire : Jean-Claude Montavon

- 1) [RSJU 101](#)
- 2) [RSJU 410.102](#)
- 3) [RSJU 410.210.1](#)
- 4) [RSJU 173.11](#)
- 5) RSJU 173.112
- 6) [RS 220](#)
- 7) [RS 412.10](#)
- 8) Nouvelle teneur selon la section 3 de la loi du 14 décembre 1994 modifiant la répartition des tâches et des charges entre l'Etat et les communes, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 1995. Nouvelle teneur selon l'article 43, alinéa 1, de la loi du 20 octobre 2004 concernant la péréquation financière, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2005 ([RSJU 651](#))
- 9) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 14 décembre 1994 portant modification des critères de la répartition des dépenses scolaires générales entre les communes, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 1995. Nouvelle teneur selon l'article 43, alinéa 1, de la loi du 20 octobre 2004 concernant la péréquation financière, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2005 ([RSJU 651](#))
- 10) [RSJU 175.1](#)
- 11) [RSJU 172.111](#)
- 12) Texte inséré dans ledit décret
- 13) RSJU 173.110
- 14) Texte inséré dans ledit arrêté
- 15) RSJU 410.251
- 16) Texte inséré dans ladite loi
- 17) RSJU 410.251.1
- 18) [RSJU 410.72](#)
- 19) [RSJU 412.11](#)
- 20) Introduit par la section 3 de la loi du 14 décembre 1994 modifiant la répartition des tâches et des charges entre l'Etat et les communes, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 1995

- 21) Date de l'entrée en vigueur : 1^{er} août 1991
 Art. 7 : 1^{er} août 1993
 Art. 40 : 1^{er} janvier 1992
 Art. 46, al. 2 : 1^{er} août 1992
- 22) Abrogé par le ch. I de la loi du 16 mai 2001, en vigueur depuis le 1^{er} août 2001
- 23) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 16 mai 2001, en vigueur depuis le 1^{er} août 2001
- 24) Nouvelle teneur selon l'art. 7 de la loi du 6 décembre 2000 sur la Haute Ecole pédagogique, en vigueur depuis le 1^{er} mars 2001 ([RSJU 410.210.1](#))
- 25) Introduit par le ch. I de la loi du 16 mai 2001, en vigueur depuis le 1^{er} août 2001
- 26) [RSJU 651](#)
- 27) Nouvelle teneur selon l'article 43, alinéa 1, de la loi du 20 octobre 2004 concernant la péréquation financière, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2005 ([RSJU 651](#))
- 28) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 22 novembre 2006, en vigueur depuis le 1^{er} février 2007
- 29) Introduit par le ch. I de la loi du 22 novembre 2006, en vigueur depuis le 1^{er} février 2007
- 30) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 26 septembre 2007, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2008
- 31) Introduite par le ch. I de la loi du 26 septembre 2007, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2008
- 32) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 22 août 2007, en vigueur depuis le 1^{er} août 2008
- 33) Introduit(e) par le ch. I de la loi du 22 août 2007, en vigueur depuis le 1^{er} août 2008
- 34) Titre introduit par le ch. I de la loi du 22 août 2007, en vigueur depuis le 1^{er} août 2008
- 35) Abrogé par le ch. I de la loi du 25 mars 2009, en vigueur depuis le 1^{er} juillet 2009
- 36) Introduit par le ch. I de la loi du 25 mars 2009, en vigueur depuis le 1^{er} juillet 2009.
 Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 19 mai 2010, en vigueur depuis le 1^{er} août 2010
- 37) Nouvelle teneur selon l'article 100 de la loi du 22 septembre 2010 sur le personnel de l'Etat, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2011 ([RSJU 173.11](#))
- 38) Abrogé(s) par l'article 100 de la loi du 22 septembre 2010 sur le personnel de l'Etat, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2011 ([RSJU 173.11](#))
- 39) Nouvelle teneur du titre selon le ch. I de la loi du 1^{er} février 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2012
- 40) Nouvelle teneur du préambule selon le ch. I de la loi du 1^{er} février 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2012
- 41) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 1^{er} février 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2012
- 42) Abrogé par le ch. I de la loi du 1^{er} février 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2012
- 43) Introduit par le ch. I de la loi du 1^{er} février 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2012
- 44) [RSJU 410.103](#)
- 45) [RSJU 850.1](#)
- 46) Nouvelle teneur selon le ch. XIV de la loi du 23 mai 2012 portant modification des actes législatifs liés à l'adaptation du droit cantonal au nouveau droit fédéral de la protection de l'enfant et de l'adulte, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2013
- 47) [RSJU 410.105](#)
- 48) Nouvelle teneur du préambule selon le ch. I de la loi du 27 février 2013, en vigueur depuis le 1^{er} août 2013
- 49) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 27 février 2013, en vigueur depuis le 1^{er} août 2013
- 50) Introduit par le ch. I de la loi du 27 février 2013, en vigueur depuis le 1^{er} août 2013
- 51) Abrogé par le ch. I de la loi du 27 février 2013, en vigueur depuis le 1^{er} août 2013

-
- 52) Abrogé(e) par le ch. XXIII de la loi du 1^{er} octobre 2014 portant modification des actes législatifs liés au changement de statut des magistrats, fonctionnaires, employés de l'Etat et des enseignants, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2015
- 53) Introduit par le ch. XXIII de la loi du 1^{er} octobre 2014 portant modification des actes législatifs liés au changement de statut des magistrats, fonctionnaires, employés de l'Etat et des enseignants, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2015
- 54) Nouvelle teneur selon le ch. XXIII de la loi du 1^{er} octobre 2014 portant modification des actes législatifs liés au changement de statut des magistrats, fonctionnaires, employés de l'Etat et des enseignants, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2015
- 55) Titre abrogé par le ch. XXIII de la loi du 1^{er} octobre 2014 portant modification des actes législatifs liés au changement de statut des magistrats, fonctionnaires, employés de l'Etat et des enseignants, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2015
- 56) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 18 décembre 2013, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2015
- 57) [RSJU 173.411](#)
- 58) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 17 décembre 2014, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2016
- 59) Introduit par le ch. I de la loi du 17 décembre 2014, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2016
- 60) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 2 septembre 2020, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2021
- 61) Nouvelle dénomination selon le ch. II de la loi du 2 septembre 2020, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2021
- 62) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 31 août 2022, en vigueur depuis le 15 novembre 2022
- 63) Introduite par le ch. I de la loi du 31 août 2022, en vigueur depuis le 15 novembre 2022
- 64) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 25 janvier 2023, en vigueur depuis le 1^{er} août 2023
- 65) Introduit(e) par le ch. I de la loi du 25 janvier 2023, en vigueur depuis le 1^{er} août 2023
- 66) Abrogé par le ch. I de la loi du 25 janvier 2023, en vigueur depuis le 1^{er} août 2023
- 67) Nouvelle teneur selon le ch. I de la loi du 6 septembre 2023, en vigueur depuis le 1^{er} février 2024
- 68) Introduit(e) par le ch. I de la loi du 6 septembre 2023, en vigueur depuis le 1^{er} février 2024
- 69) Abrogé par le ch. I de la loi du 6 septembre 2023, en vigueur depuis le 1^{er} février 2024
- 70) [RSJU 853.21](#)

Ordonnance portant exécution de la loi scolaire (Ordonnance scolaire)

du 29 juin 1993

Le Gouvernement de la République et Canton du Jura,

vu l'article 157 de la loi scolaire du 20 décembre 1990 (LS)^{[1\)](#)},

arrête :

TITRE PREMIER : Dispositions générales

Champ
d'application
et objet
(art. 1^{er} LS)

Article premier ¹ La présente ordonnance constitue la réglementation générale d'exécution de la loi scolaire.

² Les dispositions du titre cinquième (enseignants) s'appliquent également aux écoles moyennes, sous réserve de dispositions contraires de la loi du 9 novembre 1978 sur les écoles moyennes^{[2\)](#)}.

Art. 2^{[81\)](#)}

Art. 2bis^{[32\)](#) [51\)](#)}

Insertion des
migrants (art. 5
LS)
a) Principes
d'insertion du
nouvel arrivant

Art. 3 ¹ L'enfant d'âge scolaire arrivant dans le Canton est inséré dans le degré scolaire correspondant à son âge et, à l'école secondaire, dans le niveau et l'option qui lui sont le plus favorables, compte tenu de sa scolarité antérieure.

² Il a droit à un enseignement d'appui de français lorsque sa langue maternelle n'est pas le français.^{[83\)](#)}

³ Durant une année scolaire pleine, exceptionnellement deux, les règles ordinaires de promotion peuvent être suspendues s'il apparaît qu'une non-promotion ne sert pas le processus d'intégration en cours.

a^{bis}) Structure
pour allophones

Art. 3a^{[84\)](#)} Le département auquel est rattaché le Service de l'enseignement (ci-après : "le Département") peut créer une structure pour allophones proposant un enseignement intensif du français sous une forme interdisciplinaire.

b) Maintien de la culture d'origine

Art. 4 ¹ Le Service de l'enseignement collabore avec les autorités scolaires étrangères qui organisent des cours de langue et de culture pour leurs ressortissants résidant dans le Canton.

² Il prend les mesures propres à favoriser la meilleure intégration possible de ces cours dans l'horaire scolaire des élèves concernés.

³ Les cours reconnus par le Département sont réputés partie intégrante de l'activité scolaire officielle. En particulier, ils sont couverts par l'assurance des élèves et les résultats obtenus par ces derniers figurent dans leur bulletin scolaire.^{[83\)](#)}

⁴ Les communes mettent gratuitement à disposition les locaux et les fournitures scolaires.

Art. 5^{[46\)](#)}

Accès à l'école
(art. 6, al. 1, LS)

Art. 6 ¹ Le statut légal des parents ne peut porter préjudice à l'accès à l'école de l'enfant qui séjourne sur le territoire d'une commune jurassienne. L'accès à l'école de l'enfant est sans incidence sur le statut de ses parents.

² Les autorités cantonales et communales de police des étrangers ne peuvent exiger de l'administration scolaire des informations susceptibles de nuire à la scolarisation de l'enfant.

Art. 7^{[81\)](#)}

Passage de l'école publique à l'enseignement privé

Art. 8^{[83\)](#)} Le passage de l'école publique à l'enseignement privé est réglé par la loi du 10 mai 1984 sur l'enseignement privé^{[86\)](#)} et l'ordonnance du 18 décembre 1984 portant exécution de la loi sur l'enseignement privé^{[87\)](#)}.

Art. 9 et 10^{[51\)](#)}

Début de la scolarité obligatoire
(art. 7 LS)
a) Règle générale

Art. 11^{[52\)](#)} ¹ L'âge d'entrée à l'école obligatoire est fixé à quatre ans révolus au 31 juillet.

- b) Dérogation ² Les parents peuvent demander le report d'un an de l'entrée en scolarité obligatoire de leur enfant.
- ³ Les parents dont l'enfant a été scolarisé à l'étranger peuvent demander une anticipation de l'entrée en scolarité lorsque le changement de système scolaire aurait pour conséquence la répétition d'une classe.
- c) Procédure ⁴ Ils adressent à cet effet une demande écrite au Service de l'enseignement jusqu'au 30 avril. Au besoin, ce dernier requiert l'avis du psychologue scolaire.

Art. 12⁵¹⁾

Transports
scolaires gratuits
(art. 8, al. 2, LS)
1. Principe

Art. 13 ¹ Les élèves ont droit aux transports scolaires gratuits, lorsque ceux-ci sont reconnus, durant toute la scolarité régie par la loi scolaire.

² Lorsque les transports scolaires s'effectuent au moyen des transports publics, l'élève n'a droit à leur gratuité que dans la mesure où il les utilise effectivement.

³ Les parents qui, par préférence aux transports publics officiels, pourvoient eux-mêmes au transport de leurs enfants de façon régulière peuvent bénéficier d'une indemnité équivalente à la moitié du montant de l'abonnement annuel sur le trajet considéré. L'indemnité est versée au prorata lorsque le transport privé n'est pas exécuté durant toute l'année scolaire.³⁾

⁴ En l'absence de transports publics et lorsqu'aucun transport scolaire ne peut être organisé, les parents qui pourvoient eux-mêmes au transport de leurs enfants peuvent bénéficier d'une indemnité équivalente au montant de l'abonnement annuel des transports publics par car postal pour une distance similaire.³⁾

⁵ Le Service de l'enseignement désigne la commission du cercle scolaire compétente pour organiser les transports scolaires des élèves bénéficiant de mesures de pédagogie spécialisée ou fréquentant l'école d'un autre cercle scolaire que celui de leur résidence.⁸²⁾

2. Procédure de
reconnaissance

Art. 14⁸³⁾ ¹ Préalablement à l'organisation ou à la mise en œuvre du transport, la commission du cercle scolaire dépose une demande de reconnaissance auprès de la Section de la mobilité et des transports du Service du développement territorial.

² Celle-ci reconnaît les transports scolaires qui remplissent les conditions fixées aux articles 15 à 17.

3. Nécessité du transport
- Art. 15** ¹ La reconnaissance ne peut intervenir que pour les transports justifiés par la longueur ou le caractère particulièrement dangereux du trajet ou en raison d'autres circonstances.
- a) Longueur du trajet
- ² La longueur du trajet justifie un transport scolaire lorsque les élèves ont à parcourir, pour se rendre à l'école ou au transport public ou scolaire le plus proche, une distance d'au moins deux kilomètres, s'agissant de l'école enfantine et primaire, et d'au moins trois kilomètres pour l'école secondaire.⁴⁾
- b) Caractère dangereux du trajet
- ³ Un transport d'élève est reconnu, sans égard à la distance à parcourir, si et dans la mesure où la circulation ou la configuration des lieux est particulièrement dangereuse, compte tenu de l'âge et du degré d'autonomie des élèves. Le Service des transports et de l'énergie apprécie de cas en cas.³⁷⁾
- c) Autres circonstances
- ⁴ Un transport d'élève peut également être reconnu pour les élèves fréquentant l'école d'un autre cercle scolaire ou incapables d'autonomie.
4. Exigences relatives au transport
- Art. 16** ¹ La reconnaissance n'est accordée que pour les transports organisés de manière rationnelle et économique. Sous cette réserve, la préférence doit être donnée aux moyens de transports publics existants.
- ² Le transporteur doit en outre être au bénéfice d'une concession ou d'une autorisation officielle pour le transport des personnes.
5. Modalités du transport
- Art. 17** ¹ Pour l'école enfantine et primaire, le transport est organisé d'école à école ou, entre les communes d'un même cercle scolaire, des communes concernées à l'école. Un transport peut également être organisé entre un ou plusieurs hameaux et l'école de la commune ou du cercle scolaire auquel ils appartiennent.⁴⁾
- ² Pour l'école secondaire, le transport est organisé à l'intérieur du cercle scolaire ou d'une région desservie par un équipement scolaire spécifique; les élèves sont transportés de l'arrêt de transport public officiel le plus proche de leur domicile à l'arrêt le plus proche de l'école.
- ³ Un transport d'élèves de l'école enfantine ou primaire reconnu peut également transporter des élèves de l'école secondaire.

⁴ Le Service de l'enseignement détermine les lieux à partir desquels les transports scolaires sont reconnus. Il peut délimiter le nombre des courses hebdomadaires admises.^{[3\)](#)}

6. Indemnités de repas

Art. 18 ¹ Dans les cas où les transports existants ou la mise en place d'un transport spécifique ne permettent pas à l'élève de rejoindre son domicile à midi et de disposer de trente minutes au moins pour le repas, une indemnité de repas peut être versée aux parents.

² L'indemnité couvre en principe les deux tiers du prix d'un repas moyen; elle est fixée par le Département. Ce dernier édicte les prescriptions nécessaires à ce sujet.

³ Pour les cercles scolaires gérant un restaurant scolaire, le versement de l'indemnité est lié à la consommation des repas dans ledit restaurant.^{[84\)](#)}

7. Administration et financement des transports (art. 118, al. 1, lettre e, et 152, ch. 3, lettre b, LS)
a) Organe responsable

Art. 19 ¹ La commission du cercle scolaire est responsable de l'organisation des transports scolaires.^{[83\)](#)}

² Lorsque le transport scolaire est organisé entre deux cercles scolaires, c'est la commission du cercle du domicile des élèves qui est responsable. L'article 13, alinéa 5, demeure réservé.^{[4\)](#)}

b) Financement

Art. 20 ¹ Les dépenses afférentes à un transport scolaire reconnu sont admises à la répartition des charges scolaires.

² Le Gouvernement arrête les normes limites des frais de transport admis.^{[37\)](#)}

c) Versement et décompte

Art. 21 ¹ La commune du cercle scolaire ou l'une des communes du cercle, en principe la commune siège, avance les frais inhérents au transport; ces dépenses sont considérées comme prestations préalables de ladite commune dans le cadre de la répartition des charges de l'année civile concernée.

² Au plus tard le 15 janvier, la commune concernée adresse un décompte complet accompagné des factures originales au Service financier de l'enseignement.

Gratuité des moyens d'enseignement (art. 8, al. 3, LS)

Art. 22 Sont considérés comme moyens d'enseignement mis gratuitement à disposition des élèves les manuels et autres moyens pouvant en tenir lieu ou les compléter et qui permettent, grâce à leur contenu, de suivre l'enseignement prévu par les plans d'études, de même que les fournitures scolaires, les cahiers et autres documents servant à recueillir les productions des élèves.

Contributions
pour certaines
activités et
manifestations
(art. 8, al. 3, LS)

Art. 23 ¹ Sans qu'il y ait entorse au principe de la gratuité, les communes ou écoles peuvent percevoir auprès des parents une contribution dans les circonstances suivantes :

1. pour les frais de déplacement, de repas et d'hébergement lors des courses d'école, camps ou voyages d'étude;
2. pour la participation à des spectacles, conférences et concerts organisés dans le cadre scolaire;
3. pour des frais de denrées servant à la confection des repas dans l'enseignement de l'économie familiale, ainsi que pour des frais de matériel liés à la confection d'habits dans le cadre des activités manuelles.

² Une participation pour le dommage causé peut également être exigée lorsque l'élève ne prend pas normalement soin des moyens d'enseignement et des locaux mis à sa disposition.

³ Le Département édicte les instructions nécessaires pour que la contribution demandée aux parents n'excède pas la limite du raisonnable.

Résidence
habituelle de
l'élève (art. 9 LS)

Art. 24 ¹ Pour les élèves ne vivant pas au domicile de leur représentant légal, le lieu de résidence habituelle est situé à l'endroit où ils séjournent durablement les jours ouvrables.

² La résidence habituelle d'un enfant placé dans un établissement d'éducation se trouve au siège de l'établissement, celle d'un enfant confié à des parents nourriciers au domicile de ces derniers.

³ En cas de doute, le Service de l'enseignement détermine la résidence habituelle de l'enfant.

Fréquentation de
l'école d'un autre
cercle scolaire
(art. 10 LS)

Art. 25⁴³⁾ ¹ Le Service de l'enseignement peut autoriser ou contraindre un élève à fréquenter l'école d'un autre cercle scolaire que celui de sa résidence habituelle, si cette mesure est de nature à faciliter l'organisation scolaire, à favoriser notablement ses chances scolaires, à réduire sensiblement le chemin à parcourir ou si cela est justifié par des motifs importants d'ordre familial pour l'élève.⁸³⁾

² Le Service de l'enseignement statue sur requête du représentant légal de l'enfant, de la direction de l'école ou de l'Autorité de protection de l'enfant et de l'adulte. Il requiert l'avis des autorités communales concernées.⁸³⁾

³ Lorsque la demande est fondée sur des motifs importants d'ordre familial pour l'élève, il est tenu compte des possibilités de prise en charge des élèves hors du cadre scolaire.

⁴ Le déplacement dans un autre cercle scolaire à titre de sanction disciplinaire (art. 83, al. 1, lettre g, de la loi sur l'école obligatoire⁹⁾ ou nécessité par le bon fonctionnement du cercle est décidé par le Service de l'enseignement, après consultation des parents et des autorités communales concernées et sur préavis de la direction et du psychologue scolaire.⁸³⁾

⁵ Le cercle d'accueil est lié par la décision du Service de l'enseignement.

TITRE DEUXIEME : Structure de l'école

CHAPITRE PREMIER : Degré primaire⁵²⁾

Organisation du
degré primaire

Art. 26⁵²⁾ ¹ Le degré primaire se compose de deux cycles, le cycle primaire 1 qui couvre les quatre premières années scolaires et le cycle primaire 2 qui couvre les quatre années scolaires suivantes.

