

---

## Les transitions scolaires de l'élève issu de l'immigration : un défi pour le système éducatif espagnol

*Educational transitions for immigrants: A challenge for the Spanish education system*

Juan Fernández-Sierra

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4722>

DOI : [10.4000/osp.4722](https://doi.org/10.4000/osp.4722)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2016

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Juan Fernández-Sierra , « Les transitions scolaires de l'élève issu de l'immigration : un défi pour le système éducatif espagnol », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 45/1 | 2016, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4722> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4722>

---

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Les transitions scolaires de l'élève issu de l'immigration : un défi pour le système éducatif espagnol

*Educational transitions for immigrants: A challenge for the Spanish education system*

Juan Fernández-Sierra

---

## Introduction

- 1 Nous appelons transitions les changements et transformations que les êtres humains abordent tout au long de la vie, dans des moments déterminés, favorisés par des causes ou circonstances extrinsèques ou intrinsèques de l'individu, pouvant impliquer la nécessité de réadaptation à de nouveaux horizons, contextes, états sociaux, culturels ou personnels. Les transitions provoquent des périodes et situations plus ou moins difficiles et traumatisantes pour ceux qui les vivent, mais ne sont pas toujours interprétées comme négatives mais au contraire comme des occasions de développement, de connaissances, de maturité, d'évolution culturelle, de dépassement des préjugés, d'intégration sociale ou de reconstruction intellectuelle. Dans le milieu éducatif, elles concernent en particulier la rupture ou la discontinuité dans les systèmes scolaires, qui doivent être accompagnées par des démarches pédagogiques appropriées aux besoins de chaque élève.
- 2 Quand ces processus de transition sont vécus par les fils et filles d'immigrants, ils atteignent une complexité bien plus importante que pour les Espagnols, comme en témoignent les taux d'échec et d'abandon scolaire précoce<sup>1</sup>. Aux difficultés communes de ces étudiant.e.s s'ajoutent d'autres facteurs comme la culture d'origine, les circonstances migratoires, les expériences scolaires précédentes, les relations interpersonnelles, les pratiques pédagogiques et d'orientation, etc. C'est cette multidimensionnalité que nous avons abordée dans cette recherche, par le biais d'une étude

de cas multiples analysant les actions professionnelles qui aident ces filles et garçons dans leur passage scolaire.

## ***Les transitions scolaires : un long chemin entre la théorie et la pratique de l'orientation***

- 3 Dans le contexte scolaire, ont été traditionnellement mises en évidence les transitions localisées à des moments particuliers de l'incorporation de l'élève en milieux éducatifs d'accueil, comme le passage de la famille à l'école, de l'école au lycée, ou encore de l'enseignement professionnel et / ou universitaire au monde du travail. Ces transitions impliquent, à différents degrés, des difficultés spécifiques à soutenir le rythme de travail scolaire et les relations sociales dans et hors des classes. Ces processus seront plus ou moins facilités par la manière dont le système éducatif donne continuité et cohérence au passage entre les différentes étapes éducatives et par les actions pédagogiques et d'orientation qui se mettront en place pour les aborder.
- 4 La première des transitions scolaires que vivent tout petits nos enfants est leur entrée à l'école. Les études à ce niveau mettent l'accent sur l'importance de la relation famille-école (Vila-Mendiburu, 1998 ; Pianta, Cox, Taylor, & Early, 2001 ; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Dans le même esprit sont abordées les analyses du passage de l'éducation maternelle à l'éducation primaire, bien que celles-ci portent l'accent sur les systèmes de coordination, d'orientation et d'organisation des pratiques et des théories qui caractérisent et influent sur les changements à cette étape (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008 ; Argos-González, Ezquerro-Muñoz, & Castro-Zubizarreta, 2011).
- 5 Cependant, la transition qui a bénéficié du plus grand nombre de publications et d'attention est celle qui concerne le passage du primaire au secondaire. Dans le panorama international, on peut rappeler les travaux de Meyenn et Tickle (1980), Measor et Woods (1984), Stillman et Maychell (1984), Ahola-Sidaway (1988), Gimeno-Sacristán (2000), Hargreaves, Earl et Ryan (2008), Hirschi (2012), dont le principal objet d'analyse est centré sur la coexistence et l'interaction des cultures professionnelles présentes à ces deux niveaux d'enseignement. Sur cet aspect, en Espagne, une attention spéciale a été portée sur les différents processus de transition scolaire, autant dans le domaine de la théorie que de l'intervention professionnelle en orientation. La preuve de cet intérêt est représentée par des études et publications comme celles de Corominas-Rovira et Isus-Barado (1998), Otano (1999), Álvarez-González (2006), Santana-Vega (2010), Vélaz de Medrano (2011), Monarca, Rappoport et Fernández-González (2012), etc.
- 6 Ces dernières années, l'attention portée sur les élèves issus de l'immigration a permis la publication de travaux concernant leur vécu face aux différentes transitions subies dans le système scolaire d'accueil, ainsi que l'analyse des mesures institutionnelles et professionnelles destinées à favoriser le procédé d'incorporation, de passage et d'inclusion (Montón-Sales, 2003 ; Coelho, 2006 ; Caille, 2005 ; Fernández-Sierra, 2009 ; Fernández-Sierra, 2013 ; Broccolichi & Sinthon, 2011 ; Cebolla-Boado, 2011 ; Ventura, 2012 ; Colectivo IOE, 2003, 2012 ; Bonnot, Neuville, & Rastoul-Migne, 2012). Ces travaux sont centrés sur les difficultés individuelles que rencontrent ces enfants dans leurs transitions scolaires et analysent les pratiques mises en œuvre par les équipes d'orientation et les professeur.e.s.

- 7 L'étude présentée ici met l'accent sur la façon dont les structures organisationnelles et curriculaires facilitent ou entravent les transitions des enfants migrants, et, plus particulièrement, sur la manière dont le système éducatif espagnol et ses structures de gestion, pédagogiques, organisationnelles et multiprofessionnelles, répondent à la complexité des diverses transitions dans lesquelles les garçons et les filles de migrants, issus de différents contextes géographiques et socioculturels, se voient plongés.

## Méthodologie

- 8 Dans cet article, nous présentons les principaux résultats issus d'une étude de cas multiples par le biais de six études instrumentales (Stake, 2007) menées dans six centres scolaires différents. Ceux-ci doivent nous permettre d'avancer dans la compréhension des situations singulières sélectionnées, et servir comme éléments pour une étude plus approfondie des transitions socioculturelles et scolaires que les jeunes gens et jeunes filles issus de l'immigration rencontrent dans le système éducatif.
- 9 Les buts de cette étude étaient les suivants : a) étudier les facteurs socioculturels et de sexe qui influent sur la configuration des attentes socio-éducatives de ces élèves ; b) analyser les pratiques psychopédagogiques qui peuvent se mettre en marche dans les centres scolaires pour faciliter et orienter ces multiples transitions ; c) valoriser les actions de soutien visant à favoriser leur processus d'intégration et de transition.
- 10 Les cas sélectionnés – quatre écoles et deux collèges – appartiennent à deux zones éducatives<sup>2</sup> du sud espagnol qui concentrent un pourcentage supérieur à 15 % d'enfants immigrés scolarisés, l'un en milieu urbain, l'autre en milieu rural. Ces deux zones, de bas niveau socioculturel, sont composées essentiellement de familles ouvrières travaillant majoritairement dans l'agriculture intensive (en milieu rural), le bâtiment ou les services domestiques (dans les zones urbaines). Les communautés étrangères majoritaires sont les Maghrébins, les Européens de l'Est et les Latino-Américains. Dans chaque zone ont été sélectionnés deux écoles primaires et un collège dans lesquels les élèves poursuivent leurs études afin de terminer l'étape scolaire obligatoire. Le travail de terrain pour élaborer chaque cas s'est réalisé sur deux années consécutives. Les outils de collecte de données ont été : l'observation participante dans les salles de classe, les espaces communs et les cours de récréations ; des entretiens approfondis avec les étudiant.e.s et familles proches ; des conversations informelles avec l'élève et les professeur.e.s ; des analyses de documents institutionnels et académiques.
- 11 En cohérence avec les fondements épistémologiques, nous ne prétendons pas généraliser nos conclusions à un quelconque autre milieu, mais examiner la pertinence du transfert des connaissances à des contextes et des situations socioculturels et scolaires similaires, fournissant ainsi des descriptions et des interprétations susceptibles d'aider, par le biais de la critique et du contraste, à la compréhension du milieu étudié. Le type et la portée de cette transférabilité dépendent, en dernier recours, des jugements des lecteur.rice.s, enseignant.e.s, conseiller.ère.s d'orientation et chercheur.se.s.
- 12 Nous avons procédé à l'organisation de l'information suivant les directives d'auteurs classiques reconnus d'un point de vue naturaliste (Guba & Lincoln, 1982 ; Taylor & Bogdan, 1987 ; Flick, 2012), en fonction des analyses des données qualitatives

recueillies et non pas en fonction de possibles théories. Ainsi, nous avons élaboré un rapport pour chaque cas, à partir des aspects clés émergents, selon la pertinence des données les plus importantes.

- 13 Dans cet article, nous présentons la synthèse de données issues de la codification des aspects clés retenus, à savoir :
- l'acclimatation au nouvel environnement socioculturel ;
  - l'adaptation à la classe et à l'école ;
  - les effets négatifs du redoublement ;
  - l'influence de l'expérience scolaire précédente ;
  - l'incidence des cultures professionnelles sur les transitions académiques.
- 14 Pour indiquer l'origine des informations nous avons utilisé les mots-clés suivants : Cas<sup>3</sup> + n° : + informateur : élève, professeur.e, conseiller.ère d'orientation, membre de la famille ou chercheur.se.

## Résultats

### *Acclimatation au nouveau contexte socioculturel : premier défi*

- 15 Lorsqu'un enfant ou un.e adolescent.e immigre dans un contexte inconnu, il.elle souffre de la séparation et d'un manque en matière de relations personnelles, familiales, culturelles, sociales et scolaires. Mais si, comme nous allons le voir dans les cas abordés, le motif du processus d'immigration est la fuite de la précarité et la recherche d'un emploi que ses parents n'ont pu trouver dans leur pays, ceci se fige dans son souvenir même plusieurs années après son déménagement. Simon l'exprimait ainsi : « c'est qu'en Bulgarie il n'y avait pas beaucoup de travail, c'est pour cela que nous avons été obligés de venir ici » (C.1 : élève).
- 16 Outre la cause économique, apparaît également l'intérêt des parents à trouver de meilleures conditions concernant le futur de leurs enfants : « ma tante est venue ici pour travailler [...] et ma mère est venue aussi parce qu'elle voulait que j'étudie » (C.6 : élève). Les familles fondent de grands espoirs concernant les opportunités apportées par le système éducatif espagnol : « J'aimerais que ma fille étudie, devienne institutrice ou médecin, c'est une bonne profession pour pouvoir aider les gens » (C.4 : famille).
- 17 Le passage vers le pays d'accueil n'est pas habituellement réalisé en famille, mais le père, la mère ou un autre membre de la famille prend les devants vers le nouveau contexte. Il se produit ainsi divers processus de dégroupages, groupements et regroupements familiaux qui obligent ces garçons et filles à réorganiser leurs relations et statuts au sein de leurs propres familles très souvent dispersées durant cette période de repli provisoire et parental : « ma mère est venue ici et moi j'ai vécu deux ans en Roumanie avec mes grands-parents. [...] je pensais seulement à revoir ma mère » (C.3 : élève). Quand ils.elles obtiennent la réintégration et considèrent qu'ils.elles ont acquis une relative stabilité professionnelle et sociale, ils.elles envisagent alors des perspectives, poussés plus particulièrement par leurs mères et certains membres de la famille :
- « J'ai dit à mes enfants, vous avez la possibilité d'étudier [...] quand mes amis me demandent si j'aimerais retourner dans mon pays, je leur dis que non pour le moment, parce que je pense à mes enfants [...] parce que je veux qu'ils étudient, ici ils ont une possibilité d'étudier » (C.4 : famille).*