² L'organisation pédagogique et administrative des deux cycles est divisée en quatre parties de deux ans : première et deuxième années, troisième et quatrième années, cinquième et sixième années, septième et huitième années primaires.

³ Le Département, le Service de l'enseignement, les directions et les enseignants appliquent ce principe dans le cadre de leurs compétences.⁸³⁾

Enseignement
obligatoire à
l'école primaire

Art. 27 L'enseignement obligatoire est dispensé dans le cadre de la classe en cours communs.

Cours facultatifs

Art. 28 ¹ Le programme de l'enseignement peut comporter une offre de cours facultatifs destinée à l'ensemble des élèves du degré primaire et permettant notamment de compléter les apprentissages scolaires et de développer des compétences dans les domaines culturels, sportifs, artistiques ainsi que des aptitudes manuelles.

² Le cas échéant, la direction utilise les ressources de l'enveloppe de leçons. Les cours facultatifs sont organisés en procédant au regroupement d'élèves de classes et de degrés différents.⁸³⁾

³ L'organisation de cours facultatifs est soumise à la ratification du Service de l'enseignement.⁸³⁾

⁴ ...⁸⁵⁾

Répartition des classes au degré primaire

Art. 29⁸³⁾ La direction attribue l'enseignement des classes au degré primaire aux enseignants après les avoir consultés. Elle assure une certaine mobilité dans l'attribution des années et, le cas échéant, des disciplines d'enseignement (enseignement partagé).

Art. 30⁸⁵⁾

Enseignement partagé
a) Principes

Art. 31⁸³⁾ La responsabilité administrative et pédagogique d'une classe au degré primaire peut être confiée à un ou deux enseignants. Dans ce dernier cas, la cohérence et la continuité de l'action pédagogique doivent être assurées. En cas de besoin, la direction requiert l'avis du conseiller pédagogique.

b) Engagement commun des deux enseignants

Art. 32¹ Les deux enseignants disposés à travailler ensemble s'engagent à agir selon des conceptions pédagogiques et méthodologiques convergentes.

² Cet engagement porte notamment sur les objectifs de l'enseignement, l'organisation du travail, la discipline, l'évaluation des résultats scolaires et les relations avec les parents et les autorités scolaires.

c) Partage de l'enseignement

Art. 33¹ Le partage de l'enseignement porte sur le temps de travail et sur les disciplines fixées dans le plan d'études du degré primaire.⁵²⁾

² L'article 29 s'applique par analogie.

d) Difficultés dans l'enseignement partagé

Art. 34⁸³⁾ ¹ Lorsque la responsabilité d'une classe est confiée à deux enseignants, la direction intervient si des difficultés relatives à l'unité pédagogique surviennent. Elle peut requérir l'appui du conseiller pédagogique.

² Si ces difficultés subsistent, la direction peut rapporter sa décision d'enseignement partagé pour la fin de l'année scolaire.

Art. 35⁸⁵⁾

Nombre d'intervenants par classe

Art. 35a⁴⁴⁾ ¹ Le Département arrête le nombre maximum d'intervenants par classe. Il édicte les directives à ce sujet.

² Les articles 32 et 33 s'appliquent à tous les intervenants. Le titulaire de la classe est garant de la cohérence et de la continuité de l'action pédagogique.

Huitième année,
orientation,
observation (art.
16 LS)
a) Epreuves
communes⁵²⁾

Art. 36⁷³⁾ 1 Dans le courant de la huitième année du degré primaire, les élèves sont soumis, dans les disciplines de base (français, mathématique et allemand), à trois séries d'épreuves communes, dont la première est préparatoire.

2 Les résultats des deuxième et troisième épreuves communes, ceux des bulletins scolaires, ainsi que l'avis des parents fondent l'appréciation des élèves pour l'accès aux cours à niveaux de l'école secondaire.

b) Modalités

Art. 37 1 Les épreuves communes sont standardisées et corrigées selon un barème cantonal.

2 Pour l'orientation vers les cours à niveaux, les résultats obtenus aux deuxième et troisième épreuves communes et les notes de l'année sont pris en compte sur une même échelle et à raison d'un tiers pour les premiers et de deux tiers pour les secondes. Le Département précise les modalités dans un règlement.⁷³⁾

3 La section de la recherche et du développement de l'Institut pédagogique est chargée de la gestion des épreuves; elle agit conformément aux instructions du Service de l'enseignement.

c) Information

Art. 38 1 Le Département assure aux écoles les moyens d'information des parents sur les conditions d'orientation des élèves à l'issue de la huitième année.⁵²⁾

2 Les écoles et les parents peuvent solliciter la collaboration du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire.

CHAPITRE II : Degré secondaire⁵²⁾

Classe et
module,
définitions (art.
20 LS)

Art. 39 1 A l'école secondaire, la classe réunit des élèves d'une même année scolaire sans distinction du niveau et de l'option (classe hétérogène). A titre exceptionnel, le Service de l'enseignement peut autoriser une certaine restriction au degré d'hétérogénéité des classes.

2 Le module est un ensemble de deux ou trois classes servant à l'organisation des cours à niveaux. Il constitue le groupement à l'intérieur duquel les élèves vivent l'essentiel des contacts avec leurs pairs. Les tâches éducatives et administratives de l'école s'exercent essentiellement au sein du module.

Cours communs
(art. 21 et 22, al.
3, LS)

Art. 40⁸³⁾ ¹ L'éducation générale et sociale, l'éducation physique, l'éducation musicale, l'éducation visuelle et l'économie familiale sont enseignées en cours communs, sans distinction de niveau et d'option.

² L'enseignement des sciences naturelles et humaines (histoire et géographie) est dispensé en cours communs au degré neuf et dans le cadre des options aux degrés dix et onze.

Cours séparés
(art. 22 LS)
1. Cours à
niveaux (art. 22,
al. 2, LS)
a) Nombre de
niveaux

Art. 41 ¹ L'enseignement du français, de l'allemand et de la mathématique est dispensé en cours à trois niveaux.

² L'élève accède aux cours à niveaux pour lesquels il a les aptitudes et les connaissances nécessaires.

b) Désignation
des niveaux

Art. 42 Les trois niveaux d'enseignement sont désignés au moyen de lettres. Le niveau d'exigence supérieur est désigné par la lettre A (niveau A), le niveau moyen par la lettre B (niveau B) et le niveau de base par la lettre C (niveau C).

c) Répartition
des élèves entre
les niveaux

Art. 43 A l'entrée à l'école secondaire, les élèves sont répartis dans les cours à niveaux, en fonction des résultats de la procédure d'orientation de la sixième année primaire, selon les proportions générales suivantes pour l'ensemble du Canton : 40 % au niveau A, 35 % au niveau B et 25 % au niveau C.

d) Constitution
des groupes
pour
l'enseignement à
niveaux
(art. 24 LS)

Art. 44 ¹ Les élèves d'un module sont en principe répartis en trois groupes pour les enseignements à niveaux.

² Sous réserve de l'approbation du Service de l'enseignement, les élèves sont répartis en deux groupes pour les enseignements à niveau lorsque l'on peut prévoir que l'effectif des élèves d'un module sera inférieur à trente pour les trois ans de la durée du cycle secondaire.⁸³⁾

2. Cours à option
(art. 22, al. 3, LS)

Art. 45 ¹ L'école secondaire offre au choix des élèves et de leurs parents quatre groupes de cours à options :

- a) l'option 1 caractérisée principalement par l'enseignement du latin;
- b) l'option 2 caractérisée principalement par un enseignement renforcé des disciplines scientifiques;
- c) l'option 3 caractérisée par des langues modernes;
- d)⁶³⁾⁶⁸⁾ l'option 4 caractérisée par l'enseignement d'activités créatrices et techniques.

² L'enseignement d'une deuxième langue étrangère fait partie du programme des options 1, 2 et 3.

³ Lorsque les effectifs d'élèves sont insuffisants pour permettre l'offre séparée de quatre groupes d'options, l'enseignement des branches non spécifiques de l'option est donné en réunissant les élèves des options 1 et 2, d'une part, et 3 et 4, d'autre part. [63\)68\)](#)

3. Cours
facultatifs
(art. 23 LS)

Art. 46 [83\)](#) ¹ Le programme de l'enseignement peut comporter une offre de cours facultatifs destinée à l'ensemble des élèves du degré secondaire et permettant notamment de compléter les apprentissages scolaires et de développer des compétences dans les domaines culturels, sportifs, artistiques ainsi que des aptitudes manuelles.

² Le cas échéant, la direction utilise les ressources de l'enveloppe de leçons. Les cours facultatifs sont organisés en procédant au regroupement d'élèves de classes et de degrés différents.

³ L'enseignement facultatif peut être dispensé de manière concentrée et irrégulière au cours de l'année scolaire.

⁴ L'organisation de cours facultatifs est soumise à la ratification du Service de l'enseignement.

Art. 47 [85\)](#)

Orientation
continue
a) Information

Art. 48 L'école secondaire favorise l'orientation continue des élèves en informant ces derniers et leurs parents des possibilités de formation offertes, de leurs conditions d'accès et des débouchés qu'elles permettent. Les enseignants, le directeur et le conseiller d'orientation participent à cette information.

b) Cours d'appui

Art. 49 ¹ L'école propose un cours d'appui de transition de durée limitée aux élèves qui accèdent à un niveau plus exigeant ou qui changent d'option au terme d'un semestre. [77\)](#)

² ... [78\)](#)

³ Les conditions et modalités d'organisation des cours d'appui sont définies par le Département. Le directeur est chargé de leur organisation.

CHAPITRE III : Prolongation de la scolarité

12^{ème} année
dans le cadre du
programme
secondaire
(art. 25 et 26 LS)

Art. 50 ¹ L'élève qui a accompli onze années de scolarité obligatoire à l'issue du dixième degré peut, sur simple demande de ses parents, compléter sa formation dans une classe du degré onze. L'accès aux cours à niveaux et aux options est réglé selon les dispositions ordinaires. [83\)](#)

² L'élève qui termine sa scolarité au degré onze dans des cours à niveaux et dans une option ne l'autorisant pas à accéder à la formation professionnelle ou aux études auxquelles il aspire peut demander à accomplir une seconde fois le programme de onzième année. Le Service de l'enseignement décide sur la base des résultats scolaires obtenus, de l'avis de la direction et de celui du conseiller d'orientation. Si les circonstances le justifient, le Service de l'enseignement peut accorder la même possibilité à un élève qui a effectué le degré onze en vertu de l'alinéa 1. [83\)](#)

³ Le Département arrête les dispositions de détail nécessaires.

Dixième année
linguistique

Art. 51 [43\)](#) ¹ L'élève qui achève sa scolarité obligatoire et souhaite perfectionner ses connaissances linguistiques dans une langue étrangère peut, dans la mesure où une offre est proposée, effectuer une année dans une classe du degré 9 dans une école d'un autre canton.

² Le Département règle les conditions et les modalités relatives à l'admission dans une dixième année linguistique.

Art. 51a [85\)](#)

Mesures de
préparation à
la formation
générale et
professionnelle

Art. 51b [44\)](#) ¹ L'élève qui achève sa scolarité obligatoire et ne remplit pas les conditions requises pour accéder à une filière de formation du degré secondaire II, qui souhaite consolider ses compétences et connaissances avant de commencer une formation ou mûrir son projet scolaire ou professionnel tout en consolidant ses compétences et connaissances, ou qui, en raison de difficultés personnelles, ne peut entreprendre un apprentissage, peut bénéficier de mesures de préparation à la formation générale ou professionnelle.

² Ces mesures sont soumises à la législation sur l'enseignement et la formation des niveaux secondaire II et tertiaire.

CHAPITRE IV : Mesures d'aides régulières⁸²⁾

SECTION 1 : Définitions et règles générales

Art. 52⁸¹⁾

Enseignement d'appui (art. 36b de la loi sur l'école obligatoire)⁸²⁾

Art. 53 ¹ Un enseignement d'appui ambulatoire est proposé à l'élève qui :

- a) a des difficultés à acquérir des connaissances scolaires dans une ou plusieurs disciplines ou
- b) en raison de difficultés de langage n'est pas en mesure de suivre avec profit la classe ordinaire ou
- c) a été empêché de fréquenter l'école durant plusieurs semaines en raison de maladie ou d'hospitalisation.

² En règle générale, cet enseignement ne doit pas dépasser trois mois.

Enseignement d'appui intégré (art. 36b, al. 3, de la loi sur l'école obligatoire)⁸²⁾

Art. 54 Dans les quatre premiers degrés de l'école primaire, un espace est réservé dans la grille horaire des classes pour la dispensation d'un appui léger aux élèves qui en ont besoin. Cet enseignement est dispensé par le maître titulaire de la classe.

Enfants malades (art. 36c de la loi sur l'école obligatoire)⁸²⁾

Art. 55 A la demande des parents, le Service de l'enseignement organise, en collaboration avec les instances médicales concernées, l'enseignement de l'enfant hospitalisé ou en convalescence pour une longue période. Il prend les mesures adaptées aux circonstances.

Art. 56 à 59⁸¹⁾

SECTION 2 : ...⁸¹⁾

Art. 60 et 61⁸¹⁾

SECTION 3 : ...⁸¹⁾

Art. 62 à 65⁸¹⁾

SECTION 4 : ...⁸¹⁾

Art. 66 et 67⁸¹⁾

Art. 68⁵⁷⁾

CHAPITRE V : ...⁸¹⁾

Art. 69 à 81⁸¹⁾

TITRE TROISIEME : Fonctionnement général de l'école

CHAPITRE PREMIER : Locaux et installations scolaires

Locaux scolaires
(art. 43 LS)
a) Accès et
usage des
locaux scolaires

Art. 82⁸³⁾ ¹ L'accès aux classes, salles de cours ou autres emplacements où est dispensé l'enseignement est réservé exclusivement aux élèves, au personnel enseignant, à la direction et aux autres personnes dûment légitimées (conseiller pédagogique, médecin scolaire, etc.).

² La direction peut interdire l'accès aux bâtiments scolaires et autres installations, ainsi qu'à leurs dépendances, à toute personne qui dérange l'enseignement ou menace la tranquillité ou la sécurité des usagers.

³ En dehors des heures d'enseignement, la commune peut autoriser l'usage des locaux scolaires pour des activités sportives ou culturelles. Elle demande le préavis de la direction.

⁴ Sauf cas particuliers, la commune met gratuitement à disposition, en dehors des heures d'utilisation, les locaux scolaires subventionnés notamment pour les besoins suivants :

- a) réunions convoquées par le Département;
- b) cours de perfectionnement et de formation continue organisés par la HEP ou sous la responsabilité de celle-ci;
- c) cours de l'Office des sports;
- d) cours de formation subventionnés par l'Etat, en particulier ceux de l'Université populaire et de l'Ecole jurassienne et Conservatoire de musique.

b) Transforma-
tion des locaux
scolaires

Art. 82a⁸⁴⁾ Le Département doit être informé préalablement de tous les travaux de transformation touchant des bâtiments ou équipements scolaires.

c) Besoins en locaux scolaires

Art. 82b⁸⁴⁾ Les communes, d'entente avec le Service de l'enseignement et les directions, planifient et mettent à disposition des écoles les locaux, installations, espaces, équipements et mobiliers nécessaires à l'accomplissement de leur mission.

d) Etat des locaux scolaires

Art. 82c⁸⁴⁾ ¹ La direction contrôle régulièrement si les locaux scolaires sont adaptés aux élèves et répondent aux normes usuelles de sécurité et d'hygiène. Elle peut solliciter la collaboration du Service de l'économie.

² Elle signale toute insuffisance à la commission du cercle scolaire.

CHAPITRE II : Temps scolaire et congés spéciaux

Année scolaire, semestres (art. 46 LS)

Art. 83 ¹ L'année scolaire compte trente-neuf semaines et au moins cent quatre-vingt-cinq jours d'activité scolaire.

² Elle est divisée en deux semestres allant respectivement du 1^{er} août au 31 janvier et du 1^{er} février au 31 juillet.

Congés officiels

Art. 84 Les écoles sont fermées les jours de congés officiels.

Semaine scolaire (art. 48 LS)

Art. 85⁵²⁾ ¹ La semaine scolaire des élèves est en principe répartie sur neuf demi-journées; il n'y a pas de cours le samedi et le dimanche.

² Au degré primaire, il n'y a pas de cours le mercredi après-midi.

³ Au degré secondaire, les élèves disposent d'un après-midi de congé, dans la mesure du possible le mercredi après-midi.

Nombre de leçons

Art. 86⁴³⁾⁵²⁾ Le Gouvernement fixe, par voie d'arrêté, sur proposition du Département, le nombre global de leçons pour les degrés primaire et secondaire.

Art. 87 et 88⁴⁵⁾

Durée des leçons (art. 48 LS)

Art. 89 La durée d'une leçon est de quarante-cinq minutes.

Autre découpage
du temps
d'enseignement
(art. 48 LS)

Art. 90 ¹ Pour des raisons pédagogiques et méthodologiques, il est possible de procéder, pour une durée limitée, à un découpage de l'horaire scolaire autre qu'en leçons de quarante-cinq minutes et de répartir le temps imparti à chaque discipline scolaire selon une autre articulation que celle fixée dans la grille horaire hebdomadaire.

1bis ... [69\)](#)

² L'enseignant ou le groupe d'enseignants concernés informent la direction de leur intention. Celle-ci peut prendre l'avis du conseiller pédagogique. [83\)](#)

³ La direction autorise un découpage particulier pour autant que ce découpage ne touche pas l'horaire personnel des enseignants non concernés et que le nombre de leçons par discipline inscrit à la grille horaire soit respecté. [83\)](#)

⁴ A l'école primaire, chaque enseignant établit le décompte des heures dans le journal de classe. A l'école secondaire, le décompte est remis au directeur de l'école. [83\)](#)

⁵ La direction veille à ce que l'application de la présente disposition ne nuise pas à la qualité de l'enseignement. [83\)](#)

Autres formes
d'enseignement

Art. 91 Durant deux semaines au plus par année scolaire, l'enseignement peut être organisé sous forme de journées d'études, de classes vertes, de journées ou de camps de sport, d'excursions ou de courses scolaires. Les manifestations cantonales organisées par le Département ne sont pas prises en compte.

Congé spécial à
une école ou une
classe (art. 48
LS)

Art. 92 ¹ Sous réserve que l'activité scolaire s'étende sur cent quatre-vingt-cinq jours, la commission du cercle scolaire peut octroyer des congés exceptionnels :

- a) de deux demi-journées au maximum par année scolaire à une classe ou à l'école pour des formations internes;
- b) de quatre demi-journées au maximum par année scolaire à une classe ou à l'école entière si les circonstances locales le justifient; un congé ne peut pas excéder un jour à la fois; les commissions des cercles scolaires secondaires se coordonnent avec celles des cercles scolaires primaires de provenance de leurs élèves pour accorder les mêmes congés; à défaut d'accord, le Service de l'enseignement décide. [83\)](#)

² L'octroi d'un congé pour un autre motif ou pour une durée supérieure à un jour, ainsi que l'octroi d'un congé à plusieurs écoles ou à l'ensemble des écoles du Canton, relève du Département.

Congé spécial à un élève (art. 48 LS)

Art. 93 ¹ Chaque élève peut bénéficier, sans justification, de deux demi-journées de congé au maximum par année scolaire. Les parents et l'élève pourvoient eux-mêmes au rattrapage des leçons manquées. Le Département arrête les directives nécessaires.

^{1bis} Un congé spécial peut être octroyé à un élève pour des motifs justifiés.⁴⁴⁾

² Le représentant légal de l'élève doit présenter une demande de congé écrite et motivée à la direction, en principe un mois à l'avance.⁸³⁾

³ La direction est compétente pour octroyer les congés d'une durée allant jusqu'à cinq jours. Pour les congés excédant cette durée, la compétence est dévolue au Service de l'enseignement.⁸³⁾

Horaires harmonisés

Art. 93a⁸³⁾ La commission du cercle scolaire et la direction veillent à l'harmonisation des horaires-blocs à l'école primaire avec les horaires des transports.

CHAPITRE III : Effectif, ouverture, fermeture et composition des classes

SECTION 1 : Principes et normes relatifs au nombre de classes et de modules du cercle scolaire³⁶⁾

Indicateurs statistiques

Art. 94⁸³⁾ ¹ Le Service de l'enseignement fournit aux directions les tendances quant à l'évolution de l'effectif des élèves.

² Les directions établissent les statistiques nécessaires à la planification du nombre de classes et de modules des écoles.

Art. 95⁸⁵⁾

Art. 96⁴²⁾

Effectifs
a) du cercle scolaire

Art. 97⁸³⁾ L'effectif d'un cercle scolaire ne peut être inférieur à 56 élèves.

b) des classes
au degré
primaire

Art. 98⁸³⁾ ¹ L'effectif d'une classe de degré primaire ne peut être inférieur à 12 élèves, ni supérieur à 25 élèves.