- 18 La législation scolaire tend, dans la mesure du possible, à accueillir les garçons et filles dans les centres scolaires de proximité (les plus proches de leurs lieux de résidence), ce qui favorise l'intégration des primo-arrivants dans le milieu social et les rapports avec leurs voisins dans les collèges. Mais ceci engendre certaines contradictions dans les familles qui sentent et vivent le paradoxe entre, d'un côté, le désir que leurs enfants établissent des relations sociales avec leurs pairs et leurs voisins, et, d'un autre côté, la peur que l'intégration dans des milieux peu propices à la culture scolaire et à la réussite éducative, les soustrait aux possibilités de progrès académiques. Nous ne devons pas oublier que, bien que les migrants des zones auxquelles nous nous référons se soient déplacés pour motifs économiques, les niveaux académiques des parents sont variés, un peu plus élevés que la moyenne des quartiers où ils vivent. Mais, par-dessus tout, ils ont l'espoir d'une réelle réussite éducative et socio-économique :

*« Les parents de nombre de ces élèves nous disent qu'ils voient dans le collège une opportunité de promotion sociale, mais d'un autre côté, ceux qui sont meilleurs aspirent à ce que leurs enfants puissent étudier dans un collège en dehors du quartier où ils résident » (C.3 : conseiller d'orientation).*

- 19 Ces préoccupations sont partagées dans certains cas par les étudiant.e.s en situation de réussite scolaire, qui sont conscient.e.s des limites éducatives du contexte dans lequel ils.elles résident et des niveaux de certaines des classes auxquelles ils.elles assistent, comparés aux performances qui leur seront demandées au baccalauréat :

*« Hahssat veut poursuivre ses études ; il ne veut pas aller au collège du quartier, mais dans un autre, au centre de la ville [...] le centre le plus près de son domicile ne lui plaît pas [...] il dit qu'il veut aller dans un centre qui le prépare à l'université » (C.5 : chercheur).*

- 20 À cela, il faut ajouter les réactions, parfois de rejet, face à la culture d'origine : « Avec les élèves les plus intégrés, il est inhabituel d'entendre parler leur langue d'origine. Beaucoup nous disent qu'ils n'ont pas parlé ou écrit depuis très longtemps et dans certains cas, ils ne sont pas retournés visiter leur pays natal, ce qui nous amène à réfléchir sur le degré d'invisibilité – conscient ou inconscient, au niveau familial et / ou scolaire –, de la culture d'origine dans la vie de ces étudiants » (C.6 : chercheur).

- 21 Ces expériences et contradictions dans le contexte social et scolaire incitent souvent ces jeunes gens et jeunes filles à oublier ou à abandonner leurs traits personnels ou culturels, leurs langues, leurs liens avec leurs pays d'origine : « Abderraman a renoncé, pour ainsi dire, à sa culture, il est né en Espagne et se considère comme espagnol » (C.4 : professeur).

### **Adaptation en classe : le rôle de l'empathie**

- 22 Ces garçons et ces filles issus de l'immigration, lorsqu'ils.elles arrivent dans nos écoles, rencontrent des groupes consolidés d'étudiant.e.s dans lesquels ils.elles sont affecté.e.s, et parmi lesquels ils.elles ont beaucoup de difficultés à s'intégrer de manière inclusive<sup>4</sup>. De plus, les pédagogies qui orientent les pratiques des enseignant.e.s n'ont pas tendance à favoriser l'inclusion, malgré les prédispositions positives personnelles et professionnelles dont la plus grande partie des maître.sse.s fait preuve. La prise en charge des conseiller.ère.s d'orientation et des équipes d'orientation n'aboutit pas non plus à une intervention significative de ces processus, parce que leurs fonctions, avec ces enfants, privilégient la réalisation de diagnostics sur les compétences curriculaires et sur la maîtrise de la langue, et n'ont guère d'incidence dans la vie quotidienne des

classes, limitant ainsi les relations multiprofessionnelles à l'échange d'informations et aux prestations d'aides ponctuelles :

« [...] certains (enseignants) arrivent, me demandent du matériel, je les oriente un peu mais ce n'est pas un travail systématique, parce qu'il faut bien le planifier. [...] je peux leur dire que j'ai énormément de matériel mais au final la majorité passe, me disent "regarde, je ne sais pas ce que je veux, je ne sais pas, parfois dans les classes compliquées ils ont des problèmes, l'un qui ne sait pas bien l'espagnol, l'autre qui s'absente [...]", à la fin ils sont débordés. Il y a des enseignants qui se débrouillent, mais d'autres non. Moi je crois qu'un des facteurs très important est la formation du professeur » (C.3 : conseiller d'orientation).