² Si l'effectif probable d'une classe est inférieur à 12 élèves ou supérieur à 25 élèves, la direction soumet l'organisation générale des classes au Service de l'enseignement qui peut accorder une dérogation.

c) des modules
au degré
secondaire

³ Pour chaque degré du cercle scolaire secondaire, l'enseignement est organisé, en fonction de l'effectif des élèves, en un ou plusieurs modules de deux ou trois classes.

⁴ Un module est composé au minimum de deux classes.

⁵ En principe, un module de deux classes comprend au maximum 46 élèves et un module de trois classes au maximum 51 élèves.

⁶ Sous réserve de fluctuations importantes dans l'effectif des élèves, l'organisation de l'enseignement par modules arrêtée dans le cercle scolaire au début du neuvième degré est valable pour les trois années du cycle secondaire.

Art. 99⁸¹⁾

SECTION 2 : Ouverture et fermeture de classes

Art. 100 à 103⁸⁵⁾

SECTION 3 : Formation et composition des classes

Formation des
unités et
organisation de
l'enseignement

Art. 104⁸³⁾ ¹ La direction arrête la formation des classes, sections de classe, groupes d'enseignement à niveaux et à option, ainsi que l'organisation des devoirs accompagnés et des cours facultatifs dans la limite de l'enveloppe de leçons.

² Le Service de l'enseignement doit approuver l'organisation arrêtée par la direction.

³ Si l'organisation n'épuise pas l'enveloppe de leçons, la direction peut en consommer le solde en cours d'année en fonction des besoins pédagogiques et sous réserve des dispositions légales et réglementaires.

Principe **Art. 105** L'enseignement est dispensé pour l'essentiel dans le cadre de la classe à l'école enfantine et primaire, et dans le cadre du module à l'école secondaire.

Enseignement par sections de classe
a) En général **Art. 106** ¹ Si des contraintes pédagogiques ou matérielles particulières le justifient, l'enseignement peut être dispensé par sections de classe en vue d'en améliorer l'efficacité.

² La section de classe est une norme spécifique d'effectif regroupant une partie des élèves d'une classe ou de plusieurs classes.

³ En règle générale, la section de classe ne comptera pas moins de sept élèves et pas plus de treize élèves.⁸³⁾

⁴ Peuvent être enseignées par sections de classe les disciplines ou parties de disciplines suivantes : les activités manuelles (ACM, ACT), l'économie familiale, les travaux pratiques de biologie, le laboratoire de sciences et techniques et l'informatique.⁶³⁾⁶⁸⁾

Art. 107 et 108⁸⁵⁾

Enseignement à niveaux **Art. 109**⁸³⁾ ¹ Pour l'enseignement à niveaux à l'école secondaire, le regroupement des élèves s'en tient, en principe, aux normes suivantes :

- niveau A : entre 13 et 25 élèves;
- niveau B : entre 11 et 21 élèves;
- niveau C : entre 8 et 15 élèves.

² Lorsque les effectifs ne sont pas atteints, la direction procède à des regroupements d'élèves de niveaux ou de degrés différents.

³ Dans des situations particulières, le Service de l'enseignement peut décider de déroger à ces principes.

Art. 110⁸⁵⁾

CHAPITRE IV : Plan d'études

Publication (art. 50 LS) **Art. 111** ¹ Le Département arrête la répartition du temps scolaire entre les disciplines du plan d'études (grilles horaires).

² Les plans d'études sont publiés.

³ Les plans publiés définissent les objectifs généraux et les principaux contenus de chaque discipline par année scolaire ou par cycle. Le Département veille particulièrement à la conformité de ces documents avec les directives méthodologiques plus élaborées qu'il peut proposer aux enseignants.

Art. 112^{39/56} Le Département met en place dans une école primaire une organisation particulière de l'enseignement destinée aux élèves germanophones et bilingues et, de manière élargie, des modalités d'enseignement bilingue pour promouvoir les compétences linguistiques des élèves de l'école obligatoire. Au besoin, le Département peut mettre en place des modalités d'enseignement bilingue à l'école secondaire.

Athlète ou artiste
de haut niveau
(art. 56, al.3, LS)
a) Principe

Art. 113⁴³ ¹ Les élèves de douze ans révolus dont les performances sportives ou les prestations artistiques sont d'un niveau élevé peuvent bénéficier d'un aménagement du programme scolaire pour les besoins de leur entraînement ou de leur formation.

² A l'école secondaire, ils peuvent bénéficier de structures particulières.

³ Dans des cas exceptionnels, des élèves de moins de douze ans peuvent bénéficier de mesures limitées.

Art. 114 et 115⁴⁵

b) Renvoi

Art. 116⁴³ Le Gouvernement arrête, par voie de directives, les conditions auxquelles doivent satisfaire les élèves concernés, le cadre général des aménagements et des allègements d'horaires, les ressources et le financement, ainsi que les dispositions de détail concernant les mesures pour les athlètes et artistes de haut niveau.

Sport scolaire
facultatif
(art. 57, al. 2, LS)
a) But

Art. 117 Le sport scolaire facultatif a pour but d'approfondir et de compléter le programme ordinaire d'éducation physique. Il peut être organisé sous la forme de cours facultatifs, de manifestations et de compétitions sportives (journées régionales, cantonales, intercantionales ou suisses).

b) Autorités
compétentes

Art. 118 Les cours facultatifs relèvent du Service de l'enseignement; les manifestations et les compétitions sportives de l'Office des sports.

c) Forme

Art. 119 Les écoles primaires et secondaires peuvent proposer un choix d'activités sportives relevant du sport scolaire facultatif dans le cadre des cours facultatifs.

d) Contenu des activités

Art. 120 ¹ Les cours de sport scolaire facultatif doivent être adaptés à l'âge et à l'aptitude des élèves. Aucune discipline sportive comportant des risques majeurs d'accidents ne doit être proposée.

² Le Service de l'enseignement décide, sur avis de l'Office des sports, quelles disciplines et quelles matières d'enseignement sont autorisées.

e) Financement et gestion

Art. 121 ¹ L'Office des sports assume les frais d'organisation des journées cantonales de sport scolaire et la participation jurassienne aux journées intercantionales et suisses. D'entente avec le Département des Finances, le Département de l'Education précise les frais pris en charge.

² Pour le surplus, les activités du sport scolaire facultatif sont traitées de la même manière que les cours facultatifs sur le plan administratif (horaire, autorisation, rétribution).

Education sexuelle
(art. 59 LS)
a) Programme

Art. 122 ¹ Le cours d'éducation sexuelle comprend :

- a) une information aux parents des élèves des classes enfantines;
- b) une intervention auprès des élèves de quatrième année scolaire, précédée d'une information complète aux parents;
- c) une intervention auprès des élèves de sixième et huitième années scolaires.

² Le directeur de l'école prend, en collaboration avec les enseignants concernés, les dispositions administratives en vue de la réalisation du programme dans les classes de son établissement.

b) Renonciation

Art. 123 ¹ Les parents qui entendent dispenser leur enfant du cours d'éducation sexuelle remettent leur déclaration au directeur au plus tard après la séance d'information des parents. Le maître concerné en est immédiatement informé.

² Le directeur de l'école prend toute disposition utile afin que l'élève concerné reste sous la surveillance de l'école durant cet enseignement (salle d'étude, placement dans une autre classe, etc.).

c) Animateurs

Art. 124⁶⁷⁾ Le cours d'éducation sexuelle est dispensé, hors de la présence de l'enseignant, par des animateurs formés à cet effet.

Education aux
médias

Art. 125 ¹ Les enseignants initient leurs élèves à la lecture critique des médias dans l'ensemble des disciplines du plan d'études qui s'y prêtent, notamment celles impliquant l'usage de moyens audiovisuels et informatiques.

² Les enseignants et les écoles organisent au moins une fois dans le cours de chaque cycle primaire et secondaire une activité intensive au sens de l'article 91, dévolue à l'éducation aux médias.

³ A cet effet, la section de la documentation et des moyens audiovisuels de l'Institut pédagogique apporte son appui et met ses moyens à disposition.

Préparation au
choix d'une
profession
(art. 61 et 62 LS)

Art. 126 ¹ Le plan d'études de l'école secondaire comporte une activité pédagogique de sensibilisation au choix d'une profession ou d'une formation ultérieure. Cette activité est conduite par les enseignants, notamment dans le cadre de la discipline "éducation générale et sociale".

² Le Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire collabore, avec les parents et l'école, dans la préparation des élèves au choix professionnel; il assure leur information et leur documentation.^{[83\)](#)}

³ Les élèves de l'école secondaire peuvent effectuer, durant le temps scolaire et avec l'accord de la direction, des stages d'orientation professionnelle d'une durée maximale de huit jours par année scolaire. Cette durée ne comprend pas d'éventuels stages supplémentaires en vue de conclure un contrat d'apprentissage (stages de sélection).^{[83\)](#)}

^{3bis} En dérogation à l'alinéa 3, les élèves de l'option 4 peuvent effectuer, durant le temps scolaire, des stages d'orientation professionnelle d'une durée maximale de vingt jours par année scolaire.^{[64\)](#)}

^{3ter} Avec l'accord de la direction, les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire peuvent effectuer un stage de longue durée en entreprise.^{[84\)](#)}

⁴ Les associations professionnelles, les entreprises, les écoles professionnelles et supérieures qui entendent informer les élèves s'adressent au Centre précité.

CHAPITRE V : Activités culturelles et sociales de l'école

Activités
culturelles
(art. 63 LS)

Art. 127 ¹ Le Service de l'enseignement encourage les écoles à mettre en place des cours facultatifs et des activités extrascolaires à vocation culturelle et à organiser des contacts entre les artistes et les élèves.^{[83\)](#)}

² Il peut adresser aux écoles des offres de tournées de spectacles, de concerts, de conférences ou d'expositions adaptés au niveau des élèves.

³ Les interventions d'artistes dans le cadre des classes et l'encadrement extérieur d'activités extrascolaires reconnus par le Service de l'enseignement sont rétribués conformément aux normes définies par le Département et financés comme une rétribution d'enseignant.⁸³⁾

⁴ Le Service de l'enseignement peut accorder une aide financière aux écoles afin d'abaisser le coût des activités culturelles, en particulier celles mentionnées à l'alinéa 2, auxquelles contribuent le cercle scolaire et les parents.

Bibliothèques
scolaires et de la
jeunesse
(art. 64 LS)

Art. 128 Les dispositions de l'ordonnance concernant les bibliothèques et la promotion de la lecture publique¹¹⁾ s'appliquent aux bibliothèques scolaires et de la jeunesse.

Activités sociales
(art. 65 LS)

Art. 129 Le plan d'études propose, en particulier dans le cadre du cours d'éducation générale et sociale, des exemples d'activités à caractère social et de service à la communauté. Les classes ou les établissements participent en principe annuellement à de telles activités.

CHAPITRE VI : Participation à la formation et au perfectionnement des enseignants

Art. 130⁴⁵⁾

TITRE QUATRIEME : Parents et élèves

CHAPITRE PREMIER : Parents

Droits
individuels,
information
(art. 69 LS)

Art. 131 ¹ Les parents sont informés des résultats scolaires, du comportement de leur enfant et de la vie scolaire intéressant la famille au moyen du carnet hebdomadaire et du bulletin scolaire officiel. A l'école enfantine, le carnet hebdomadaire peut être remplacé par un autre moyen plus épisodique; il n'y a pas de bulletin.

² Les parents sont tenus de prendre connaissance du bulletin et du carnet et de les signer.

³ Les parents peuvent en tout temps demander à être entendus ou reçus par le directeur de l'école ou l'enseignant. Le cas échéant, ils se conforment aux heures de visite ou de contact prévues par l'école.

Devoirs en cas
d'absence (art.
72 LS)

Art. 132 ¹ En cas d'absence imprévue d'un élève, notamment en cas de maladie ou d'accident, les parents avisent l'enseignant ou le directeur de l'école, en indiquant le motif de l'absence. Le directeur ou l'enseignant peut demander une justification écrite au retour de l'élève.

² L'absence pour maladie ou accident doit être justifiée par les parents au moyen d'une déclaration médicale dès qu'elle dépasse dix jours consécutifs de classe.

Absences
justifiées

Art. 133 ¹ Sont notamment réputées justifiées les absences dues au changement de domicile, à la maladie, à un accident ou à un traitement médical ou dentaire de l'élève, de même que celles dues à la maladie grave ou au décès d'un proche.

² Les absences dues aux séances et stages d'orientation professionnelle, aux mesures de pédagogie spécialisée, à la fréquentation des cours de langue et de culture reconnus et organisés par les autorités des pays d'émigration comptent comme temps scolaire.⁸²⁾

Violation des
obligations
scolaires et
absences non
justifiées
(art. 73 LS)

Art. 134⁸³⁾ ¹ Lorsqu'il apparaît que les parents ne respectent pas leur obligation d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée ou de lui dispenser un enseignement à domicile, la direction les dénonce à la commission du cercle scolaire.

² Après enquête, la commission peut prononcer une amende.

³ En cas d'absences non justifiées d'un élève imputables à un congé spécial refusé, la direction peut prononcer une amende.

⁴ L'amende tient notamment compte des raisons et de la durée de l'absence. Elle s'élève au maximum à 2 000 francs ou à 4 000 francs en cas de récidive.

⁵ Les sommes perçues sont affectées à des activités scolaires.

CHAPITRE II : Elèves

SECTION 1 : Généralités

Liberté
d'information,
d'expression et
d'association
(art. 74, al. 3, LS)

Art. 135 ¹ L'élève a le droit de rechercher, de recevoir et de diffuser des informations et des idées sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique. Il exerce ces droits dans la considération due aux autres élèves et aux enseignants, dans le respect de leurs propres droits et sans mésuser du matériel et des équipements scolaires.

² L'élève a le droit de participer aux activités d'associations d'élèves en dehors des heures d'enseignement.

Droit d'être
entendu
(art. 74, al. 4, LS)

Art. 136 L'élève est entendu par son enseignant, le directeur ou toute autre autorité ou instance appelée à statuer lors de toutes décisions le concernant, notamment en matière de carrière scolaire (orientation, promotion, redoublement) et de sanctions. Demeure cependant réservée la notation des travaux.

Participation des
élèves
(art. 74, al. 3, LS)

Art. 137 ¹ L'enseignant prête attention et intérêt à l'avis exprimé par l'élève dans la vie et l'organisation de la classe.

² Dans la mesure du possible, les élèves sont associés à la vie et à la gestion de la classe et de l'école, en fonction de leur âge, en particulier pour les activités extrascolaires. [83\)](#)

³ Au besoin, le règlement scolaire local précise les modalités de cette participation.

Egalité entre
garçons et filles
(art. 75, al. 2, LS)

Art. 138 ¹ Les filles et les garçons reçoivent un enseignement identique, organisé selon un programme unique et dispensé dans des classes mixtes. A l'école secondaire toutefois, l'enseignement de l'éducation physique peut être dispensé partiellement en classes séparées.

² Le Département précise les modalités.

Aide aux élèves
en difficulté
(art. 75, al. 3, LS)

Art. 139 ¹ Chaque élève fait l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant. Celui-ci apporte à chacun de ses élèves, individuellement ou en petits groupes, les encouragements et l'aide dont ils ont besoin pour la participation normale aux activités de la classe.

² Au besoin, l'enseignant sollicite les mesures de pédagogie spécialisée appropriées.^{[82\)](#)}

³ Les enseignants et la direction collaborent avec les organes et institutions chargés de la prévention et des services sociaux de la jeunesse.^{[83\)](#)}

Art. 140^{[85\)](#)}

Occupations
excessives en
dehors de l'école

Art. 141^{[83\)](#)} Lorsque le comportement ou les activités d'un élève en dehors de l'école nuisent à son travail scolaire, l'enseignant ou la direction interviennent auprès des parents.

Assurance des
élèves
(art. 78 LS)
a) Principe

Art. 142 ¹ Les communes assurent les élèves domiciliés sur leur territoire qui fréquentent un établissement soumis à la loi scolaire.

² Le contrat peut prévoir que la couverture des frais médico-pharmaceutiques est complémentaire à l'assurance personnelle des élèves (assurance-accidents ou caisse-maladie). Il doit cependant prévoir que l'assureur fournit ses prestations à titre principal s'il n'existe pas d'assurance personnelle au jour de l'accident ou si la couverture de cette dernière est suspendue en raison du non-paiement des primes.

b) Activités
couvertes

Art. 143 L'assurance des élèves couvre tous les accidents survenant lors d'une activité se déroulant sous la responsabilité de l'école ou sur le chemin de l'école. Doivent notamment être couverts les accidents se produisant lors des activités suivantes : leçons, récréations, trajets entre l'école et le domicile et vice-versa, pauses de midi à l'école pour les élèves ne pouvant rentrer chez eux, courses faites pour le compte de l'école, courses d'école et déplacements scolaires, manifestations sportives, collectes et ventes d'insignes organisées par l'école, trajets entre l'école et le Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire ou le Centre médico-psychologique et vice-versa, cours culturels, cours de langue et manifestations sportives organisés pour les enfants étrangers et autorisés par le Département.

c) Prestations

Art. 144 ¹ L'assurance des élèves prévoit au moins les prestations suivantes :

- indemnité en cas de décès : 10 000 francs;
- indemnité en cas d'invalidité : 100 000 francs;
- prestations pour soins et remboursement de frais : semblables à ceux prescrits par la loi fédérale sur l'assurance-accidents^{[12\)](#)}.

² L'indemnité en cas de décès ou d'invalidité est versée nonobstant l'existence d'une assurance personnelle de l'élève.

³ Lorsque l'assurance personnelle de l'élève prend en charge les frais de traitement, l'assurance des élèves couvre, dans le cadre de sa garantie, la franchise et les participations éventuelles à charge des parents, ainsi que les autres frais non pris en charge.

Banques de données

Art. 144a⁴⁴⁾ ¹ Les contenus des banques de données doivent se limiter aux informations courantes nécessaires à la gestion des écoles et au suivi de la carrière scolaire des élèves. Sont notamment exclues les informations relatives au comportement, à la situation familiale ou au dossier médical des élèves.

² Le catalogue des données est soumis, pour ratification, à la Commission cantonale pour la protection des données.

³ L'accès à tout ou partie d'une base de données est strictement limité pour les contributeurs et pour les utilisateurs. Les contributeurs et les utilisateurs n'ont accès qu'aux données qui les concernent, sur la base de listes établies préalablement par le Département. Pour les utilisateurs, les données sont rendues anonymes chaque fois que cela est possible.

SECTION 2 : Admission et inscription des élèves

Art. 145⁵¹⁾

Admission et inscription des élèves
a) Degré primaire

Art. 146⁸³⁾ La commission du cercle scolaire établit chaque année la liste des enfants devant entrer en scolarité obligatoire. Elle informe les parents concernés jusqu'à la fin du mois de février par pli personnel ou par voie de presse.

b) Degré secondaire

Art. 147⁸³⁾ ¹ Sur la base de leurs résultats, la direction de l'école primaire décide, sur proposition de l'enseignant, de la promotion des élèves du degré primaire au degré secondaire ou du redoublement. Elle transmet la liste des élèves promus à la direction de l'école secondaire concernée.

² La direction de l'école secondaire décide de la répartition des élèves promus dans les cours à niveaux et dans les options du degré secondaire.

Changement de domicile ou de résidence

Art. 148⁸³⁾ ¹ Lorsqu'un élève change de domicile ou de résidence habituelle durant sa scolarité obligatoire, ses parents sont tenus d'en aviser immédiatement la direction de l'école qu'il quitte.

² La direction de l'école que l'élève quitte informe immédiatement la direction de la nouvelle école de l'élève. Chaque direction informe la commission de son cercle scolaire.

³ Dans la mesure du possible, les parents prennent contact avec la direction de la nouvelle école au moins un mois avant l'arrivée de l'élève.

Arrivée en cours
de scolarité
d'enfants de
l'extérieur

Art. 149⁸³⁾ En cas d'arrivée en cours de scolarité obligatoire d'un enfant provenant d'un autre canton ou d'un autre pays, la direction décide de son affectation et des mesures d'appui nécessaires en vue de son intégration.

SECTION 3 : Carrière scolaire des élèves

Sous-section 1 : Généralités

Evaluation du
travail scolaire
(art. 80 LS)

Art. 150 ¹ Durant la scolarité obligatoire, le travail scolaire des élèves est évalué par des notes chiffrées, des mentions ou des appréciations.

² Un bulletin officiel du Département est remis au terme de chaque semestre à tout élève durant la scolarité obligatoire.

³ Le Département édicte les dispositions nécessaires sur les méthodes d'évaluation, sur la forme et la fréquence de la communication de l'évaluation.

Bulletin scolaire
officiel
(art. 80 LS)

Art. 151 ¹ Le bulletin scolaire est un document officiel. Il est remis à l'élève à l'intention de ses parents, deux fois par année, à la fin du mois de janvier et à la fin de l'année scolaire.

² Les parents sont tenus de signer le bulletin scolaire et de le remettre au maître de classe. Leur signature atteste qu'ils ont pris connaissance des informations et résultats consignés.

³ Le bulletin scolaire fait état des transferts d'un cercle scolaire à un autre, de la participation à des cours facultatifs, à des cours de langue et de culture.

⁴ Les résultats des élèves communiqués par le bulletin sont également consignés dans un registre conservé par le directeur de l'école durant une période de dix ans au moins.

Information des
parents, carnet
hebdomadaire
(art. 80 LS)

Art. 152 ¹ Indépendamment du bulletin scolaire, l'enseignant renseigne régulièrement les parents sur le travail et le comportement des élèves en classe.

² Cette information intervient notamment par le carnet hebdomadaire et par des entretiens particuliers sollicités par les parents ou l'enseignant.

Formes
officielles de
l'évaluation du
travail
(art. 80 LS)

Art. 153 ¹ Dans la seconde partie du cycle primaire 1, les résultats scolaires font l'objet d'appréciations codifiées. Le bulletin scolaire comporte une appréciation pour le français et la mathématique.^{[55\)](#)}

² Au cycle primaire 2, les résultats scolaires sont appréciés de la manière suivante :

- a) au moyen de notes chiffrées dans les disciplines de français, de mathématique, d'environnement ainsi que, dès la septième année, d'allemand et d'anglais;
- b) au moyen d'appréciations dans toutes les autres disciplines du plan d'études, à l'exception de l'éducation générale et sociale et des cours facultatifs;
- c) au moyen de la mention "suivi" ou "non suivi" pour l'allemand au premier semestre de la cinquième année et pour les cours facultatifs.^{[55\)](#)}

³ Au degré secondaire, les disciplines qui déterminent l'orientation des élèves (cours à niveaux et cours à option) font l'objet d'une évaluation chiffrée; pour les autres disciplines, des appréciations non chiffrées peuvent être utilisées avec l'accord du Département.^{[43\)55\)](#)}

⁴ Le cours d'éducation sexuelle ne fait l'objet d'aucune évaluation ni mention.

⁵ Les notes chiffrées s'échelonnent de 1 à 6, 6 étant la meilleure note et 1 la plus mauvaise. Les demi-points sont utilisés. Les notes égales ou supérieures à 4 expriment des résultats suffisants, celles qui sont inférieures à 4 traduisent des résultats insuffisants.

⁶ Sont seules autorisées les appréciations suivantes : "objectifs largement atteints", "objectifs atteints", "objectifs partiellement atteints" et "objectifs non atteints".^{[83\)](#)}

⁷ Le Département peut définir des méthodes d'évaluation particulière et arrêter les cas dans lesquels elles s'appliquent.^{[44\)](#)}

Sous-section 2 : Promotion et redoublement

Définitions (art.
81 LS)

Art. 154 ¹ La promotion est le passage d'une année scolaire à l'autre.^{[52\)](#)}

² Le redoublement est la répétition d'une année scolaire.

I. Au degré
primaire
(art. 81 LS)
1. A l'intérieur
des cycles

Art. 155⁵²⁾ ¹ Au cycle primaire 1, le passage de première en deuxième année, de deuxième en troisième année et de troisième en quatrième année est en principe automatique; au cycle primaire 2, la promotion de cinquième en sixième année et de septième en huitième année est en principe automatique.

² Lorsque les circonstances le justifient, la répétition de la première, de la deuxième et de la troisième année peut être admise, à la demande des parents de l'élève ou moyennant leur accord; le consentement du conseiller pédagogique est nécessaire. Cette répétition n'est pas considérée comme redoublement.

³ La répétition de la quatrième année est considérée comme redoublement.

⁴ Lorsque les circonstances le justifient, le redoublement peut être admis de cinquième en sixième année et de septième en huitième année, à la demande des parents de l'élève ou moyennant leur accord; le consentement du conseiller pédagogique est nécessaire.

2. Admission en
cinquième année

Art. 156⁸³⁾ Pour être admis en cinquième année, l'élève doit au moins obtenir la mention "objectifs atteints" en français et en mathématique au second bulletin de quatrième année.

3. Admission en
septième année

Art. 157⁸³⁾ Pour être admis en septième année, l'élève doit obtenir un total de huit points au moins par addition des notes de français et de mathématique du second bulletin de sixième année. Toutefois, aucune de ces notes ne doit être inférieure à 3.

4. Redoublement

Art. 158⁵²⁾ ¹ Les élèves qui ne remplissent pas les conditions de promotion pour passer de quatrième en cinquième année et de sixième en septième année ne peuvent être contraints au redoublement que si leurs parents ont été rendus attentifs par écrit, lors de la remise du bulletin du premier semestre, que la promotion paraissait douteuse.

² Le redoublement volontaire peut être admis en fin de quatrième année, en fin de sixième année ou en fin de huitième année avec l'accord du conseiller pédagogique.

³ Il n'est cependant pas possible de redoubler deux fois la même année scolaire.

⁴ Un second redoublement dans le cadre du degré primaire ne peut intervenir que sur avis du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire. Le conseiller pédagogique décide.

5. Promotion anticipée, possibilité de sauter une classe
(art. 75, al. 1, LS)

Art. 159 ¹ Exceptionnellement et sur demande des parents, l'élève qui, par ses aptitudes et son travail, se montre capable de suivre l'enseignement dans la classe supérieure peut obtenir une promotion anticipée ou la possibilité de sauter une classe.

² Le Service de l'enseignement décide sur préavis du conseiller pédagogique et sur la base de la demande écrite des parents et des rapports du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire et du titulaire de la classe.

II. Passage du degré primaire au degré secondaire
1. Admission au degré secondaire

Art. 160⁸³⁾ ¹ Pour être admis au degré secondaire, l'élève doit obtenir en fin de huitième année un total de huit points au moins par addition des notes de français et de mathématique au second bulletin de huitième année. Toutefois, aucune de ces notes ne doit être inférieure à 3.

² L'élève qui, en raison de redoublements, a accompli dix années au degré primaire est admis au degré secondaire.

2. Accès aux cours à niveaux

Art. 161 ¹ L'élève accède aux cours à niveaux selon les résultats obtenus à l'issue de la procédure d'orientation de la huitième année (art. 36).⁵²⁾

² Le Département fixe les seuils pour l'accès à chacun des cours à niveaux. Dans les cas limites, l'avis des parents est déterminant.

3. Accès aux options

Art. 162 ¹ Les élèves promus du degré primaire au degré secondaire sont répartis dans les enseignements optionnels selon leurs aspirations et leurs connaissances.⁵²⁾

² Pour suivre les cours des options 1 et 2, l'élève doit être admis au niveau A dans au moins deux des trois disciplines de base et au moins au niveau B dans la troisième.²⁹⁾

³ Pour suivre les cours de l'option 3, l'élève doit être admis au niveau B dans au moins deux des trois disciplines de base.²⁹⁾

⁴ Le choix de l'option 4 est libre.³⁰⁾

III. Promotion et orientation au degré secondaire
1. Principe⁵²⁾

Art. 163 ¹ Mis à part la promotion et le redoublement, l'élève peut connaître au degré secondaire des changements de niveaux et d'options appelés "transitions" (orientation continue).⁵²⁾

² Le Département édicte un règlement précisant les conditions et les modalités de la promotion, du redoublement et des transitions à l'école secondaire.

³ La promotion anticipée et la possibilité de sauter une année existent aux mêmes conditions et selon les mêmes modalités qu'à l'école primaire.

2. Note de promotion

Art. 164 ¹ La note de promotion est constituée par la moyenne arithmétique des notes semestrielles. En cas de changement de niveaux à l'issue du premier semestre, la note du second semestre constitue la note de promotion.^{[59](#)}

^{1bis} En cas de changement d'option qui implique un changement de cours à l'issue du premier semestre, la note du second semestre constitue la note de promotion.^{[58](#)}

² Demeure réservée la prise en compte des résultats obtenus aux épreuves cantonales.

2bis. Notes d'orientation

Art. 164a^{[79](#)} ¹ En cas de changement de niveau ou d'option au terme de la douzième semaine du degré neuf, les notes du niveau ou de l'option précédente ne sont pas prises en considération pour établir la note du premier semestre.

² L'alinéa 1 s'applique par analogie à l'élève qui arrive en cours d'année à l'école secondaire.

3. Maintien du profil scolaire

Art. 165 ¹ Le profil scolaire de l'élève est déterminé par le niveau suivi dans chacune des disciplines de base et par l'option choisie.

² Lors du passage d'une année scolaire à l'autre, l'élève peut poursuivre les cours des disciplines de base dans les mêmes niveaux s'il obtient une note de promotion suffisante dans chacune des trois disciplines concernées. A défaut, l'élève est transféré dans le niveau inférieur de la discipline pour laquelle il a obtenu une note insuffisante; il peut cependant poursuivre sa formation dans les mêmes niveaux s'il n'a obtenu qu'une seule note insuffisante dans les cours à niveaux et si ses résultats correspondent aux critères fixés par le Département.

4. Changement de niveaux
a) Principes et conditions

Art. 166 ¹ L'accès aux cours d'un niveau supérieur ou la transition dans un niveau inférieur est déterminé uniquement par la note obtenue dans le niveau de la discipline concernée.^{[83](#)}

² ...^{[85](#)}

³ Le Département arrête les critères pour les transitions ascendantes ou descendantes d'un niveau à l'autre en tenant compte des échelles d'évaluation propres à l'enseignement de chaque niveau.

⁴ A la demande des parents, le directeur peut autoriser un changement de niveau descendant, même si l'élève remplit les conditions de maintien du niveau fréquenté.

b) Périodicité

Art. 167 ¹ Durant le premier semestre du degré neuf, des changements de niveaux peuvent être effectués au terme de la douzième semaine, sur proposition des enseignants et avec l'accord des parents.^{[76](#)}

^{1bis} L'alinéa 1 s'applique par analogie à l'élève qui arrive en cours d'année à l'école secondaire.^{[79](#)}

² Les transitions ascendantes peuvent avoir lieu au terme de chaque semestre. Elles sont facultatives; les parents de l'élève décident.

³ Les transitions descendantes ont lieu au terme du degré neuf ainsi qu'au terme de chaque semestre des degrés dix et onze. Elles sont obligatoires.^{[76](#)[77](#)}

5. Orientation
dans le cadre
des options
a) Maintien de
l'option lors d'un
changement de
degré

Art. 168 ¹ Le maintien de l'élève dans les options 1, 2 et 3, au degré suivant est déterminé par les résultats obtenus dans l'option considérée et dans les disciplines à niveau.^{[29](#)}

² ...^{[13](#)}

³ Le Département définit les conditions et les modalités d'application.

b) Changement
d'option
volontaire

Art. 169^{[77](#)} ¹ Moyennant l'accord écrit des parents, l'élève qui en remplit les conditions d'accès peut changer d'option au terme de la douzième semaine du degré neuf, ainsi qu'au terme de chaque semestre des degrés neuf, dix et onze.

² L'alinéa 1 s'applique par analogie à l'élève qui arrive en cours d'année à l'école secondaire.

6. Cours d'appui

Art. 170 En cas de changement de niveaux ou d'options, l'élève peut bénéficier de cours d'appui conformément à l'article 49.

7. Redoublement

Art. 171 ¹ L'élève est tenu de répéter l'année scolaire si ses résultats et son profil scolaires ne permettent plus d'autre issue, en dépit des règles sur les changements de niveaux et d'options.

² Les parents peuvent adresser une demande de redoublement au directeur si leur enfant n'a pas antérieurement redoublé une classe du cycle secondaire et si les règles de promotion lui imposent une transition descendante dans plus d'une discipline à niveaux ou un changement d'option.

³ Le Département arrête les modalités d'application.

SECTION 4 : Sanctions disciplinaires

Mesures
éducatives
préalables

Art. 172⁸³⁾ ¹ En cas d'écart de discipline de l'élève, l'enseignant prend à son égard les mesures éducatives appropriées. Il peut notamment rappeler l'élève à l'ordre, l'amener à expliquer, à comprendre les mobiles de son attitude et à en mesurer l'incidence.

² L'enseignant peut également assigner à l'élève un travail particulier assumé partiellement ou totalement en dehors du temps de classe. Il peut notamment lui demander de réparer le dommage ou lui imposer un travail l'incitant à mesurer les conséquences de ses actes.

Sanctions
disciplinaires
et modalités
d'application

Art. 173⁸³⁾ ¹ Sont seules autorisées les sanctions disciplinaires suivantes :

- a) des travaux particuliers ou des devoirs supplémentaires effectués à domicile et ne nécessitant pas plus d'une demi-journée de travail;
- b) des retenues assorties de travaux particuliers jusqu'à l'équivalent d'une journée;
- c) la confiscation d'objets;
- d) la privation d'une activité extrascolaire;
- e) l'exclusion temporaire des cours jusqu'à un total cumulé de 20 jours de classe par année scolaire; une exclusion temporaire ne peut toutefois pas excéder cinq jours de classe;
- f) le placement en classe relais;
- g) le déplacement dans une autre classe, un autre bâtiment ou un autre cercle scolaire;
- h) l'exclusion définitive ou la scolarisation dans une institution.

² Les sanctions peuvent être cumulées.

³ Sous réserve des dispositions du droit pénal, les objets confisqués sont rendus :

- a) aux parents lorsqu'il s'agit d'un objet dangereux ou susceptible de porter atteinte à la dignité ou à l'intégrité corporelle d'autrui;
- b) à l'élève ou à ses parents lorsqu'ils ont été confisqués pour d'autres motifs.

⁴ L'exclusion temporaire, le placement en classe relais, le déplacement et l'exclusion définitive ou la scolarisation dans une institution ne peuvent en principe être prononcés que si la mesure a été précédée d'un avertissement adressé par écrit au représentant légal de l'élève.

⁵ Sauf décision contraire, l'élève privé d'une activité extrascolaire effectuée à la place des travaux scolaires à l'école.

⁶ L'exclusion temporaire est assortie de travaux de rattrapage à effectuer à domicile.

⁷ L'absence d'un élève due à une exclusion temporaire est réputée justifiée (art. 133).

Détermination de la sanction
(art. 82 LS)

Art. 174 ¹ Il ne peut être prononcé de sanctions disciplinaires que si des mesures éducatives préalables sont restées sans effet ou paraissent d'emblée vaines.

² Le genre et la mesure de la sanction sont déterminés en fonction de la faute de l'élève, des circonstances du cas et de l'atteinte portée à la bonne marche de l'école.

Autorités disciplinaires
(art. 83 LS)
a) Enseignant et direction

Art. 175⁸³⁾ ¹ L'enseignant est compétent pour charger l'élève de travaux particuliers effectués à domicile. Il peut également décider de la retenue d'un élève, après en avoir informé la direction, ainsi que confisquer les objets visés à l'article 83, alinéa 2, de la loi sur l'école obligatoire¹⁾.

² La direction est compétente pour priver un élève d'une activité extrascolaire, ainsi que pour exclure temporairement un élève jusqu'à un total cumulé de 10 jours. Avant de prononcer cette dernière sanction, elle requiert le préavis des enseignants dispensant des cours à l'élève.

b) Service de l'enseignement

Art. 175a⁸⁴⁾ Le Service de l'enseignement est compétent pour ordonner les sanctions disciplinaires suivantes :

- a) l'exclusion temporaire d'un élève lorsqu'il a déjà été exclu durant 10 jours au moins ou qu'au terme d'une nouvelle exclusion temporaire cette limite est dépassée;
- b) le placement en classe relais;
- c) le déplacement.

c) Département

Art. 176⁸³⁾ L'exclusion définitive ou la scolarisation dans une institution est du ressort du Département.

d) Compétence d'ordonner des mesures moins lourdes et menace⁸³⁾

Art. 177 ¹ Une autorité disciplinaire peut également infliger des sanctions moins lourdes que celles pour lesquelles elle est compétente.⁸³⁾

² La menace d'une sanction relève de l'autorité compétente pour prononcer la sanction elle-même.

Procédure (art. 83 LS)

Art. 178⁸³⁾ ¹ L'autorité compétente pour prononcer une sanction disciplinaire établit les faits et administre les preuves pertinentes. Dans tous les cas, elle donne à l'élève l'occasion de s'exprimer. Sauf en cas de travaux particuliers, de retenues et de confiscations, les parents sont également entendus.

² Le Département et le Service de l'enseignement peuvent déléguer les tâches prévues à l'alinéa 1 à une autorité disciplinaire de rang inférieur.

³ Les décisions prononçant une sanction disciplinaire sont communiquées aux parents de la manière suivante :

- a) par le carnet hebdomadaire, s'agissant des travaux particuliers, des devoirs supplémentaires et des retenues;
- b) par courrier, s'agissant des autres sanctions.

TITRE CINQUIEME : Enseignants

CHAPITRE PREMIER : Eligibilité et nomination

Art. 179 à 193⁴⁷⁾

CHAPITRE II : Situation de l'enseignant

Art. 194 et 195⁴⁷⁾

Indemnité de déplacement (art. 91, al. 2, LS)
a) En général

Art. 196⁴⁸⁾ ¹ ...⁶²⁾

² Le titulaire d'un poste organisé sur différentes écoles et l'enseignant chargé de mesures d'appui et de soutien dans différentes écoles reçoivent les indemnités de déplacement prévues dans l'ordonnance concernant le remboursement des dépenses des magistrats, fonctionnaires et employés de la République et Canton du Jura¹⁵⁾.

b) Titulaire de poste partiel

Art. 197 ¹ L'enseignant titulaire de deux ou plusieurs postes partiels dans différentes écoles reçoit l'indemnité de déplacement prévue à l'article précédent; toutefois les quatre-vingts premiers kilomètres hebdomadaires ne sont pas indemnisés.

² L'enseignant titulaire d'un ou plusieurs postes partiels dans une seule école peut exceptionnellement recevoir l'indemnité de déplacement s'il s'agit d'assurer l'enseignement dans une école isolée.

c) Limitation et versement de l'indemnité

Art. 198 ¹ Seuls donnent droit à l'indemnité les déplacements justifiés, compte tenu des conditions particulières et éventuellement du domicile de l'enseignant.

² Le décompte est établi en règle générale à la fin du semestre scolaire, en février et en juillet.

Art. 199⁴⁷⁾

CHAPITRE III : Devoirs de l'enseignant

Tâches administratives

Art. 200 ¹ L'enseignant assume les tâches administratives et la surveillance que nécessite la bonne marche de la classe et de l'établissement, y compris la préparation et l'achèvement de l'année scolaire. Il est notamment tenu de surveiller les récréations et de contrôler les absences.

² Il évalue le travail des élèves, délivre les bulletins scolaires et informe les parents, conformément aux instructions du Département.

³ L'enseignant organise, avant la fin de l'année civile, une réunion de classe avec les parents de ses élèves pour faire connaissance et les informer sur les caractéristiques du plan d'études, du programme des manifestations et sur les particularités et exigences spécifiques du fonctionnement de la classe. Il peut requérir la collaboration et la participation occasionnelle du conseiller pédagogique et du directeur.

⁴ L'enseignant se tient à la disposition des parents qui souhaitent un entretien particulier.

Devoir de suppléance

Art. 201 ¹ En cas d'absence imprévisible ou de courte durée d'un enseignant, le directeur prend les dispositions nécessaires pour assurer la surveillance et veiller à l'occupation des élèves.

² Dans la mesure où les circonstances le permettent, il sollicite la collaboration des autres enseignants en veillant à une répartition équitable du travail supplémentaire que cela représente.

Excursions et manifestations scolaires ou extrascolaires

Art. 202⁸³⁾ ¹ L'enseignant collabore avec ses collègues et les autorités locales pour l'organisation et l'animation des activités extrascolaires.

² Toute activité extrascolaire fait l'objet d'une information aux parents.

³ L'enseignant qui conduit une activité scolaire hors de l'école ou en dehors des horaires scolaires habituels en informe la direction.

⁴ Le Département arrête les instructions nécessaires concernant l'étendue, les prescriptions de sécurité, les exigences éducatives et l'organisation générale de ces manifestations.