- 23 Nous ne pouvons pas dire que l'action didactique s'est réadaptée aux nouvelles circonstances. Les descriptions qui, dans les différentes études de cas, ont été réalisées dans les classes, confirment la survie de routines similaires, de type traditionnel et individualiste dans la distribution espace-temps, qui se renforcent dès lors que l'on progresse dans le système scolaire. Ce contexte formel abrite des pratiques pédagogiques majoritairement centrées sur l'enseignant. Le destinataire est le groupe classe, et non élève ; chacun reçoit une information identique, induisant une tendance à l'homogénéité académique qui ne laisse qu'une marge étroite pour prendre en compte les singularités personnelles, culturelles ou d'un autre type.
- 24 Face aux insécurités que provoque son arrivée dans un contexte scolaire inconnu, ainsi qu'à la difficulté que représentent les frontières symboliques constituées par les groupes tout au long de la période de scolarisation, le nouvel élève cherchera refuge auprès des personnes qui se sont le plus directement occupées de lui au moment de son arrivée. Dans ce sens, il est fréquent d'entendre des compliments sur son premier maître ou sa première maîtresse, les reconnaissant ainsi comme des protecteurs préoccupés par son apprentissage et sa vie dans et au-dehors des classes. De même, les spécialistes d'ATAL<sup>5</sup> sont hautement valorisés parce que les élèves sentent que ces hommes et femmes leur offrent une attention particulière. Ils les intègrent à de petits groupes avec d'autres garçons et filles issus de l'immigration avec qui ils partagent inquiétudes, situations, souhaits et problématiques communs, indépendamment des effets secondaires que cette relation peut représenter pour leur inclusion dans le groupe-classe, le centre scolaire ou la société. Ainsi l'exprime Fatima : « je préfère la classe des "Arabes" »<sup>6</sup> [...] » (C.1 : élève). Le professorat et les équipes éducatives se montrent satisfaits de ces groupes sectorisés qui simplifient l'organisation en s'appuyant sur l'idée que le problème pédagogique, qui explique toute difficulté socio-éducative, est la langue :

« La solution est d'engager plus de professionnels spécialisés pour s'occuper de ces élèves, et permettre qu'ils commencent par une immersion linguistique qui permettra ensuite de les replacer dans une classe [...], quel besoin de les mettre en classe de mathématiques s'ils ne comprennent rien ? » (C.5 : professeur).

- 25 La conception disciplinaire la plus courante de l'éducation espagnole diminue les possibilités d'analyses profondes pour trouver des alternatives psychopédagogiques qui, profitant des moyens multiprofessionnels, s'achemineraient vers des actions inclusives et de nature à favoriser le maintien et la réussite de ces enfants dans le système éducatif. En conséquence, même après trois ou quatre années de scolarisation dans la même école, ces élèves, avec un niveau de vie peu élevé et un environnement socioculturel différent par rapport à la culture scolaire, forment majoritairement des groupes isolés d'immigrés dans la cour de récréation. Ils s'isolent aussi durant les cours pour réaliser les tâches scolaires, tendent à suivre un programme d'études parallèles

(cours de soutien), et la communication qu'ils établissent avec leurs amis est rare et déséquilibrée du point de vue interculturel.

- 26 En général, les élèves issus de l'immigration se souviennent positivement de leur intégration à l'école et ressentent une grande empathie envers leurs enseignant.e.s et conseiller.ère.s d'orientation. Mais en même temps, ils.elles intériorisent que ce sont eux et elles qui doivent s'adapter, s'intégrer et se fondre dans le nouveau contexte scolaire. Dans ce procédé « intégrateur », ils.elles vont réussir à établir des relations plus ou moins fluides avec des natifs et des immigrés, ce qui, en principe, satisfait leurs aspirations. Le fait qu'ils.elles progressent dans le système éducatif et qu'ils.elles s'approchent de la fin de l'éducation primaire, révèle leurs préoccupations quant à leurs futurs rapports avec le collègue. Apparaissent alors de nouveaux sujets de conversation en classe et entre élèves, hésitant entre la nostalgie, l'illusion et l'inquiétude devant l'inconnu : « Quand nous irons au collège, il n'y aura pas de maîtres et maîtresses, comme ça, ce sera plus difficile » (C.1 : élève) ; « Je ne le crois pas, mais ils disent qu'au collège ils fument [...] qu'il y a de la drogue » (C.5 : élève).

### Le redoublement : obstacle à la transition

- 27 Hormis sa dimension pédagogique, le redoublement est un élément crucial des relations entre pairs et du rôle qu'y joue l'école. Sur ce thème, nous mettons en évidence deux routines pédagogiques qui se trouvent installées dans les centres éducatifs et qui ajoutent une difficulté à la réalisation des transitions inclusives. Il est habituel de scolariser ces enfants de manière quasi systématique dans une classe immédiatement inférieure à celle qui correspond à leur âge, à partir des croyances sur la nécessité de maîtriser la langue comme condition *sine qua non* à l'apprentissage académique. À ce sujet, la vision pratique de l'enseignant est profondément enracinée et « géolocalisée ». Les équipes d'enseignants et multiprofessionnelles qui agissent ainsi considèrent que :
- les enfants d'Europe de l'Est arrivent avec de bons niveaux académiques, mais ont besoin de maîtriser la langue pour suivre le rythme des classes ;
  - les enfants d'Amérique latine viennent avec des niveaux inférieurs ;
  - les enfants maghrébins cumulent les deux lacunes.
- 28 Le problème de cette façon de faire est que l'adaptation et la flexibilité des programmes curriculaires ainsi que l'attention portée aux singularités se résument en une stratégie didactique quasiment unique de « commencer par une classe inférieure ». Certain.e.s conseiller.ère.s d'orientation souffrent d'une socialisation alors que d'autres préfèrent ne pas affronter ces façons de faire auxquelles ils.elles ne participeront pas directement.
- 29 La seconde stratégie la plus fréquente est de leur faire redoubler leur première année de scolarité « à moi, ils m'ont fait redoubler parce que j'ai été scolarisé plus tard [...] je ne savais pas parler, bien sûr je savais parler, mais pas correctement » (C.2 : élève), et si la réglementation le permet, la dernière année de primaire : « l'année prochaine ils en sauront plus [...] on ne peut pas les envoyer ainsi dans le secondaire » (C.5 : professeur). Ces décisions confinent les élèves dans un cercle difficile : à ne pas bien maîtriser la langue, ils ne peuvent suivre le rythme normal des cours avec l'ensemble de leurs camarades et c'est pour le soutien linguistique qu'on les retire de la salle de cours habituelle plusieurs heures par semaine. C'est aussi parce qu'ils ne peuvent terminer le



programme standard qu'on les oblige à redoubler. Le système d'évaluation et de qualification basé sur des épreuves écrites de rendement réaffirme des croyances et des habitudes qui en même temps conditionnent la recherche d'alternatives organisationnelles et pédagogiques plus en accord avec les buts énoncés dans les projets éducatifs des centres qui visent théoriquement l'inclusion.

- 30 Ce mode de concevoir et d'agir a une grande importance dans les processus d'inclusion sociale et scolaire car lorsque les relations sociales en classe ont permis l'incorporation des élèves nouvellement arrivés, leurs camarades passent dans une classe supérieure alors que beaucoup d'entre eux redoublent. Leurs maîtres ou maîtresses, suivant les règles et la planification organisationnelle des écoles, accompagnent le groupe d'élèves durant deux années scolaires, forçant ainsi les jeunes immigrés à un processus de ré-accoutumance à un nouveau groupe et à un nouveau professeur principal. En ce sens, au-delà des bénéfices douteux du redoublement, qui ne sert à aucun élève, et de l'impact négatif prouvé de cette situation sur l'estime de soi et l'intégration sociale et scolaire, cette pratique pousse l'élève migrant vers une nouvelle transition à l'intérieur de son école.

### ***La socialisation scolaire d'origine : un facteur oublié dans les transitions***

- 31 La composition des élèves issus de l'immigration dans les zones étudiées est très diverse quant à sa provenance, ses caractéristiques culturelles et ses expériences scolaires précédentes. Les communautés étudiées ici sont les Maghrébins, les enfants originaires des pays de l'Est et les Sud-Américains. Outre les singularités et circonstances sociales et personnelles, chacune de ces communautés a des réalités particulières en ce qui concerne la scolarité, et surtout, en particulier, le genre d'opportunités et d'expériences que cette scolarisation leur a offert à eux et à leurs parents en fonction des caractéristiques des divers systèmes éducatifs. Cette expérience préalable propre et celle de leurs parents, dans des systèmes scolaires plus ou moins dissemblables, se révèlent être un facteur important pour la continuité et le succès scolaire quand ils.elles s'incorporent au pays d'accueil.
- 32 La communauté maghrébine est la plus variée, bien que les enseignant.e.s et les conseiller.ère.s d'orientation aient tendance à l'uniformiser, ce qui rend les singularités personnelles invisibles, se fondant dans une perception homogénéisée très souvent négative. Leur culture scolaire d'origine – s'ils.elles ont été scolarisé.e.s ou si leurs parents l'ont été – a souvent été liée à un programme d'études avec des différences considérables sur bien des aspects, par rapport au programme espagnol :
- moins axée sur les contenus académiques et disciplines scientifiques ;
  - médiatisée par des croyances et valeurs sociales prédominantes bien ancrées dans leurs contextes sociogéographiques et symboliques <sup>7</sup> ;
  - soutenue par une pédagogie fortement centrée sur l'enseignant.e, avec des procédures autoritaires et directives dans la communication didactique et les relations interpersonnelles et la séparation des garçons et des filles, dans la scolarisation et la transmission des différences de genre.
- 33 De toute évidence, peu de parents, ni leurs fils, et encore moins leurs filles, n'ont été socialisés dans la culture scolaire d'accueil. Cependant, nous trouvons des garçons et également des filles dont les familles issues de classes moyennes urbaines montrent un grand intérêt et fondent beaucoup d'espoirs dans le système éducatif, certains parents

ayant vécu des expériences dans des écoles de style occidental où les langues les plus utilisées étaient le français et l'espagnol. Cependant ces élèves obtiennent difficilement le soutien des divers professionnels pour répondre à leurs attentes en raison des stéréotypes installés dans les écoles :

*« On a envisagé d'effectuer, dans les écoles, une série d'essais de rédactions sur l'éducation à la sécurité routière à partir de l'observation quotidienne de certains aspects de la conduite en ville. Le professeur principal de Wafa a considéré qu'elle n'avait pas à le faire mais elle voulait le réaliser et c'est ainsi qu'elle l'a expliqué au chercheur. [...] des choses comme l'éducation à la sécurité routière je les fais toute seule. Même si le maître m'a dit de ne pas le faire, je l'ai fait. Il pensait que c'était trop difficile pour moi. Mais moi, comme je suis allée dans la rue je l'ai vu, je l'ai compris, je l'ai fait et il m'a dit que c'était bien » (C.5 : chercheur).*