Attitude à l'égard de l'élève

Art. 203 ¹ L'enseignant doit être en classe avant le début des cours du matin et de l'après-midi pour y accueillir et surveiller les élèves. A l'école enfantine, l'enseignant veille au départ des enfants à la fin de chaque demi-journée.

² Aucun élève ne peut être admis dans une classe ou transféré par l'enseignant dans une autre classe sans l'autorisation de la direction.⁸³⁾

³ Lorsqu'un élève est victime d'un accident durant les heures d'école, l'enseignant prend les mesures qui s'imposent et informe la direction.⁸³⁾

Art. 204⁴⁷⁾

Devoirs particuliers du maître de classe ou de module

Art. 205 ¹ Le maître de classe ou de module est chargé de s'occuper au premier chef de la vie communautaire de la classe ou du groupe de classes.

² Il exécute les travaux administratifs relatifs à la classe ou au groupe de classes; il assure le contrôle des absences, organise et conduit les excursions scolaires.

³ Il représente la classe auprès des parents.

⁴ A l'école secondaire, le maître de module s'efforce de promouvoir la collaboration entre l'ensemble de ses collègues qui enseignent dans les classes dont il a la charge.

⁵ Le Service de l'enseignement émet les directives nécessaires.

Art. 206⁴⁷⁾

CHAPITRE IV : Droits des enseignants

Appui aux jeunes
enseignants
(art. 99 LS)

Art. 207 ¹ L'accompagnement pédagogique des jeunes enseignants est assumé par le conseiller pédagogique.

² En principe, le jeune enseignant sollicite le soutien dont il a besoin. Le conseiller pédagogique peut toutefois imposer ce dernier en cas de nécessité.

Associations
professionnelles
(art. 100 LS)

Art. 208 ¹ Les associations professionnelles et les syndicats qui entendent être reconnus adressent une demande dans ce sens au Département à l'intention du Gouvernement. Ils joignent leurs statuts à leur requête et indiquent le nombre de leurs membres exerçant dans les écoles publiques du Canton.

² Le Gouvernement reconnaît les associations professionnelles et les syndicats dont les statuts prévoient la défense des intérêts professionnels des enseignants; il tient compte du nombre d'adhérents concernés.

³ Le Département et le Service de l'enseignement consultent les associations et les syndicats reconnus sur tout projet législatif ou réglementaire ayant trait au statut des enseignants, notamment en matière de traitements, d'indemnités, de durée du temps de travail, de relations avec les autorités et les parents, ainsi que sur les dossiers susceptibles de transformer directement ou indirectement de manière significative tout ou partie de l'organisation scolaire.

Consultation des
enseignants
(art. 101 LS)

Art. 209 ¹ Tout enseignant peut demander à être entendu par la direction sur un objet qui le concerne personnellement.^{[83\)](#)}

² La consultation des enseignants s'effectue en principe par l'intermédiaire du collège des enseignants (art. 241).

³ ...^{[85\)](#)}

⁴ La loi instituant le Conseil scolaire^{[16\)](#)} règle la participation des enseignants à ce conseil.

CHAPITRE V : Résiliation des rapports de service

Art. 210 à 212^{[47\)](#)}

CHAPITRE VI : Congés

Art. 213^{[47\)](#)}

TITRE SIXIEME : Organisation de l'école

CHAPITRE PREMIER : Dispositions générales

Cercle scolaire
(art. 107 et 108
LS)

Art. 214 ¹ Lorsque l'effectif des élèves d'une commune est insuffisant pour constituer un cercle d'école enfantine ou primaire, la commune forme un syndicat ou conclut une entente avec une ou plusieurs communes voisines.

² Le Service de l'enseignement favorise les contacts entre les communes à cet effet; il apporte un appui particulier aux communes qui sont dans la nécessité de collaborer avec d'autres.

³ Lorsqu'une commune ou un groupe de communes refusent de collaborer avec une autre commune ou lui imposent des conditions excessives, le Département tranche, sous réserve de recours à la juridiction administrative.

Statuts du
syndicat ou de
l'entente
intercommunale

Art. 215 L'adoption et l'approbation des statuts du syndicat scolaire ou de l'entente intercommunale ont lieu conformément à la législation sur les communes en matière de règlements.

Exceptions
(art. 107 et
108 LS)

Art. 216 Lorsque la nécessité de collaboration ne concerne que quelques élèves ou qu'il s'agit d'éviter qu'une commune ne fasse partie de plusieurs cercles pour un seul niveau scolaire, le Département peut autoriser une convention entre communes portant uniquement sur l'accueil des élèves, sans gestion commune du cercle d'accueil.

Art. 217^{[42\)](#)}

Dimension des
cercles scolaires
a) Ecole primaire

Art. 218^{[41\)](#)^{[71\)](#)} ¹ Le cercle scolaire d'école primaire comporte au minimum quatre classes, soit une classe par demi-cycle.}

² Le Département autorise des dérogations pour de justes motifs, en particulier afin de permettre la création de classes à degrés multiples.

³ Une classe à degrés multiples s'entend comme une classe comprenant des élèves de plus de deux degrés différents.

b) Ecole
secondaire

Art. 219⁸³⁾ Le cercle d'école secondaire comporte au minimum un module par degré.

Art. 220⁸¹⁾

Art. 221 à 224⁸⁵⁾

Règlement
scolaire
a) Elaboration

Art. 225⁸³⁾ ¹ Le règlement scolaire définit les règles applicables à la vie quotidienne et au fonctionnement interne de l'école. Ce règlement s'applique aux professionnels et aux élèves dans le périmètre scolaire.

² La direction, en concertation avec les enseignants et autres professionnels de l'école, élabore le règlement scolaire. L'Etat tient à la disposition des directions un règlement-type.

b) Ratification
par le
Département

³ Sur le préavis du Service de l'enseignement, le Département ratifie le règlement scolaire.

CHAPITRE II : Commission du cercle scolaire⁸³⁾

Nombre de
membres,
principe

Art. 226⁸³⁾ Dans tous les cas, la commission du cercle scolaire comprend un nombre impair de membres.

Art. 227³⁵⁾

Désignation des
membres
(art. 110, 111,
112 et 114 LS)

Art. 228 ¹ Les membres des commissions des cercles scolaires sont nommés ou élus par l'autorité désignée dans le règlement communal ou dans les statuts de l'entente intercommunale ou du syndicat scolaire.⁸³⁾

² ...³⁵⁾

Période de
fonction

Art. 228a⁸³⁾ ¹ Les membres des commissions des cercles scolaires sont nommés pour la durée d'une législature. Ils exercent leurs fonctions dès la constitution de la commission du cercle scolaire, jusqu'à la constitution de la nouvelle commission du cercle scolaire.

² La commission du cercle scolaire doit être constituée jusqu'au 31 mars de la première année de la législature.

Constitution des commissions

Art. 229⁸³⁾ ¹ Lorsqu'un cercle scolaire est composé de plusieurs communes, chacune d'elles dispose de représentants au sein de la commission du cercle scolaire.

² Sauf dispositions contraires dans la législation communale ou dans les statuts de l'entente intercommunale ou du syndicat scolaire, les commissions des cercles scolaires se constituent elles-mêmes.

³ La présidence communique la composition de la commission du cercle scolaire au Service de l'enseignement.

Art. 230 à 235⁸⁵⁾

Participation des parents
(art. 120 LS)
a) Nombre de représentants

Art. 236 ¹ Les parents d'élèves ont droit à un représentant à la commission du cercle scolaire lorsque le cercle compte moins de cinq classes, à deux lorsqu'il comprend de cinq à dix classes et à trois au-delà.⁸³⁾

² Les représentants sont désignés selon les règles ci-après.

b) Procédure de désignation

Art. 237⁸³⁾ ¹ La commission du cercle scolaire veille à la désignation régulière des représentants des parents d'élèves.

² Lorsque les parents d'élèves sont organisés en une association, reconnue par le Département et dont les statuts permettent l'adhésion des parents de tout le cercle scolaire concerné, la commission du cercle scolaire peut confier à l'association en question le soin de procéder à la désignation des représentants.

³ Dans les autres cas, la commission du cercle scolaire organise la désignation des représentants lors d'une réunion de l'ensemble des parents du cercle.

⁴ Les autorités communales définissent les modalités de la procédure de désignation.

Formation des membres des commissions des cercles scolaires

Art. 238⁸³⁾ Le Département organise, selon les besoins, des séances d'information à l'intention des membres des commissions des cercles scolaires.

Secret de fonction

Art. 239⁸³⁾ Les personnes qui participent aux séances de la commission du cercle scolaire ou qui, en raison de leur fonction, ont connaissance des procès-verbaux de ses délibérations sont soumises au secret de fonction applicable aux employés de l'Etat.

CHAPITRE III : Collège des enseignants⁶⁰⁾

Participation du
corps enseignant
(art. 101, al. 1 et
2, LS)

Art. 240⁶⁰⁾ ¹ Les enseignants sont associés à la gestion du cercle scolaire; ils participent à l'animation et à l'administration de leur établissement.

² Le directeur consulte les enseignants sur les objets qui les concernent. Dans la mesure du possible, il les associe à la préparation de ses décisions et à l'élaboration des propositions destinées à la commission d'école ou aux autorités cantonales.

³ En matière d'admission et d'orientation des élèves et de sanctions disciplinaires, il ne s'écarter des propositions des enseignants concernés que pour des motifs justifiés.

Collège des
enseignants
a) Principe

Art. 241 ¹ Les enseignants du cercle scolaire se réunissent en collège des enseignants.

² Lorsque le cercle comprend plusieurs établissements indépendants ou plusieurs bâtiments d'une certaine importance, il peut être créé un collège par établissement ou bâtiment.

³ Font partie du collège tous les enseignants du cercle ou, le cas échéant, de l'établissement ou du bâtiment, engagés pour une durée indéterminée ou pour une durée d'une année au moins.⁶⁰⁾

b) Présidence et
réunions

Art. 242⁸³⁾ ¹ Le collège des enseignants est présidé par un membre de la direction.

² Il se réunit sur convocation de la direction ou à la demande d'au moins un cinquième de ses membres.

Art. 243⁸⁵⁾

Art. 244 à 250⁶¹⁾

CHAPITRE IV : Médiateur et autres fonctions

Médiateur
(art. 124 LS)

Art. 251 ¹ Le médiateur écoute et conseille les élèves en difficulté qui s'adressent à lui; à cet effet, il se tient à la disposition des élèves à des moments convenus; en cas de besoin, il les dirige vers les instances susceptibles de contribuer à la résolution de ces difficultés.

² Le médiateur est tenu à la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leur milieu familial.

³ Le Département peut préciser les tâches du médiateur; il définit les modalités de la collaboration avec les autorités scolaires (commission, directeur, Service de l'enseignement), les services de la médecine et de la psychologie scolaires ainsi qu'avec les services sociaux.

⁴ ... [75\)](#)

⁵ ... [75\)](#)

Art. 252 à 255 [75\)](#)

CHAPITRE V : Formation et perfectionnement des directeurs et titulaires de fonctions

Art. 256 [61\)](#)

TITRE SEPTIEME : Services auxiliaires

CHAPITRE PREMIER : Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire

Art. 257 Les activités et le fonctionnement du Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire font l'objet d'une ordonnance particulière.

CHAPITRE II : Service de santé scolaire et service dentaire scolaire [19\)](#)

Renvoi

Art. 258 [19\)](#) ¹ Le service dentaire scolaire et le service de santé scolaire sont organisés conformément au décret concernant le service dentaire scolaire [20\)](#) et à sa législation d'application et à l'ordonnance concernant le service de santé scolaire.

² Les activités habituelles du service de santé scolaire se déroulent pendant l'horaire scolaire.

CHAPITRE III : Devoirs scolaires, devoirs accompagnés et autres prestations⁸³⁾

SECTION 1 : Devoirs à domicile

Principes

Art. 259 ¹ Les devoirs à domicile sont autorisés. Ils sont préparés en classe et adaptés aux possibilités des élèves.

² Ils contribuent à développer chez l'élève le sens de l'effort et de l'organisation. Ils lui permettent de faire l'apprentissage du travail bien fait et de la responsabilité individuelle. Ils donnent progressivement à l'élève les moyens de prendre en charge sa propre formation.

³ Il n'est pas autorisé de donner aux élèves des devoirs le matin pour l'après-midi, ainsi que pour le lundi, le lendemain d'un jour férié et durant les vacances.

⁴ Le Département peut réglementer la durée et la nature des devoirs à domicile ainsi que leur coordination.

SECTION 2 : Devoirs accompagnés et autres prestations⁸³⁾

Devoirs accompagnés a) Organisation

Art. 260⁸³⁾ ¹ La direction organise le service de devoirs accompagnés sur la base des propositions des enseignants.

² Sauf circonstance particulière, un groupe créé pour une prestation de devoirs accompagnés comprend au moins huit élèves.

³ Les écoles utilisent les ressources allouées par l'enveloppe pédagogique pour organiser les devoirs accompagnés.

⁴ Les écoles ont la faculté d'utiliser les leçons qui leur sont allouées de la manière qui leur paraît la plus judicieuse, en regroupant notamment des élèves de classes et de degrés différents.

Art. 261⁸⁵⁾

b) Surveillance et animation

Art. 262⁸³⁾ ¹ La direction est responsable de la surveillance générale des devoirs accompagnés.

² L'enseignant chargé d'animer un groupe de devoirs accompagnés s'assure que les élèves effectuent leurs devoirs correctement et dans des conditions propices au travail scolaire. Il fournit aux élèves un soutien ponctuel.

Autres
prestations

Art. 263⁸³⁾ La prise en charge des enfants entre l'école et les arrêts des transports scolaires ainsi que la surveillance durant les temps d'attente entre le départ ou l'arrivée des transports scolaires et le début ou la fin de l'école sont gratuites pour les parents, ainsi que, le cas échéant, l'organisation d'un service de patrouilleurs scolaires.

Art. 263a⁸⁵⁾

CHAPITRE IV : Economat scolaire

Collaboration
entre le Service
de l'enseigne-
ment et
l'Economat
cantonal
(art. 140 et
141 LS)

Art. 264 ¹ L'Economat cantonal et le Service de l'enseignement collaborent afin d'assurer aux écoles la fourniture des moyens d'enseignement dont elles ont besoin.

² Le Service de l'enseignement étudie et apprécie les besoins, définit le cahier des charges des moyens d'enseignement et dirige l'élaboration du manuscrit. Il s'assure, autant que faire se peut, de la collaboration intercantonale.

³ L'Economat cantonal assure la réalisation technique, la vente et la diffusion dans les écoles. Il collabore avec ses homologues des cantons romands et participe aux travaux du Fonds romand des éditions scolaires.

Principes
d'édition
(art. 140 et
141 LS)

Art. 265 ¹ Préalablement à toute réalisation cantonale, il y a lieu d'analyser les offres existantes sur le marché et d'explorer les possibilités de coopération intercantonale.

² Toute réalisation cantonale en propre implique que le moyen d'enseignement soit rendu obligatoire pour les classes. En principe, il en va de même de tout engagement à l'égard d'une réalisation intercantonale.

Financement
(art. 140 et
141 LS)

Art. 266 ¹ Les frais de recherche et de conception générale d'un moyen d'enseignement sont imputés au budget du Service de l'enseignement.

² Les frais d'auteurs, plus généralement d'élaboration du manuscrit et d'édition, sont avancés par l'Economat cantonal qui les répercute sur le prix de vente aux communes. Les règles d'édition définies sur le plan intercantonal romand sont réservées.

Gestion des
stocks
(art. 141 LS)

Art. 267 ¹ L'Economat cantonal gère les réserves de moyens d'enseignement; il en assure le renouvellement selon les besoins des écoles.

² Il transmet annuellement un état des réserves au Service de l'enseignement. Celui-ci veille, autant que possible, à l'épuisement des réserves avant toute décision d'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement dans les classes.

Formules
administratives
et publications
du Département
(art. 141 LS)

Art. 268 L'Economat cantonal réalise et distribue les documents et formules officiels élaborés par le Département ou le Service de l'enseignement et nécessaires à la gestion des affaires scolaires.

TITRE HUITIEME : Voies de droit

Dénonciations
(art. 156 LS)
a) Définition et
forme

Art. 269 ¹ La dénonciation est la voie par laquelle une personne porte à la connaissance du Service de l'enseignement une situation ou un comportement irréguliers.

² Elle est formulée par écrit, datée et signée et contient un exposé concis des faits.

b) Plaignant

Art. 270 ¹ Le Service de l'enseignement examine si le dénonciateur est lésé dans ses intérêts dignes de protection par les faits dénoncés et l'invite, le cas échéant, à se déterminer s'il entend participer à la procédure en qualité de plaignant.

² Lorsque le Service de l'enseignement estime que le dénonciateur qui requiert la qualité de plaignant ne dispose pas de cette qualité ou que la dénonciation est irrecevable, il transmet le dossier au Département pour décision; cette décision est sujette à opposition et à recours auprès du Gouvernement.

c) Procédure

Art. 271 ¹ Le Service de l'enseignement établit d'office les faits et entend les personnes visées par la dénonciation. Au besoin, il peut entendre les élèves concernés.

² Le Département statue par écrit sur la dénonciation; la décision est brièvement motivée.

³ La décision du Département est sujette à opposition puis à recours auprès du Gouvernement.

⁴ Le Département informe le dénonciateur de la manière dont l'affaire a été traitée.

TITRE NEUVIEME : Dispositions transitoires et finales

CHAPITRE PREMIER : Dispositions d'exécution

Exécution

Art. 272 Le Département de l'Education est chargé de l'exécution de la présente ordonnance; il peut édicter des directives ou des instructions particulières.

CHAPITRE II : Modification et abrogation du droit en vigueur

SECTION 1 : Modification du droit en vigueur

Modification de l'ordonnance concernant le séjour et l'établissement des étrangers

Art. 273 L'ordonnance du 6 décembre 1978 concernant le séjour et l'établissement des étrangers²¹⁾ est modifiée comme il suit :

Article 10, alinéa 1

Abrogé

Modification de l'ordonnance portant exécution de la loi sur la formation du corps enseignant

Art. 274 L'ordonnance du 10 juillet 1984²²⁾ portant exécution de la loi sur la formation du corps enseignant est modifiée comme il suit :

Article premier, alinéa 2, lettre f

...²³⁾

Livre troisième, Première partie, Titre quatrième, Chapitre IV bis

CHAPITRE IV BIS : Enseignement de l'éducation sexuelle

Article 74a à 74c

...²³⁾

Modification de l'ordonnance fixant le nombre des leçons obligatoires des enseignants

Art. 275 L'ordonnance du 6 décembre 1978 fixant le nombre des leçons obligatoires des enseignants²⁴⁾ est modifiée comme il suit :

Article premier

...²³⁾

Article 6, alinéa 3

Abrogé.

CHAPITRE II/Section 1

SECTION 1 : Les enseignants de l'Institut pédagogique

Article 8a

...²³⁾

SECTION 1 bis (anciennement section 1)

SECTION 1 bis : Les enseignants des écoles moyennes

Articles 9 et 9a

... [23\)](#)

SECTION 2 : Les enseignants des écoles secondaires

Article 11

... [23\)](#)

Article 13

Abrogé

SECTION 3 : Les enseignants des écoles primaires

Article 14

... [23\)](#)

Article 15

Abrogé

SECTION 4 : Les maîtresses d'école enfantine

Article 16

... [23\)](#)SECTION 5 : Les enseignants de classes de transition et de soutien
et les enseignants chargés de cours d'appui ou de
soutien pédagogique ambulatoire

Article 17

... [23\)](#)

CHAPITRE III (art. 18 et 19)

Abrogé(s)

Modification de
l'ordonnance
concernant
l'indemnisation
des enseignants
en cas de
licenciement ou
de non-réélection
consécutifs à
une décision de
fermeture de
classe

Art. 276 L'ordonnance du 13 mai 1986 concernant l'indemnisation des enseignants en cas de licenciement ou de non-réélection consécutifs à une décision de fermeture de classe^{[17\)](#)} est modifiée comme il suit :

TITRE

Ordonnance concernant l'indemnisation des enseignants en cas de licenciement ou de non-reconduction consécutifs à une décision de fermeture de classe

PREAMBULE

... [23\)](#)

Articles 1^{er} et 2

... [23\)](#)

Modification de
l'ordonnance
concernant le
remplacement
des enseignants

Art. 277 L'ordonnance du 25 novembre 1986 concernant le remplacement des enseignants¹⁴⁾ est modifiée comme il suit :

Article 7

... [23\)](#)

Article 9, alinéa 2

... [23\)](#)

Articles 17 et 18

... [23\)](#)

Article 40, alinéa 3

... [23\)](#)

Article 43

... [23\)](#)

Article 44, alinéa 2

... [23\)](#)

Article 45, alinéa 4

... [23\)](#)

Modification du
règlement des
écoles
moyennes

Art. 278 Le règlement des écoles moyennes du 6 décembre 1978²⁵⁾ est modifié comme il suit :

Articles 1^{er} et 2

... [26\)](#)

TITRE TROISIEME : Ecole supérieure de commerce et Ecole de culture générale

Article 15

... [26\)](#)

TITRE QUATRIEME (art. 16 à 40)

Abrogé(s)

Article 41

... [26\)](#)

Article 42, alinéa 2

... [26\)](#)

Article 43

... [26\)](#)

Article 44

Abrogé

Article 46

... [26\)](#)

Articles 48 et 49

... [26\)](#)

Article 50

Abrogé

Articles 51, 52 et 53

... [26\)](#)

Article 54, alinéa 2

... [26\)](#)

Articles 55 et 56

Abrogés

Modification de
l'ordonnance sur
le sport scolaire
facultatif

Art. 279 L'ordonnance du 27 février 1990 sur le sport scolaire facultatif [27\)](#)
est modifiée comme il suit :

Articles 6 et 7

... [23\)](#)

Article 8

Abrogé

Article 9

... [23\)](#)

Article 10, alinéa 1

... [23\)](#)

Article 11

... [23\)](#)

Article 14, alinéa 2

... [23\)](#)

Article 20

... [23\)](#)

Articles 21 et 22

Abrogés

Article 24, alinéa 2

... [23\)](#)

Modification de
l'ordonnance sur
les bourses et
prêts d'études

Art. 280 L'ordonnance du 3 juillet 1990 sur les bourses et prêts d'études²⁸⁾ est modifiée comme il suit :

Article 8

...²³⁾

Article 9

Abrogé

SECTION 2 : Abrogation du droit en vigueur

Clause
abrogatoire

Art. 281 ¹ Toutes les dispositions réglementaires contraires aux normes de la présente ordonnance sont abrogées.

² Sont notamment abrogés :

1. l'ordonnance du 5 mars 1991 concernant l'éducation sexuelle dans les écoles publiques;
2. l'ordonnance du 17 juillet 1979 fixant les indemnités de déplacement pour les enseignants à programmes partiels dans différentes écoles;
3. le règlement du 6 décembre 1978 concernant l'inspection scolaire;
4. le règlement du 6 décembre 1978 concernant la surveillance de l'enseignement ménager et des ouvrages;
5. le règlement du 6 décembre 1978 concernant l'école maternelle;
6. l'ordonnance du 6 mai 1986 concernant l'enseignement partagé à l'école primaire et à l'école maternelle;
7. l'ordonnance du 26 juin 1984 concernant les effectifs des classes, l'ouverture et la fermeture des classes de la scolarité obligatoire;
8. l'ordonnance du 15 juillet 1980 concernant les livrets scolaires et les promotions dans les écoles primaires;
9. l'ordonnance du 6 décembre 1978 concernant la participation d'élèves à des manifestations;
10. le règlement du 6 décembre 1978 concernant les attributions des commissions d'écoles primaires (règlement des écoles primaires);
11. le règlement du 6 décembre 1978 concernant les écoles d'ouvrages;
12. l'ordonnance du 19 juin 1990 concernant les classes spéciales, l'appui et le soutien pédagogiques (mesures de pédagogie compensatoire);
13. l'ordonnance du 18 janvier 1983 concernant le transport d'élèves;
14. l'ordonnance du 6 décembre 1978 concernant l'inspection de l'éducation physique;
15. l'ordonnance du 6 décembre 1978 concernant la contribution cantonale pour enfants handicapés.

CHAPITRE III : Dispositions transitoires

Directives et
mises au
concours

Art. 282 ¹ Les directives établies par le Département pour l'année scolaire 1993/1994 demeurent valables nonobstant l'entrée en vigueur de la présente ordonnance.

² Durant la période transitoire (art. 170, al. 2, LS), les mises au concours des postes d'enseignants peuvent avoir lieu chaque semaine, selon les besoins, en dérogation à l'article 180.

Rapport sur la
réalisation de la
réforme scolaire

Art. 283 ¹ Au terme de la période transitoire définie par l'article 170, alinéa 2, de la loi scolaire, le Département établit un rapport à l'intention du Gouvernement sur la réalisation de la réforme scolaire.

² Le Gouvernement rend publics les principaux résultats de cette analyse.

Transports
scolaires
reconnus
antérieurement

Art. 284 Les transports scolaires reconnus à la date d'entrée en vigueur de la présente ordonnance conformément au droit antérieur et qui ne répondent plus aux critères des articles 15 à 17 de la présente ordonnance restent admis à la répartition des charges scolaires jusqu'au 31 juillet 1995.

Enseignement
des activités
créatrices sur
textiles

Art. 285 En vue de garantir le maintien de l'emploi aux enseignantes ACT nommées définitivement au 1^{er} août 1991, cela conformément à l'article 170 de la loi scolaire, le Service de l'enseignement peut exceptionnellement, après que toutes autres possibilités ont été épuisées, en particulier le remplacement dans l'enseignement des ACM à l'école primaire selon l'article 175, alinéa 3, de la loi scolaire, autoriser des dérogations relatives aux effectifs des élèves pour l'enseignement en sections de classe (art. 106, al. 3, de la présente ordonnance); de telles dérogations ne sont autorisées que jusqu'au 31 juillet 1995.

Projet pilote

Art. 285a⁷⁰⁾ ¹ La discipline "projets", qui se caractérise par le regroupement de plusieurs disciplines et la conduite de projets, est mise en œuvre de manière expérimentale en onzième année de l'option 4 jusqu'au 31 juillet 2023.⁷⁴⁾

² Pour permettre la mise en œuvre de la discipline "projets", il est dérogé aux dispositions de la présente ordonnance de la manière suivante :

- a) les options 3 et 4 sont séparées en onzième année pour permettre la conduite de projets en option 4 (art. 45, al. 3);

- b) en onzième année et pour la durée de l'année scolaire, il est possible de procéder à un découpage de l'horaire scolaire en blocs de leçons pour permettre la conduite de projets. Une directive du Département en précise les modalités (art. 90, al. 1);
- c) la discipline "projets" peut être enseignée par sections de classe (art. 106, al. 4).

³ Le Département est compétent pour désigner les écoles dans lesquelles la discipline "projets" est mise en œuvre.

⁴ A l'échéance de la période expérimentale, la discipline "projets" et les dérogations aux dispositions de la présente ordonnance sont caduques.

Accès aux cours
à niveaux de
l'école
secondaire à la
rentrée scolaire
2020

Art. 285b⁷²⁾ ¹ Les épreuves communes de huitième année primaire des 25 au 27 mai 2020 sont annulées.

² En dérogation à l'article 37, l'orientation des élèves pour l'accès aux cours à niveaux de l'école secondaire à la rentrée scolaire du mois d'août 2020 repose sur les résultats obtenus aux épreuves communes du mois de février 2020 et la moyenne semestrielle du premier semestre, qui sont pris en compte sur une même échelle et à raison d'un tiers pour les premiers et de deux tiers pour la seconde.

CHAPITRE IV : Entrée en vigueur

Entrée en
vigueur

Art. 286 La présente ordonnance entre en vigueur le 1^{er} août 1993.

Delémont, le 29 juin 1993

AU NOM DU GOUVERNEMENT DE LA
REPUBLIQUE ET CANTON DU JURA

Le président : François Lachat
Le chancelier : Sigismond Jacquod

Disposition transitoire de la modification du 7 mars 2006

L'organisation de l'enseignement par modules selon l'article 98 déploie ses effets au septième degré de l'école secondaire dès l'année scolaire 2006-2007, aux septième et huitième degrés dès l'année scolaire 2007-2008 et pour l'ensemble du cycle secondaire dès l'année scolaire 2008-2009.

Disposition finale et transitoire de la modification du 21 juin 2016

...[69\)](#)

Annexe⁶⁶⁾

Détermination du nombre de classes d'un cercle scolaire primaire

A partir de treize classes, le nombre de classes d'un cercle scolaire primaire est déterminé selon le tableau suivant :

Effectif probable des élèves du cercle	Nombre maximal de classes du cercle ⁷¹⁾
253 à 271	13
272 à 290	14
291 à 309	15
310 à 328	16
329 à 347	17
348 à 366	18
367 à 385	19
386 à 404	20
405 à 423	21
424 à 442	22
443 à 461	23
462 à 480	24
481 à 499	25
500 à 518	26
519 à 537	27
538 à 556	28
557 à 575	29
576 à 594	30
595 à 613	31
614 à 632	32
633 à 651	33
652 à 670	34
671 à 689	35

690 à 708	36
709 à 727	37
728 à 746	38
747 à 765	39
766 à 784	40
785 à 803	41
804 à 822	42
823 à 841	43
842 à 860	44
861 à 879	45
880 à 898	46
899 à 917	47
918 à 936	48
937 à 955	49
956 à 974	50
975 à 993	51
994 à 1012	52
1013 à 1031	53
1032 à 1050	54
1051 à 1069	55
1070 à 1088	56
1089 à 1107	57
1108 à 1126	58
1127 à 1145	59
1146 à 1164	60

Remarque : Dès 60 classes, le nombre de classes du tableau figurant ci-dessus progresse d'une unité par tranche entamée ou entière de dix-neuf élèves.

- 1) [RSJU 410.11](#)
- 2) [RSJU 412.11](#)
- 3) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 12 janvier 1999, en vigueur depuis le 1^{er} août 1999
- 4) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 12 janvier 1999, en vigueur depuis le 1^{er} août 1999
- 5) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 12 avril 1994, en vigueur depuis le 1^{er} mai 1994
- 6) RSJU 410.251
- 7) RSJU 410.252.23
- 8) [RSJU 852.92](#)
- 9) RS 831.232.41
- 10) Voir actuellement la loi du 18 octobre 2000 sur les finances cantonales, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2001 ([RSJU 611](#))
- 11) [RSJU 441.221](#)
- 12) [RS 832.20](#)
- 13) Abrogé par le ch. I de l'ordonnance du 12 janvier 1999, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 1999
- 14) RSJU 410.252.5
- 15) [RSJU 173.461](#)
- 16) [RSJU 172.441](#)
- 17) [RSJU 410.252.26](#)
- 18) [RSJU 410.252.24](#)
- 19) Nouvelle teneur selon l'article 34 de l'ordonnance du 5 décembre 2000 concernant le service de santé scolaire, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2001 (RSJU 410.71)
- 20) [RSJU 410.72](#)
- 21) RSJU 142.21
- 22) [RSJU 410.210.11](#)
- 23) Texte inséré dans ladite ordonnance
- 24) [RSJU 410.252.1](#)
- 25) [RSJU 412.111](#)
- 26) Texte inséré dans ledit règlement
- 27) [RSJU 415.41](#)
- 28) [RSJU 416.311](#)
- 29) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 12 janvier 1999, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 1999
- 30) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 12 janvier 1999, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 1999
- 31) Abrogé par le ch. I de l'ordonnance du 12 janvier 1999, en vigueur depuis le 1^{er} août 1999
- 32) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 7 juin 2005, en vigueur depuis le 1^{er} août 2005
- 33) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 7 juin 2005, en vigueur depuis le 1^{er} août 2005
- 34) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 7 mars 2006, en vigueur depuis le 1^{er} août 2006
- 35) Abrogé par le ch. I de l'ordonnance du 7 mars 2006, en vigueur depuis le 1^{er} août 2006
- 36) Nouvelle teneur du titre selon le ch. I de l'ordonnance du 7 mars 2006, en vigueur depuis le 1^{er} août 2006
- 37) Nouvelle teneur selon l'article 10 de l'ordonnance du 24 octobre 2006 fixant les conditions cadres pour les transports scolaires, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2007 ([RSJU 410.113](#))
- 38) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 17 juin 2008, en vigueur depuis le 1^{er} août 2008
- 39) Abrogé par le ch. I de l'ordonnance du 17 mars 2009, en vigueur depuis le 1^{er} août 2009
- 40) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 17 mars 2009, en vigueur depuis le 1^{er} août 2009

- 41) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 27 octobre 2009, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2010
- 42) Abrogé par le ch. I de l'ordonnance du 27 octobre 2009, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2010
- 43) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 25 mai 2010, en vigueur depuis le 1^{er} août 2010
- 44) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 25 mai 2010, en vigueur depuis le 1^{er} août 2010
- 45) Abrogé(s) par le ch. I de l'ordonnance du 25 mai 2010, en vigueur depuis le 1^{er} août 2010
- 46) Abrogé par l'article 15 de l'ordonnance du 12 avril 2011 concernant l'intégration des étrangers et la lutte contre le racisme, en vigueur depuis le 15 mai 2011 (RSJU 144.1)
- 47) Abrogé(s) par l'article 178 de l'ordonnance du 29 novembre 2011 sur le personnel de l'Etat, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2012 ([RSJU 173.111](#))
- 48) Nouvelle teneur selon l'article 178 de l'ordonnance du 29 novembre 2011 sur le personnel de l'Etat, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2012 ([RSJU 173.111](#))
- 49) [RSJU 173.461.111](#)
- 50) Nouvelle teneur selon le ch. III de l'ordonnance du 29 mai 2012 modifiant les actes législatifs liés à la prolongation de la législature, en vigueur depuis le 1^{er} juillet 2012
- 51) Abrogé(s) par le ch. I de l'ordonnance du 26 juin 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2012
- 52) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 26 juin 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2012
- 53) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 2 octobre 2012, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2013
- 54) Nouvelle teneur selon l'article 28 de l'ordonnance du 11 décembre 2012 concernant la protection de l'enfant et de l'adulte, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2013 ([RSJU 213.11](#))
- 55) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 4 décembre 2012, en vigueur depuis le 1^{er} août 2013
- 56) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 16 avril 2013, en vigueur depuis le 1^{er} août 2013
- 57) Abrogé par l'article 15 de l'ordonnance du 2 décembre 2014 sur les traitements du personnel de l'Etat, en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2015 ([RSJU 173.411.01](#))
- 58) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 3 février 2015, en vigueur depuis le 1^{er} mars 2015
- 59) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 3 février 2015, en vigueur depuis le 1^{er} mars 2015
- 60) Nouvelle teneur selon l'article 16 de l'ordonnance du 24 juin 2015 sur la direction des écoles obligatoires, en vigueur depuis le 1^{er} août 2015 ([RSJU 410.252.2](#))
- 61) Abrogé(s) par l'article 16 de l'ordonnance du 24 juin 2015 sur la direction des écoles obligatoires, en vigueur depuis le 1^{er} août 2015 ([RSJU 410.252.2](#))
- 62) Abrogé par l'article 24 de l'ordonnance du 1^{er} décembre 2015 relative aux indemnités versées aux employés de l'Etat pour inconvénients particuliers, en vigueur depuis le 1^{er} août 2016 ([RSJU 173.462](#))
- 63) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 21 juin 2016, en vigueur depuis le 1^{er} août 2016
- 64) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 21 juin 2016, en vigueur depuis le 1^{er} août 2016
- 65) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 30 mai 2017, en vigueur depuis le 1^{er} septembre 2017
- 66) Introduite par le ch. I de l'ordonnance du 30 mai 2017, en vigueur depuis le 1^{er} septembre 2017
- 67) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 18 juin 2019, en vigueur depuis le 15 juillet 2019
- 68) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 12 mars 2019, en vigueur depuis le 1^{er} août 2019
- 69) Abrogé(e) par le ch. I de l'ordonnance du 12 mars 2019, en vigueur depuis le 1^{er} août 2019
- 70) Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 12 mars 2019, en vigueur depuis le 1^{er} août 2019
- 71) Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 25 juin 2019, en vigueur depuis le 1^{er} août 2019

- ⁷²⁾ Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 7 avril 2020, en vigueur depuis le 15 mai 2020
- ⁷³⁾ Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 28 avril 2020, en vigueur depuis le 1^{er} août 2020
- ⁷⁴⁾ Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 12 mai 2020, en vigueur depuis le 1^{er} août 2020
- ⁷⁵⁾ Abrogé(s) par l'article 30 de l'ordonnance du 22 juin 2020 concernant les allègements de programme accordés aux enseignants de la scolarité obligatoire, en vigueur depuis le 1^{er} août 2020 ([RSJU 410.252.3](#))
- ⁷⁶⁾ Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 13 avril 2021, en vigueur depuis le 1^{er} août 2021
- ⁷⁷⁾ Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 31 août 2021
- ⁷⁸⁾ Abrogé par le ch. I de l'ordonnance du 31 août 2021
- ⁷⁹⁾ Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 31 août 2021
- ⁸⁰⁾ Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 21 juin 2022, en vigueur depuis le 1^{er} août 2022
- ⁸¹⁾ Abrogé(e)(s) par l'article 74 de l'ordonnance du 30 avril 2024 concernant la pédagogie spécialisée, en vigueur depuis le 1^{er} août 2024 ([RSJU 410.114](#))
- ⁸²⁾ Nouvelle teneur selon l'article 74 de l'ordonnance du 30 avril 2024 concernant la pédagogie spécialisée, en vigueur depuis le 1^{er} août 2024 ([RSJU 410.114](#))
- ⁸³⁾ Nouvelle teneur selon le ch. I de l'ordonnance du 27 août 2024, en vigueur depuis le 1^{er} octobre 2024
- ⁸⁴⁾ Introduit par le ch. I de l'ordonnance du 27 août 2024, en vigueur depuis le 1^{er} octobre 2024
- ⁸⁵⁾ Abrogé par le ch. I de l'ordonnance du 27 août 2024, en vigueur depuis le 1^{er} octobre 2024
- ⁸⁶⁾ [RSJU 417.1](#)
- ⁸⁷⁾ [RSJU 417.11](#)

Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (AICPS)

C 1 08

Tableau historique

du 25 octobre 2007

(Entrée en vigueur : 1^{er} janvier 2011)

I. But et principes de l'Accord

Art. 1 But

Les cantons concordataires travaillent ensemble dans le domaine de la pédagogie spécialisée dans le but de respecter les obligations découlant de la Constitution fédérale de la Confédération suisse RS 101., de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire Recueil des bases légales de la CDIP, ch. 1.2. et de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées RS 151.3.. En particulier,

- ils définissent l'offre de base qui assure la formation et la prise en charge des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers;
- ils promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire;
- ils s'engagent à utiliser des instruments communs.

Art. 2 Principes de base

La formation dans le domaine de la pédagogie spécialisée repose sur les principes suivants :

- la pédagogie spécialisée fait partie du mandat public de formation;
- les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires;
- le principe de gratuité prévaut dans le domaine de la pédagogie spécialisée; une participation financière peut être exigée des titulaires de l'autorité parentale pour les repas et la prise en charge;
- les titulaires de l'autorité parentale sont associés à la procédure de décision relative à l'attribution de mesures de pédagogie spécialisée.

II. Droit aux mesures de pédagogie spécialisée

Art. 3 Ayants droit

De la naissance à l'âge de vingt ans révolus, les enfants et les jeunes qui habitent en Suisse ont droit à des mesures appropriées de pédagogie spécialisée dans les conditions suivantes :

- avant le début de la scolarité : s'il est établi que leur développement est limité ou compromis ou qu'ils ne pourront pas suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique;
- durant la scolarité obligatoire : s'il est établi qu'ils sont entravés dans leurs possibilités de développement et de formation au point de ne pas ou de ne plus pouvoir suivre l'enseignement de l'école ordinaire sans soutien spécifique, ou lorsqu'un autre besoin éducatif particulier a été constaté.

III. Définition de l'offre de base en pédagogie spécialisée

Art. 4 Offre de base

¹ L'offre de base en pédagogie spécialisée comprend :

- le conseil et le soutien, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité;
- des mesures de pédagogie spécialisée dans une école ordinaire ou dans une école spécialisée, ainsi que
- la prise en charge en structures de jour ou à caractère résidentiel dans une institution de pédagogie spécialisée.

² Les cantons prennent en charge l'organisation des transports nécessaires ainsi que les frais correspondants pour les enfants et les jeunes qui, du fait de leur handicap, ne peuvent se déplacer par leurs propres moyens entre leur domicile et l'établissement scolaire et/ou le lieu de thérapie.

Art. 5 Mesures renforcées

¹ Lorsque les mesures octroyées avant l'entrée en scolarité ou dans le cadre de l'école ordinaire s'avèrent insuffisantes, une décision quant à l'attribution de mesures renforcées doit être prise sur la base de la détermination des besoins individuels.

² Les mesures renforcées se caractérisent par certains ou par l'ensemble des critères suivants :

- une longue durée;
- une intensité soutenue;
- un niveau élevé de spécialisation des intervenants, ainsi que
- des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune.