- 34 En ce qui concerne les étudiant.e.s des pays d'Europe de l'Est, eux,elles et leurs parents ont été scolarisés dans un système éducatif similaire au nôtre : une culture scolaire académique et un curriculum caché contrôlé. Eux, comme nous, ont été socialisés dans la valeur académique des programmes d'études néoclassiques, organisés et dominés par la transmission unidirectionnelle du savoir. Ils ont, plus ou moins consciemment, assumé le rôle du système éducatif pour que l'apprentissage de la citoyenneté soit un élément important d'intégration des États-nation (Torres-Santomé, 2011). Nous pouvons dire que les garçons et les filles de ces pays et leurs géniteurs arrivent avec des « règles du jeu » apprises et s'accommodent et se débrouillent dans le système.
- 35 Quant aux Latino-Américain.e.s, leurs expériences de scolarisation précédentes sont diverses. Leurs systèmes éducatifs sont en général, peu égalitaires mais avec une grande disparité d'un pays à l'autre, et de grandes différences en fonction de la classe sociale et du lieu de résidence. Leurs programmes d'étude sont assez similaires aux nôtres, bien qu'un peu décalés dans le temps ; mais souvent les enfants latino-américains manquent d'une scolarisation de base acceptable. En principe, seuls ceux et celles dont les familles et eux-mêmes ont eu l'opportunité d'une scolarisation adéquate, s'adaptent réellement. Il arrive aussi que pour nombre de parents, qui ont eu l'occasion de réaliser des études dans leurs pays, le processus migratoire les ait fait descendre dans l'échelle sociale, avec les contradictions et la problématique que cela implique, non seulement sur le plan économique, mais aussi dans l'évocation du statut, des relations et de la considération sociale. Ainsi, l'incompatibilité avec le système éducatif et social de ces enfants est élevée, même s'ils parlent espagnol.
- 36 Majoritairement, le personnel enseignant réinterprète les possibilités éducatives de chacun de ces groupes en fonction de leur appartenance aux différentes communautés, rendant en partie invisibles leurs caractéristiques personnelles. Ceci favorise la prédétermination symbolique sélective, décourageant les espoirs de la transition espérée. Ces élèves sont orientés plus ou moins subtilement vers une formation professionnelle entendue comme un moindre mal à leurs possibilités « réelles », avec le souci sous-jacent d'un échec. C'est sur ce « réalisme » que les enseignant.e.s basent, en grande partie, leurs idées préconçues du peu de chance de réussite académique de ces élèves. Ces décisions sont rarement contredites par les équipes externes d'orientation, soit à cause d'un équilibre de répartition des fonctions et de la certitude qu'à court et moyen terme l'abandon du système par ces garçons et filles sera inévitable, soit pour des raisons académiques, familiales ou économiques. Les prophéties auto-réalisatrices continuent à jouer ici un rôle essentiel et, joint à des pratiques académiques rigides introduisant des idées confuses lorsqu'il s'agit de promotion, entravent les transitions des divers groupes culturels et des individus.

*« La plupart ont déjà des fiancés et leur perspective est de se marier et de rester à la maison. D'autres, par chance, commencent à changer, celles qui sont là depuis plus longtemps et dont la mentalité des parents évolue. Quelques-uns pensent à étudier et à chercher du travail, mais leurs espérances sont de courte durée, cycles de formation de second niveau. [...] ils veulent faire quelque chose qui se termine en peu de temps afin qu'ils puissent travailler rapidement et gagner de l'argent, ce sont leurs priorités » (C.6 : conseiller d'orientation).*

### **Les cultures professionnelles des professeurs : ségrégation et transition**

- 37 Les professionnels qui travaillent les aspects liés aux transitions scolaires, conseiller.ère.s d'orientation, psychopédagogues, psychologues, pédagogues, enseignant.e.s, etc. sont convaincus qu'entre l'école et le collège, il existe une discontinuité structurale qui rend excessivement difficile la transition de l'élève de l'un à l'autre. Malgré cela, les actions qui prennent forme pour aider les élèves dans cette mutation académique reposent sur des interventions peu significatives, se limitant à des rencontres entre professionnels impliqués, régies par l'intermédiaire des équipes d'orientation. Dans la théorie et la pratique politique et pédagogique, il est supposé que les étapes du primaire et du secondaire sont deux périodes dissemblables, unies seulement par une planification du système scolaire et « un enchaînement » de contenus académiques grâce à la logique des disciplines scientifiques. Il est naturellement admis que les cultures professionnelles des deux périodes sont historiquement très différentes (Viñao-Frago, 2006 ; Hargreaves et al., 2008). C'est pour cela que la rupture est perçue et acceptée comme inévitable. Dans la pratique, cette transition s'entend comme un premier pas vers l'échec académique et l'abandon du système éducatif pour les enfants des milieux économiques et culturels moins favorisés de notre société et, par conséquent, un obstacle de plus sur le parcours scolaire de l'élève migrant.
- 38 En 1992, le système d'enseignement espagnol a été restructuré. L'enseignement obligatoire a été étendu jusqu'à l'âge de 16 ans et les études secondaires obligatoires (12-16 ans) se sont institutionnalisées. Mais la préparation d'un personnel enseignant spécialisé et spécifique pour cette étape a été oubliée. L'affectation des enseignant.e.s, aux formations, cultures professionnelles et statuts sociaux très différents, a été menée avec des critères administratifs sans considérations pédagogiques : ceux.celles provenant de l'ancien primaire se sont considéré.e.s promu.e.s, et ceux.celles du supérieur se sont senti.e.s rabaissé.e.s. Plus de vingt ans après, les mêmes divergences entre la théorie et la pratique restent installées, favorisées et stimulées par des discours politiques sur la qualité définie en matière de rendement et de compétitivité (Fernández-Sierra, 2011). Ceci suppose une nouvelle étape pour les jeunes dans leur transition du primaire au secondaire et un mur que doivent essayer de franchir les enfants issus de l'immigration.
- 39 Comme en témoigne cette étude, dans ce domaine, les résultats sont identiques à ceux que nous avons généralement constatés dans d'autres études (Fernández-Sierra, 2009). Il existe une grande inquiétude dans l'enseignement primaire, car trop d'enfants, malgré l'obtention de bons résultats, échouent dans le secondaire et, d'un autre côté, les enseignant.e.s du secondaire disent souvent devoir s'arrêter pour enseigner des éléments de base que ces élèves « devraient déjà connaître » (C.3 et 6 : professeurs). Dans ce contexte, un devoir professionnel s'impose, qu'assument spécialement les

conseiller.ère.s et les équipes externes d'orientation qui – avec les équipes éducatives et les enseignant.e.s plus préoccupé.e.s par cette question – organisent des rencontres entre les différents cycles d'études et les centres scolaires, arbitrent les communications entre professeurs et instaurent des journées d'accueil, etc. Ils évitent cependant le débat en profondeur sur le sujet, afin d'éviter les affrontements ou parce qu'il n'existe ni volonté politique, ni clarté entre la théorie et la pratique sur la question des problèmes fondamentaux et la façon d'y mettre un terme.