Art. 6 Attribution des mesures

¹ Les cantons concordataires désignent les autorités compétentes, chargées de l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée.

² Les autorités compétentes pour l'attribution des mesures de pédagogie spécialisée désignent les prestataires de services.

³ La détermination des besoins individuels prévue à l'article 5, alinéa 1, se fait dans le cadre d'une procédure d'évaluation standardisée, confiée par les autorités compétentes à des services d'évaluation distincts des prestataires.

⁴ La pertinence des mesures attribuées est réexaminée périodiquement.

IV. Instruments d'harmonisation et de coordination

Art. 7 Instruments communs

¹ Les cantons concordataires utilisent dans la législation cantonale, dans le concept cantonal relatif au domaine de la pédagogie spécialisée, ainsi que dans les directives correspondantes :

- une terminologie uniforme;
- des standards de qualité uniformes pour la reconnaissance des prestataires, et
- une procédure d'évaluation standardisée pour la détermination des besoins individuels, selon l'article 6, alinéa 3.

² La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) est responsable du développement et de la validation scientifiques des instruments communs prévus à l'alinéa 1.

Elle consulte à cet effet les organisations faitières nationales d'enseignants, de parents et d'institutions pour enfants et jeunes en situation de handicap.

³ Les instruments communs sont adoptés par l'Assemblée plénière de la CDIP, à la majorité des deux tiers de ses membres. Ils sont révisés par les cantons concordataires selon une procédure analogue.

⁴ L'offre de base en pédagogie spécialisée est prise en considération dans le cadre du monitoring national de l'éducation.

Art. 8 Objectifs d'apprentissage

Les niveaux d'exigence dans le domaine de la pédagogie spécialisée sont adaptés à partir des objectifs d'apprentissage fixés dans les plans d'études et des standards de formation de l'école ordinaire; ils prennent en compte les besoins et capacités individuels de l'enfant ou du jeune.

Art. 9 Formation des enseignants et du personnel de la pédagogie spécialisée

¹ La formation initiale des enseignants spécialisés et du personnel de la pédagogie spécialisée intervenant auprès des enfants et des jeunes est définie dans les règlements de reconnaissance de la CDIP ou dans le droit fédéral.

² Les cantons concordataires travaillent ensemble au développement d'une offre appropriée de formation continue.

Art. 10 Bureau cantonal de liaison

Chaque canton concordataire désigne à l'intention de la CDIP un bureau cantonal de liaison pour toutes les questions relatives au domaine de la pédagogie spécialisée.

Art. 11 Prestations extracantonales

Le financement des prestations fournies par des institutions de pédagogie spécialisée, à caractère résidentiel ou en externat, situées hors du canton se fonde sur la Convention intercantonale relative aux institutions sociales (CIIS) Recueil des bases légales de la CDIP, ch. 3.2..

V. Dispositions finales

Art. 12 Adhésion

L'adhésion à cet Accord est déclarée auprès du Comité de la CDIP.

Art. 13 Dénonciation

Toute dénonciation de cet Accord doit être déclarée auprès du Comité de la CDIP. Elle prend effet à la fin de la troisième année civile qui suit la dénonciation de l'Accord.

Art. 14 Délai d'exécution

Les cantons adhérant au présent Accord au-delà du 1^{er} janvier 2011 sont tenus de l'appliquer dans un délai de six mois après sa ratification.

Art. 15 Entrée en vigueur

¹ Le Comité de la CDIP fait entrer en vigueur le présent Accord à partir du moment où dix cantons au moins y ont adhéré, mais au plus tôt le 1^{er} janvier 2011.

² L'entrée en vigueur de l'Accord est communiquée à la Confédération.

Art. 16 Principauté du Liechtenstein

La principauté du Liechtenstein peut adhérer à l'Accord. Elle jouit alors des mêmes droits et doit s'acquitter des mêmes devoirs que les cantons signataires.

Heiden, le 25 octobre 2007

Au nom de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

La présidente :
Isabelle Chassot

Le secrétaire général :
Hans Ambühl

RSG	Intitulé	Date d'adoption	Entrée en vigueur
C 1 08	Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée	25.10.2007	01.01.2011
<i>Modification : néant</i>			
1. Appenzell Rhodes-Extérieures		—	01.01.2011
2. Bâle-Campagne		—	01.01.2011
3. Bâle-Ville		—	01.01.2011
4. Fribourg		—	01.01.2011
5. Genève		—	01.01.2011
6. Lucerne		—	01.01.2011
7. Obwald		—	01.01.2011
8. Schaffhouse		—	01.01.2011
9. Tessin		—	01.01.2011
10. Uri		—	01.01.2011
11. Valais		—	01.01.2011
12. Vaud		—	01.01.2011
13. Glaris		—	14.08.2012
14. Neuchâtel		—	15.04.2013
15. Jura		—	01.08.2013
16. Zurich		—	01.04.2015

Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne.		JURA CH RÉPUBLIQUE ET CANTON DU JURA Service de l'enseignement
Section pédagogie	Type de documents : Directive	06.10.2020

1. **Public :**

- Les élèves nouvellement arrivés,
- dont le lieu de provenance n'est pas francophone
- et qui présentent des lacunes dans la langue de scolarisation par leur situation migratoire.

2. **L'élève en structure allophone :**

- À son arrivée dans l'école, l'élève concerné fréquente la structure allophone intensivement (20 leçons par semaine au maximum) tout en fréquentant certaines disciplines de sa classe régulière.
- Après 6 semaines au plus tard, puis à la fin de chaque semestre, l'enseignant responsable de la structure allophone, en concertation avec l'enseignant titulaire ou le maître de module, établit un bilan en utilisant le tableau 1 (page 3) avec l'objectif d'augmenter la scolarisation de l'élève en classe régulière. Il envoie aussi une mise à jour du tableau de pilotage à la section pédagogie du service de l'enseignement.
- L'enseignant titulaire, le maître de module ou de classe d'intégration, organise les mesures d'accompagnement appropriées pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

3. **Création de la structure allophone :**

Dans le calcul, sont pris en compte les élèves allophones :

- des degrés 3 à 11 de la scolarité obligatoire
- arrivés depuis moins de 2 ans dans l'école jurassienne ou qui ont effectué leur scolarité dans un pays francophone depuis moins de 2 ans.
- Une école peut créer une structure allophone lorsqu'elle dispose d'un effectif d'au moins 10 élèves répondant aux critères tels que définis au point 1.
- 20 leçons hebdomadaires sont allouées pour une structure allophone.
- Une structure allophone compte, en principe, 10 à 19 élèves. Une structure additionnelle n'est créée que si les structures existantes sont à pleine capacité.
- La structure allophone est ouverte de la manière suivante : au primaire, 5 matinées à 4 leçons, au secondaire, 4 matinées à 5 leçons ou 5 matinées de 4 leçons.
- Le nombre de leçons d'une structure ne peut pas être fractionné entre différentes écoles d'un même cercle.

4. **Procédures**

- Le renouvellement d'une structure allophone se décide le 31 mars.
- La création d'une structure n'est possible qu'au début d'un semestre.
- Il appartient aux directions d'école concernées d'organiser un éventuel regroupement d'effectifs et de soumettre la demande au SEN, section pédagogie, au plus tard le 31 mai pour la rentrée scolaire et le 30 novembre pour le deuxième semestre.
- La mise en place de la structure ainsi que son organisation appartiennent à la direction de l'école qui abrite la structure.
- Si l'inclusion des élèves amène à une baisse du nombre de leçons fréquentées en structure allophone, celles-ci seront utilisées pour de l'accompagnement en classe.

5. Regroupement d'effectifs :

- Dans le cas où les effectifs sont insuffisants pour former une structure, plusieurs écoles peuvent les regrouper.
- Au primaire, le regroupement est possible entre écoles d'un même cercle scolaire ou, avec validation du SEN, entre écoles de cercles différents.
- Au secondaire, le regroupement est possible entre écoles de différents cercles scolaires du district.
- Un regroupement est possible entre une école primaire et une école secondaire qui se trouvent dans un même cercle.
- Si un regroupement ne permet pas d'avoir l'effectif nécessaire pour créer la structure allophone, se référer au point 9.

6. Transports :

Lors de regroupements d'effectifs, le SEN statue sur les modalités de transport au travers d'une décision, selon le contexte et les normes en vigueur.

7. Evaluations :

- L'élève allophone peut être exempté de toute évaluation sommative jusqu'à 2 ans après son arrivée (Ordonnance scolaire, art. 3 al. 3)
- Cette exemption n'est pas une priorisation. Ainsi lorsque l'élève quitte la structure allophone, il peut encore bénéficier de priorisation au sein de la classe ordinaire.
- L'évaluation des acquis en français ainsi que de la situation (dynamique, besoins...) de l'élève sont discutés par la direction et le personnel enseignant deux fois par semestre.

8. Durée :

Il est attendu que la durée maximale de fréquentation de la structure allophone pour un élève soit fixée à 2 ans et que le temps de scolarisation dans une structure allophone diminue graduellement au fur et à mesure des progrès de l'élève en français.

9. Exceptions :

Si même avec regroupement on ne parvient pas à avoir les effectifs suffisants, l'école primaire pourra utiliser l'enveloppe d'appui et l'école secondaire pourra solliciter une enveloppe en faisant une demande¹ à la section pédagogie du SEN (voir tableau 2).

Les termes utilisés pour désigner des personnes s'appliquent indifféremment aux genres.

¹ Formulaire f2b

Tableau 1 : Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire, J-M Frisa, 2014, éditions Canopé, p. 57

Critères à prendre en compte pour définir les profils d'élèves				Les sept profils	Objectifs prioritaires à travailler
Je ne suis jamais allé à l'école.	Je ne sais pas lire.	Je ne parle pas français.		Profil 1	Communication orale, langage de survie + métier d'élève
		Je parle un peu français.		Profil 2	Métier d'élève + entrée dans l'écrit
Je suis déjà allé à l'école.	Je ne parle pas français.	Je ne parle pas français.		Profil 3	Communication orale, langage de survie + entrée dans l'écrit
		Je parle un peu français.		Profil 4	Entrée dans l'écrit
	Je ne parle pas français.		Profil 5	Communication orale + système phonème/graphie	
	Je parle un peu français.	Je ne sais pas lire le français.	Profil 6	Système phonème/graphie	
		Je lis un peu le français.	Profil 7	Soutien à l'écrit	

Tableau 2 - **Exceptions** : Nombre de leçons par rapport au nombre et au niveau moyen des élèves.
(dans les écoles secondaires n'ayant pas la possibilité ni de créer, ni de rejoindre une structure allophone)

Niveau de français moyen \ Nb. d'élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10+
1 – absent	4	4	6	6	8	8	10	10	12	Structure allophone
2 – faible	2	4	4	6	6	8	8	10	10	
3 – moyen	2	2	4	4	6	6	8	8	10	
4 – avancé	1	2	2	4	4	6	6	8	8	
Elève non-scolarisé	+2				+4					

Légende :

1 – absent : L'élève allophone n'a aucune notion, communication impossible.

2 – faible : L'élève allophone comprend un peu. Rudiments permettant une communication orale élémentaire.

3 – moyen : L'élève allophone comprend bien, mais démontre de grosses difficultés dans l'expression orale ou écrite.

4 – avancé : L'élève comprend bien et s'exprime bien. Lacunes importantes à l'écrit.

Elève non-scolarisé: La première année suivant leur arrivée dans le canton, les élèves qui rejoignent l'école secondaire et qui n'ont jamais été scolarisés reçoivent des leçons supplémentaires pour apprendre l'apprentissage de compétences scolaires de bases (métier d'élève) et l'alphabetisation. +2 leçons de 1 à 4 élèves non scolarisés, ce nombre augmente à +4 dès 5 élèves non scolarisés.

Cadre pour l'organisation de la scolarité des élèves allophones		JURA CH RÉPUBLIQUE ET CANTON DU JURA Service de l'enseignement
Secteur pédagogique	V2	Août 2023

Afin de faciliter la lecture du texte, le générique masculin a été utilisé. Cependant, les termes au masculin s'appliquent indifféremment aux genres.

Généralités

Les élèves dont la langue maternelle est autre que le français et qui n'ont pas débuté leur scolarité dans un milieu francophone sont considérés comme allophones.

L'objectif de la scolarisation partielle en structure allophone est de répondre à la diversité des besoins d'apprentissage. L'école est le lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants allophones. Leur réussite scolaire, liée à la maîtrise de la langue de scolarisation, est un facteur essentiel de cette intégration.

Le temps de l'accueil, premier contact avec l'école, conditionne la constitution d'un capital de confiance pour les parents et de l'estime de soi pour l'élève.

Lorsque les élèves arrivent en structure allophone, les enseignants ont deux années pour construire les outils qui permettront d'entrer dans les apprentissages.

Pour les élèves allophones, le français est une langue seconde, ce qui implique des types d'exercices et des progressions didactiques spécifiques. Évoluant en milieu francophone, les élèves doivent en premier lieu acquérir des compétences communicationnelles permettant d'interagir dans les situations du quotidien. Le français étant la langue de scolarisation, les élèves doivent également acquérir un vocabulaire spécifique aux disciplines enseignées et à l'analyse de la langue. Les activités conduites en classe d'accueil demandent une grande interaction enseignant – élève. Elles sont ancrées dans des situations de communication et privilégient le sens.

Rappel du Cadre légal :

LEO RSJU 410.11 art 5, OS RSJU 410.111 art 3, 50, 51a et 53

La direction d'établissement est la garante du bon déroulement de la scolarité de l'élève allophone, comme de celle de l'ensemble des élèves de son établissement.

Ce document cadre consiste à préciser :

- ⇒ **Les objectifs de la structure allophone.**
- ⇒ **La mise en œuvre de l'intégration dans la classe ordinaire.**

Evolutif, ce document cadre a été mis en œuvre à la rentrée scolaire d'août 2021. Il a été adapté et relu avec la collaboration des enseignants des structures, des directions des écoles, des services de l'AJAM et du conseil pédagogique du SEN.

Les élèves

L'accueil

Un entretien préalable d'accueil de l'enfant et de sa famille est réalisé par la direction du cercle avec les enseignants concernés afin d'informer sur le système scolaire et de récolter les informations utiles à l'affectation de l'élève.

- a. Service d'interprète (adresse de contact en annexe)
- b. Protocole et questionnaire/formulaire type inspiré du Kit d'accueil HEP
- c. Choix de l'orientation, degré scolaire (critère d'âge prioritaire, affectation au degré inférieur possible selon Art. 149 OS (*En cas d'arrivée en cours de scolarité d'enfants provenant d'un autre canton ou d'un pays étranger, le conseiller pédagogique décide, sur proposition de la commission d'école, de l'affectation de l'élève à l'école enfantine et primaire; l'affectation à l'école secondaire est décidée par le Service de l'enseignement, sur proposition du directeur.*))

Le bilan de santé effectué dans les premières semaines après l'arrivée dans le canton pour les élèves migrants accueillis par l'AJAM peut fournir des indications utiles à l'affectation.

L'accueil commence par une information claire et facilement accessible qui présente le système éducatif, les droits et les devoirs des familles ainsi que les principes qui régissent le fonctionnement de l'Ecole.

Un livret d'accueil bilingue a été élaboré pour faciliter les premiers contacts avec la famille (Kit d'accueil et liens en annexe).

Cet entretien doit permettre de recueillir le plus d'informations possibles sur la situation familiale de l'enfant, la qualité de la scolarisation antérieure, ses compétences linguistiques et celles de ses parents.

Affectation scolaire

Le recensement des acquis et des compétences permet une valorisation de toutes les potentialités de l'élève. Ce premier inventaire permet de faire le choix le plus approprié pour l'affectation de l'élève dans la classe correspondant à son profil et à ses besoins.

A titre exceptionnel, une intégration progressive est possible si le vécu de l'élève ou les prises en charges recommandées nécessitent un allègement du temps scolaire. L'horaire de l'élève est alors construit avec les responsables légaux, en collaboration avec l'AJAM et les professionnels qui interviennent dans la prise en charge. Une autorisation du SEN est nécessaire à la validation du projet.

En règle générale, l'élève est affecté suivant son âge. Une exception peut être admise si l'élève n'a pas le niveau de compétences dans sa langue 1. A ce moment-là il peut être affecté dans l'année scolaire inférieure selon Art. 149 OS. Le SEN participe à l'élaboration de cette affectation. (voir ci-dessus § *L'accueil*)

Intégration de l'élève allophone

Dans les deux premières années de scolarisation, l'élève allophone est inscrit dans une classe ordinaire et est intégré en structure allophone selon son niveau dans la langue de scolarisation (nombre de leçons/semaine) et selon son âge.

Au primaire, l'enseignant titulaire de la classe ordinaire veille, dans la mesure du possible, à élaborer un horaire dans lequel des disciplines favorisant l'immersion sont dispensées les après-midis.

L'élève dépend du titulaire de la classe (EP), respectivement du maître de module ou de classe (ES).

Ces derniers doivent entretenir une communication étroite avec l'enseignant de la structure.

	Degré scolaire	Fréquentation de la structure allophone	Suivi des apprentissages recommandés par le SEN en classe ordinaire
Primaire	1-2P	Non	La totalité des cours, en immersion
	3-4P	Oui, entre 6 et 10 leçons	Graphisme, découverte des sons, apprentissage lecture et écriture, construction du nombre (en étant attentif au degré de fatigabilité de l'élève)
	5-6P	Oui, entre 6 et 20 leçons	Allemand (débutant), Education physique, ACM/ACT, Education visuelle et musicale. Math suivant les capacités et les connaissances de l'élève
	7-8P	Oui, entre 6 et 20 leçons	Anglais (débutant), Education physique, ACM, Education visuelle et musicale. Allemand, Math suivant les capacités et les connaissances de l'élève
Secondaire	9-11S	Oui, entre 6 et 20 leçons	Education physique, ACM/ACT, Education visuelle et musicale, Economie familiale, EGS Allemand, Anglais, Math suivant les capacités et les connaissances de l'élève.

La fréquentation de la structure allophone ne peut être inférieure à 6 leçons hebdomadaires.

- L'élève est intégré dans sa classe ordinaire pour toutes les activités hors-cadre.
- L'élève peut bénéficier d'une levée d'évaluation durant maximum deux ans.
- Autant que possible, les élèves fréquentent la structure par blocs de deux leçons au minimum.
- Lorsque l'élève arrive à l'école, c'est l'horaire de la structure qui prime sur l'horaire de la classe.
- On préférera la constitution de groupes homogènes notamment au secondaire afin d'éviter les activités occupationnelles.
- Lorsque cela est possible, on encouragera le suivi des **cours de LCO** pour permettre une bonne structuration de la langue d'origine et construire l'identité de l'élève.

Observation des progrès de l'élève

Une réévaluation régulière peut s'avérer nécessaire afin de mettre en valeur les acquis et les progrès des élèves.

On privilégiera une évaluation formative et positive, simple et lisible, qui valorise les progrès, soutient la motivation et encourage les initiatives des élèves.

Lorsque l'intégration permet de participer à certains enseignements de branches, l'horaire évolue.

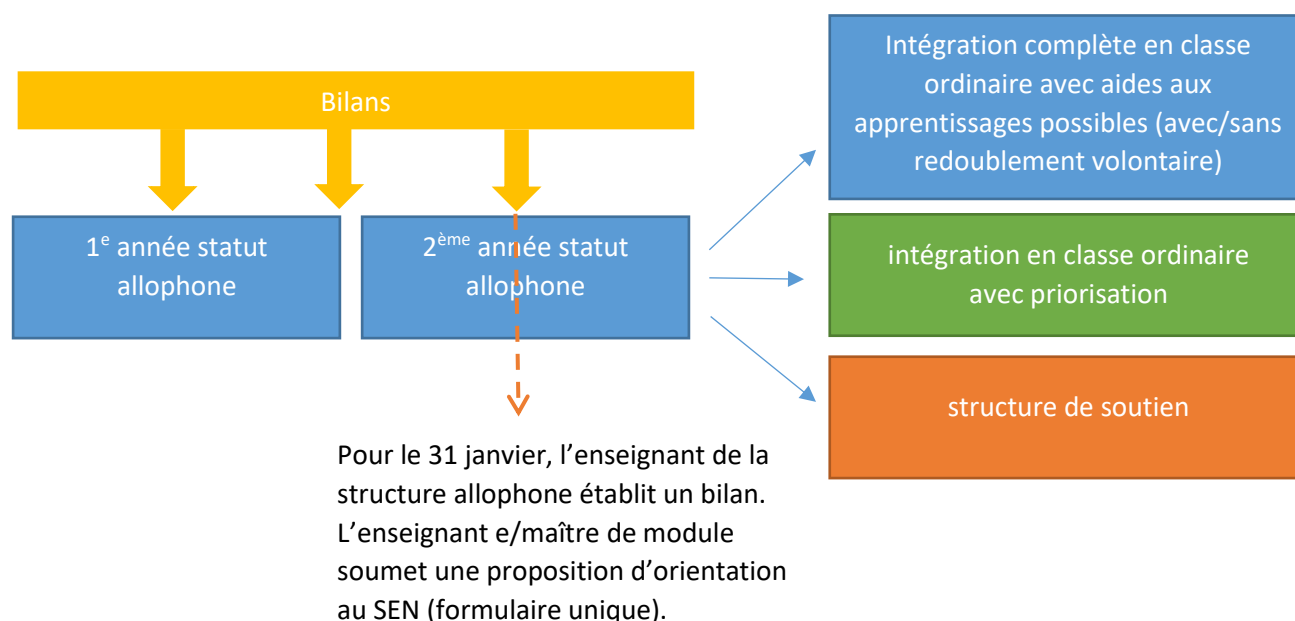
Une réflexion d'équipe est nécessaire pour poser des principes communs, partager des démarches et envisager des outils de suivi, dans un souci de continuité et d'harmonisation.

Bilans

Six semaines après l'arrivée de l'élève, puis toutes les fins de semestre, un bilan est établi pour définir la fréquentation de la structure (nombre de leçons). Une organisation flexible est nécessaire à la réussite de l'intégration.

Orientation

Lorsque cela est nécessaire et au plus tard au 31 janvier de la 2^e année qui suit l'arrivée de l'élève, une demande d'orientation de l'élève est soumise au SEN par l'enseignant de la classe ordinaire ou le maître de module.



Fin de la scolarité obligatoire

Si la sortie de la structure allophone correspond à la 11S, la formation post-obligatoire propose des classes de préparation au préapprentissage et de préparation à la formation pour l'intégration des élèves allophones (PAI+/Préppa/Préfor).

Remarques

La période de deux ans correspond à la levée de l'évaluation et des règles de promotion pour ces élèves (Ordonnance scolaire, art. 3 al. 3 : *Durant une année scolaire pleine, exceptionnellement deux, les règles ordinaires de promotion peuvent être suspendues s'il apparaît qu'une non-promotion ne sert pas le processus d'intégration en cours.*). Au-delà de ces deux années, l'élève doit pouvoir bénéficier de l'ensemble des disciplines pour être évalué ou bénéficier d'éventuelles mesures de priorisation, de statut d'auditeur ou de dispensé dans l'enseignement ordinaire.

La volonté de conduire ces élèves vers un parcours scolaire le plus enrichissant et valorisant possible autorise la traduction dans les faits par une intégration pour deux années entières en structure allophone.

Les dotations horaires et le nouveau mode de calcul possible de la fréquentation des structures devraient autoriser l'atteinte de cet objectif.

Les structures allophones pourront accueillir les élèves allophones à raison de 20 leçons hebdomadaires pendant une durée non limitée dans le cadre de ces deux années et travailler à la réintégration en classe ordinaire.

Pour les élèves qui mériteraient un accompagnement prolongé, une étude des dossiers individuels est toujours possible (éléments médicaux, parcours de vie pris en compte).

De plus, dans l'enseignement ordinaire, les aides aux apprentissages pourront être profitables à ces élèves dans le cadre de la poursuite de l'accompagnement à l'intégration.

Le corps enseignant

Formation

Les enseignants qui entrent en fonction dans une structure allophone suivent un programme de formation défini par le SEN qui l'adapte chaque année en fonction de l'offre de formation de la HEP-BEJUNE.

Conseil pédagogique

L'équipe du conseil pédagogique est à disposition des enseignants des classes ordinaires pour effectuer des visites de classes et mener des entretiens. Dans le cadre des structures allophones, le suivi est assuré par l'inspection.

Collaboration entre les enseignants

Au degré primaire, la collaboration entre les enseignants de la structure et les enseignants de classe ordinaire est soutenue par un document cadre (information sur les objectifs suivis, coopération, organisation du temps de présence en classe ordinaire, gestion des devoirs, fiche de suivi pour chaque élève visant l'atteinte des objectifs, traces de réussites et de progrès...). Ils se rencontrent au moins une fois par semestre pour définir le projet pédagogique et l'organisation de la fréquentation en classe ordinaire de l'élève.

Au degré secondaire, la transmission des informations (objectifs suivis, coopération, organisation du temps, etc) et la collaboration entre enseignants (discipline et de structure allophone) est organisée selon l'organisation interne de chaque école.

Les temps d'échanges, d'informations et de formation sont indispensables à une intégration réussie. Le bulletin scolaire est co-signé par les enseignants de la structure et de la classe ordinaire. Dans la mesure du possible, ils préparent et participent ensemble aux entretiens avec les parents.

Activités et devoirs à domicile

Pour les élèves scolarisés dans la structure allophone la directive concernant les devoirs à domicile à l'école obligatoire s'applique : « *Les devoirs à domicile doivent pouvoir être accomplis par l'élève de manière autonome* ».

Les devoirs sont adaptés au niveau et aux aptitudes des élèves et font l'objet d'un suivi par les enseignants.

Temps d'enseignement

Les 20 leçons dédiées à la structure allophone sont à destination des élèves. Durant la première semaine de l'année scolaire, les élèves étant dans leur classe d'appartenance, les enseignants des structures utilisent ce temps pour renforcer l'observation des élèves en immersion, gérer l'organisation et affiner le projet pédagogique.

Par ailleurs, lors de la dernière semaine d'école, on favorisera la participation des élèves à des activités organisées dans leur classe d'appartenance (sorties de classes, semaines hors-cadre...). Les enseignants des structures seront alors disponibles pour l'organisation et la gestion de l'année scolaire suivante.

Une leçon de décharge supplémentaire peut éventuellement être allouée par la direction dans la gestion de son enveloppe pédagogique (pour une délégation de l'accueil par exemple).

Nomination

La nomination des enseignants est du ressort du SEN sur proposition de la direction.

Fonctionnement de la structure allophone

Première semaine

Lors de la première semaine de l'année scolaire, les élèves participent à plein temps à l'enseignement en classe ordinaire (au moins les trois premiers jours afin de participer à la mise en place de l'année, à la distribution du matériel et éventuellement de participer à la désignation d'un ou plusieurs tuteurs qui pourront devenir des relais avec la classe ordinaire. Les enseignants des structures exploitent ce temps en vue d'évaluer le niveau des élèves, de planifier les activités de démarrage et d'organiser les horaires des élèves.

Tableau d'octroi de leçons en fonction du profil de l'élève

La structure fonctionne en nombre de leçons attribuées (20 leçons minimum). C'est le nombre de leçons fréquentées par les élèves qui définit la saturation de la structure.

			D'après : « Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire », J-M Frisa, 2014, éditions Canopé, p.57 et précisions p3 du présent cadre			
Critères à prendre en compte pour définir les profils d'élèves				Les sept profils et le nombre de leçons en structure <u>recommandé</u>		Objectifs prioritaires à travailler
Je ne suis jamais allé à l'école.	Je ne sais pas lire.	Je ne parle pas français.		Profil 1	20 leçons	Communication orale, langage de survie et métier d'élève
		Je parle un peu français.		Profil 2	20 leçons	Communication orale, métier d'élève et entrée dans l'écrit
Je suis déjà allé à l'école.	Je ne sais pas lire.	Je ne parle pas français.		Profil 3	16 leçons	Communication orale, langage de survie et entrée dans l'écrit
		Je parle un peu français.		Profil 4	12 leçons	Communication orale et entrée dans l'écrit
	Je lis ma langue maternelle ou une langue de scolarisation.	Je ne parle pas français.		Profil 5	12 leçons	Communication orale, langage de survie et apprentissage du système phonème/graphème,
		Je parle un peu français.	Je ne sais pas lire le français.	Profil 6	8 leçons	Communication orale, apprentissage du système phonème/graphème et entrée dans l'écrit
			Je lis un peu le français.	Profil 7	6 leçons	Communication orale et soutien à l'écrit

Les leçons-élèves sont converties dans un système de points qui détermine le nombre d'élèves accueillis ainsi que l'ouverture d'une structure complémentaire

Ex : 10 élèves primo-arrivants = 10 x 20 leçons ; 10 élèves en fin de cursus = 10 x 6 leçons

Il est convenu qu'une structure correspond à un quota de 220 points maximum. Au-delà, des leçons supplémentaires pourront être attribuées.

La structure allophone est ouverte en demi-journées, sur 5 matinées en général :

EP : 5 matinées ; EP/ES ou ES : 4 matinées et 1 après midi sur dérogation.

Langues 2 et 3

L'accès aux cours débutants d'allemand dès la 5P et d'anglais dès la 7P est privilégié.

L'apprentissage de l'allemand intervenant plus tôt dans la scolarité, le retard à combler peut parfois s'avérer très conséquent. L'enseignant de la structure allophone pourra alors donner un éclairage sur les compétences de l'élève, son niveau en français et la possibilité de suivre en parallèle l'enseignement d'une autre langue. Pour l'avenir professionnel de l'élève, il est nécessaire de lui permettre d'acquérir des connaissances en L2 s'il en a les capacités.

Une réflexion est donc à mener quant à l'enseignement des L2 et L3 en fonction des ressources et du parcours de l'élève.

A cet effet, une demande de reconnaissance du statut d'auditeur peut être adressée au SEN, notamment pour les élèves allophones qui arrivent directement à l'école secondaire.

L'enseignement des L2 et L3 est réservé à la classe ordinaire.

Enjeux

L'enjeu majeur est celui de l'apprentissage de la langue française, langue de scolarisation, comme langue de communication courante.

L'enseignement en structure allophone veille à faire progresser dans l'apprentissage du français comme langue instrumentale des autres disciplines, puis comme discipline spécifique.

Ces élèves ne sont pas, a priori, des élèves en difficultés d'apprentissage. En revanche, l'absence d'accompagnement dans l'apprentissage du français peut générer des difficultés dans leurs apprentissages scolaires.

Les modalités de différenciation pédagogique mises en œuvre pour les élèves allophones peuvent constituer une aide pour d'autres élèves de la classe ordinaire. En effet, les implicites scolaires et la langue de scolarisation peuvent être des obstacles à la construction des apprentissages pour beaucoup d'élèves.

L'acquisition de la langue est un processus dynamique : de l'oral vers l'écrit et de la compréhension vers la production.

On privilégiera les activités favorisant l'intégration scolaire et sociale ainsi que les activités culturelles permettant une découverte de l'environnement dans une approche interculturelle.

L'apprentissage de la langue de scolarisation peut être envisagé au travers d'activités et de disciplines variées.

Les documents de référence permettant d'établir les objectifs d'apprentissage sont le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), ainsi que le *Plan d'études romand* (PER, cycles 1, 2 et 3 : Langues - Français). Comme pour les autres langues étudiées, on veillera à évaluer régulièrement les quatre axes : compréhension et production de l'oral, compréhension et production de l'écrit. Il est aussi possible de se référer à l'approche des langues 2 et 3 dans le PER.

Tests

Les tests de positionnement doivent permettre de garantir la scolarisation de chaque élève :

- En langue française : compétences de compréhension et de production écrite et orale.
- En mathématiques : compétences de difficultés progressives (en français ou dans la langue d'origine ou non verbal)
- En langue maternelle ou de scolarisation antérieure : lecture et compréhension d'un texte court, écriture.

Les différents tests doivent permettre de mettre en valeur les acquis plutôt que de pointer des manques ou des insuffisances. En effet, ils seront des points d'appui pour les enseignants qui pourront individualiser les parcours dès l'arrivée de l'élève.

Méthodes et outils à disposition

Il existe plusieurs ouvrages et ressources à disposition des enseignants pour l'organisation de la structure allophone. Des ouvrages sont proposés à la médiathèque de la HEP BEJUNE.

Les rencontres régulières entre enseignants des structures allophones permettent de faire évoluer les recommandations.

Le *Memento en dix points « Accueillir un élève allophone en classe ordinaire »* a été élaboré à l'occasion de la formation dispensée par M. J-M Frisa. Le document est mis à disposition sur la tuile éduclasse.

éduclasse

Une banque d'activités est mise à disposition sur *Educlasse*. Cette tuile rassemble des activités adaptées aux degrés et aux branches spécifiques.

Ouverture et fermeture d'une structure allophone

Les effectifs prévisionnels sont transmis au 31 janvier. Le SEN valide le maintien ou l'ouverture de la structure et en supervise le fonctionnement (voir *Directive concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne*).

L'ouverture de la structure est décidée en fonction du nombre d'élèves, des compétences ou de l'âge des élèves et de la fréquentation prévue.

Chaque semestre, la direction envoie au SEN la liste et le profil des élèves avec la répartition de leur prise en charge (enseignement ordinaire / structure allophone).

Fournitures scolaires - Budget

La mise en place de la structure ainsi que son organisation appartiennent à la direction de l'école qui abrite la structure.

Collaboration entre les partenaires

Une bonne gestion de la communication entre l'ensemble des intervenants autour de l'élève allophone est essentielle. On veillera à partager les informations pour que les liens entre la famille, parents et fratrie, l'école, enseignants et direction, l'AJAM, éducateurs et interprètes, autorisent progrès et intégration. (voir *Fiche de suivi pour élève allophone*).

Ressources

Service d'interprètes : <https://www.secomprendre.ch/fr>

Références institutionnelles :

CECR Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/home>

Plan d'Etudes romand, commentaires généraux du domaine Langues

[Domaines du plan d'études romand - Portail CIIP](#)

Ressources pédagogiques :

Catalogue de la HEP-BEJUNE « Enseigner en milieu interculturel et plurilingue »

<https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/Les-plus-des-mediathèques/Enseigner-en-milieu-interculturel/Enseigner-en-milieu-interculturel.html>

Ariane Tonon (dir.) et Spomenka Alvir (2021). *Kit du 1^{er} accueil. Pour la scolarisation des élèves allophones.* Editions HEP-BEJUNE.

<https://www.hep-bejune.ch/fr/Espace-ressources/editions-HEP-BEJUNE/Scripts-Modules-CustomView-List.aspx-idn-9866-name-ShopCategory/Publications/KIT-du-1er-accueil.html>

Outils d'évaluation en langue d'origine : voir catalogue de la HEP-BEJUNE

https://hph.swisscovery.slsp.ch/discovery/search?query=any,contains,EMIP_0105&tab=BEJUNE_CAMPUS&search_scope=BEJUNE_CAMPUS&vid=41SLSP_HPH:BEJUNE&offset=0

Frisa, J-M. (2014). *Accueillir un élève allophone à l'école élémentaire.* Canopé Editions. Livre

électronique, 1 vol., 114 p. <https://www.reseau-canope.fr/notice/accueillir-un-eleve-allophone-a-lecole-elementaire.html>

Directives concernant l'organisation de la prise en charge des élèves primo-arrivants à l'école jurassienne.		JURA CH RÉPUBLIQUE ET CANTON DU JURA Service de l'enseignement
Secteur pédagogique	Type de documents : Directive	Août 2023 Annule la version du 06.10.2020

1. Public :

- Les élèves nouvellement arrivés,
- dont le lieu de provenance n'est pas francophone
- qui présentent des lacunes dans la langue de scolarisation par leur situation migratoire.

2. L'élève en structure allophone :

- À son arrivée dans l'école, l'élève concerné fréquente la structure allophone intensivement (20 leçons par semaine au maximum) tout en fréquentant certaines disciplines de sa classe régulière
- Après 6 semaines au plus tard, puis à la fin de chaque semestre, l'enseignant responsable de la structure allophone, en concertation avec l'enseignant titulaire ou le maître de module, établit un bilan avec l'objectif d'augmenter la scolarisation de l'élève en classe régulière. Il envoie aussi une mise à jour du tableau de pilotage au secteur pédagogique du Service de l'enseignement
- L'enseignant titulaire, le maître de module ou de classe ordinaire d'intégration, organise les mesures d'accompagnement appropriées pour les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage.

3. Création de la structure allophone :

Dans le calcul, sont pris en compte les élèves allophones :

- des degrés 3 à 11 de la scolarité obligatoire
- arrivés depuis moins de 2 ans dans l'école jurassienne ou qui ont effectué leur scolarité dans un pays francophone depuis moins de 2 ans
- Une école peut demander l'ouverture d'une structure allophone lorsqu'elle dispose d'un effectif d'au moins 10 élèves répondant aux critères tels que définis au point 1
- 20 leçons hebdomadaires sont allouées pour une structure allophone
- Une structure additionnelle n'est créée que si les structures existantes sont à pleine capacité en référence au *Document-cadre des structures allophones*
- Le nombre de leçons d'une structure ne peut pas être fractionné entre différentes écoles d'un même cercle
- La structure allophone est ouverte en principe 5 matinées de 4 leçons.

4. Procédures :

- Le renouvellement d'une structure allophone se décide au 31 janvier pour la rentrée scolaire suivante. La direction annonce la demande au SEN
- L'ouverture d'une structure n'est possible qu'au début d'un semestre
- La mise en place de la structure ainsi que son organisation appartiennent à la direction de l'école qui abrite la structure. Les informations sont transmises au SEN chaque début semestre
- Si l'intégration des élèves amène à une baisse du nombre de leçons fréquentées en structure allophone, celles-ci seront utilisées pour de l'accompagnement en classe. On veillera à aménager les horaires pour continuer à fonctionner en groupes de besoins.

5. Regroupement d'effectifs :

- Au primaire, le regroupement est possible entre écoles d'un même cercle scolaire ou, avec validation du SEN, entre écoles de cercles différents
- Au secondaire, le regroupement est possible entre écoles de différents cercles scolaires du district
- Un regroupement est possible entre une école primaire et une école secondaire qui se trouvent dans un même cercle

- Si un regroupement ne permet pas d'avoir l'effectif nécessaire pour créer la structure allophone, les écoles utilisent les leçons de leur enveloppe respective.

6. Transports :

Lors de regroupements d'effectifs, le SEN statue sur les modalités de transport au travers d'une décision, selon le contexte et les normes en vigueur.

7. Evaluations :

- L'élève allophone peut être exempté d'évaluation sommative jusqu'à 2 ans après son arrivée : *Durant une année scolaire pleine, exceptionnellement deux, les règles ordinaires de promotion peuvent être suspendues s'il apparaît qu'une non-promotion ne sert pas le processus d'intégration en cours (RSJU 410.111, art. 3 al 3).* Une année scolaire pleine équivaut à deux semestres
- Cette exemption n'est pas une priorisation. Ainsi lorsque l'élève quitte la structure allophone, il peut encore bénéficier de priorisation au sein de la classe ordinaire conformément à la *Directive relative aux dispositifs pédagogiques proposés aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage*
- L'évaluation des acquis en français ainsi que de la situation et les besoins de l'élève sont discutés par la direction et le personnel enseignant deux fois par semestre.

8. Durée :

Il est attendu que la durée maximale de fréquentation de la structure allophone pour un élève soit fixée à 2 ans (4 semestres) et que le temps de scolarisation dans une structure allophone diminue graduellement au fur et à mesure des progrès de l'élève en français.

La fréquentation de la structure allophone de manière intensive vise, sur deux années, à acquérir les compétences communicationnelles de base autorisant l'entrée dans les apprentissages en classe ordinaire dans toutes les disciplines.

9. Dotation :

En l'absence de structure, il est recommandé d'organiser l'accueil des élèves allophones avec les moyens de l'enveloppe selon le tableau ci-dessous :

Nombre de leçons par rapport au nombre et au niveau moyen des élèves.										
Nb. d'élèves Niveau de français	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10+
1 – absent	4	4	6	6	8	8	10	10	12	Structure allophone
2 – faible	2	4	4	6	6	8	8	10	10	
3 – moyen	2	2	4	4	6	6	8	8	10	
4 – avancé	1	2	2	4	4	6	6	8	8	
Elève non-scolarisé	+2				+4					
Légende : 1 – absent : L'élève allophone n'a aucune notion, communication impossible. 2 – faible : L'élève allophone comprend un peu. Rudiments permettant une communication orale élémentaire. 3 – moyen : L'élève allophone comprend bien, mais démontre de grosses difficultés dans l'expression orale ou écrite. 4 – avancé : L'élève comprend bien et s'exprime bien. Lacunes importantes à l'écrit. Elève non-scolarisé: La première année suivant leur arrivée dans le canton, les élèves qui rejoignent l'école secondaire et qui n'ont jamais été scolarisés reçoivent des leçons supplémentaires pour l'apprentissage des compétences scolaires.										