- 40 Les enfants ayant des expériences variées de réadaptation arrivent au secondaire avec des préoccupations, ainsi qu'avec persévérance et espoir. Leur premier souhait est de se retrouver avec les anciens copains du primaire et du quartier et, si possible, avec des garçons et des filles issus de l'immigration : « Ils disent de ce collègue qu'il est bien meilleur [...], et en plus il y a beaucoup d'enfants roumains et ils disent que l'on y étudie mieux » (C.2 : élève). Ils.elles s'inquiètent, également des relations qu'ils.elles pourront établir avec les nouveaux.elles enseignant.e.s ainsi que des chances de réussite scolaire, non pas que cela ne les intéresse pas, mais parce qu'ils.elles sont certain.e.s que les rapports avec les nouveaux professeurs n'auront rien à voir avec le soutien que beaucoup d'entre eux.elles ressentaient avec leurs maîtres ou maîtresses : « à dire vrai, au primaire, tu es plus surveillé, ici on te laisse faire ce que tu veux » (C.6 : élève). Ils.elles considèrent que ce qu'ils.elles vont apprendre ou réussir au secondaire sera plus difficile et peu attrayant : « Ils te disent : regarde, le jour de l'examen, tu ne peux me demander si tu dois faire ça ou non... au primaire tu demandais et il n'y avait pas de problèmes. Ils t'expliquaient... » (C.3 : élève). Il s'agit d'un péage qu'ils.elles pensent devoir payer s'ils.elles veulent avoir la possibilité de s'intégrer et de progresser dans la vie professionnelle et sociale de leur pays d'accueil.
- 41 Il est curieux d'observer combien, parmi ces garçons et ces filles, peu de temps après leur incorporation au secondaire, disent trouver moins difficile le travail scolaire que ce qu'ils.elles avaient imaginé. Les enseignant.e.s, bien que considéré.e.s comme moins accessibles qu'au primaire, ne leur semblent pas aussi distant.e.s qu'ils.elles le pensaient. Mais si cette première impression leur paraît étonnante, il est préoccupant de mettre en évidence – tout au long de cette recherche et du suivi ultérieur de ces élèves que « c'est la première année que je redouble dans ma vie ! » (C.3 : élève), combien les réussites à la fin de l'année sont infimes et combien le redoublement et l'abandon scolaire sont omniprésents.
- 42 « Si au cours de l'année scolaire abondent les conversations centrées sur le nombre d'échecs, pour passer à l'année suivante, dans les jours qui précèdent les vacances d'été, le principal sujet de conversation tourne autour du nombre de fois où l'on peut redoubler durant un cycle scolaire » (C.6 : chercheur).

## Discussion

- 43 Les élèves immigré.e.s, lorsqu'ils.elles intègrent les centres éducatifs, se trouvent avec des camarades, des professeurs, des habitudes et une langue inconnus et ont le besoin de s'adapter au nouveau contexte d'accueil. Ils.elles sont immergé.e.s dans une multi-transition impliquant différentes dimensions interrelationnelles, sociales, culturelles et scolaires. Il leur est nécessaire d'élaborer des stratégies dans la relation avec leurs pairs et voisins de traditions différentes, de s'adapter à l'école et à la culture académique, de se réadapter aux différentes classes et à de groupes équivalents et par la suite de

s'incorporer au secondaire, où, en grande partie, ils resteront dans l'anonymat. Le devoir du système est de réaliser la meilleure préparation possible pour leur inclusion et leur participation dans la vie scolaire et citoyenne présente et future.

- 44 Cependant, nos études de cas mettent en évidence que, pour ces élèves, la transition académique se transforme en une chaîne de processus permanents de ré-acclimatation, médiatisée par les actions des enseignant.e.s, guidée par les actions d'orientation, de médiation, et de structures curriculaires traditionnelles dont l'efficacité est faible en raison des contradictions qui surviennent entre le but à atteindre et les pratiques quotidiennes. Même s'il est indispensable que, dans les écoles, les spécialistes travaillent ensemble, on ne parvient pas à ce que ces élèves avancent avec succès dans leurs études parce que, plus qu'un travail interprofessionnel, les actions tangentielles au curriculum mises en œuvre s'avèrent insuffisantes.
- 45 Évidemment ce « modèle d'orientation en parallèle <sup>8</sup> » (Fernández-Sierra, 1999, p. 337), qui s'éloigne du travail de pilotage intégré dans le curriculum, n'est pas le plus approprié pour orienter les transitions des enfants d'autochtones, mais lorsque nous l'utilisons avec les enfants de migrants, il augmente le taux d'échec dès lors qu'il ignore les particularités culturelles et familiales desdits enfants (Sinacore, Mikhail, Kassar, & Lerner, 2009).
- 46 Les actions didactiques dans les classes restent académiques et lorsque les conseiller.ère.s d'orientation s'engagent dans des projets globaux, ceux-ci ont tendance à être occasionnels et à rester en dehors du « programme officiel » et de la routine des écoles. Autrement dit, on assiste à la coexistence de classes avec des méthodologies directionnelles, homogénéisatrices et, en parallèle, à des expériences et activités avec la participation de ces mêmes enseignant.e.s, conseiller.ère.s d'orientation, maître.esse.s de ATAL et médiateur.rice.s, qui brisent la pédagogie de la transmission et la rigidité du contenu disciplinaire, créant des actions temporaires globalisées à haute valeur éducative multiculturelle, en utilisant des stratégies de coopération qui impliquent et créent des illusions chez l'élève et dans la communauté éducative.
- 47 Ces collaborations interprofessionnelles, par leur caractère exceptionnel et extracurriculaire, ont peu de pouvoir pour modifier les croyances et habitudes installées dans les écoles, favorisées en même temps par des politiques éducatives qui obligent les professionnels à des actions orientées vers le rendement. Ceci crée une distorsion entre les positionnements socio-éducatifs inclusifs, la pensée professionnelle académique propédeutique dominante et les curriculums officiellement « centralisés », ce qui non seulement ne facilite pas, mais au contraire, complique les transitions scolaires et socioculturelles des fils et des filles de migrants scolarisés dans les différents niveaux et étapes du système scolaire espagnol.
- 48 Il ne s'agit pas seulement d'orienter ces garçons et filles dans leur parcours éducatif, aussi important soit-il, mais de réorienter le système scolaire pour l'adapter à la société multiculturelle et de la connaissance dans laquelle ils.elles auront, comme les autres jeunes, à se développer. Il est indispensable que le programme et l'organisation de l'école tiennent compte de la complexité scolaire actuelle et permettent la mise en œuvre de pratiques interprofessionnelles, interdisciplinaires et interculturelles, au-delà des signes culturels observables, les encadrant dans un curriculum intégral, flexible, actif et participatif, ouvert à la communauté.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Ahola-Sidaway, J. A. (1988). From Gemeinschaft to Gesellschaft. A Case Study of Student Transition from Elementary School to High School. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. ERIC Clearinghouse.
- Álvarez-González, M. (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Madrid: MEC.
- Argos-González, J., Ezquerro-Muñoz, M. P., & Castro-Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XXI*, 14(1), 135-156.
- Bonnot, V., Neuville, E., & Rastoul-Migne, C. (2012). Stéréotypes d'incompétence : les conséquences professionnelles d'une menace sociale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 77-97.
- Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175, 15-38.
- Caille, J. P. (2005). *Les projets d'avenir des enfants d'immigrés. Les immigrés en France*. Édition, Paris : INSEE, 11-22.
- Cebolla-Boado, H. (2011). Primary and Secondary Effects in the Explanation of Disadvantage in Education: the Children of Immigrant Families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407-430.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Barcelona: Horsori.
- Colectivo IOE (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer.
- Colectivo IOE (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Corominas-Rovira, E., & Isus-Barado, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 155-184.
- Fernández-Sierra, J. (1999). L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires : de la socialisation à l'éducation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28(2), 325-340.
- Fernández-Sierra, J. (2011). *Formar para la economía del conocimiento vs educar para la sociedad del conocimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández-Sierra, J. (2013). *Transitar la cultura. Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria. Estudios de Caso, multicaso*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Fernández-Sierra, J. (ed.). (2009). *Niños y niñas inmigrantes tras su futuro: la escuela, primera puerta*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Morata.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic enquiry. *Education, Communication and Technology Journal*, 30, 233-52.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2008). *Una educación para el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 255-270.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013a). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas-IVIE (2011). *El alumnado extranjero en el sistema educativo español*. Compromiso Social Bancaja. El Capital Humano, 123.
- Measor, L., & Woods, P. (1984). *Changing Schools: Pupil Perspectives on a Transfer to a Comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press.
- Meyenn, R. J., & Tickle, L. (1980). The Transition Model of Middle Schools: two Case Studies. In A. Hargreaves, & L. Tickle (eds.), *Middle Schools: Origins, Ideology and Practice*. London: Harper and Row.
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández-González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(3), 49-62.
- Montón-Sales, M. J. (coord.) (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Otano, L. (1999). Los retos de esta transición. *Cuadernos de Pedagogía*, 282 (julio-agosto), 52-57.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: your Guide to Connecting Children, Families and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. C., & Early, D. M. (2001). Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Educational Journal*, 28(3), 199-206.
- Santana-Vega, L. E. (ed.) (2010). La transición a la vida activa. *Revista de Educación*, 351 (enero-abril), 15-21.
- Sinacore, A., Mikhail, A. M., Kassin, A., & Lerner, A. (2009). Cultural Transitioning of Jewish Immigrants: Education, Employment and Integration. *International Journal of Education Vocation Guidance*, 9, 157-176.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stillman, A., & Maychell, K. (1984). *School to School*. Bristol: NFER-Nelson.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres-Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Vélaz de Medrano, C. (2011). Orientación Académica y Profesional en Educación Secundaria. In E. Martín & I. Solé (eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp. 129-150). Barcelona: Graó.

Ventura, M. (2012). Between Intercultural and Critical Pedagogy: the Subtle Exclusion of Immigrant Student. *Intercultural education*, 23(6), 555-565.

Vila-Mendiburu, J. I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Viñao-Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 48*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

## NOTES

1. . L'abandon scolaire précoce en Espagne, quand nous avons commencé l'étude, était de 20 % ; tandis que l'abandon des étudiant.e.s étranger.ère.s de 42,8 % (INEE, 2013a). En Andalousie, le taux d'étranger.ère.s qui abandonnent l'école était de 45,8 % comparativement à 26,4 % du PNB national (Ivie, 2011). Et à Almería, en Andalousie, la région espagnole où s'est réalisée notre étude, seulement 22 % des élèves migrants poursuivent leurs études jusqu'au baccalauréat (INEE, 2013b).
2. . En Andalousie, la scolarité est organisée par secteur. Les enfants sont scolarisés à proximité de la résidence familiale. Dans chacun de ces secteurs sont regroupés normalement deux ou trois écoles et un collège.
3. . Ils sont numérotés de 1 au 6 ; 1, 2, 4 et 5 étant les écoles, et 3 et 6 les collèges.
4. . Sauf s'ils entrent en maternelle.
5. . Classe temporaire d'adaptation linguistique où l'on enseigne l'espagnol.
6. . Se réfère à l'ATAL. Il faut signaler que dans cette classe se rencontrent garçons et filles de différentes nationalités.
7. . L'important pour cette étude n'est pas le degré réel de laïcité des écoles ni les systèmes éducatifs d'origine, mais les caractéristiques du programme d'étude explicitées et cachées par lesquelles les parents des jeunes immigré.e.s ont été éduqués et socialisés.
8. . Nous désignons comme modèle d'orientation professionnelle en parallèle un programme recueilli dans le projet curriculaire de l'institution, qui se dessine et se développe indépendamment des enseignements et des différentes disciplines qui configurent le curriculum scolaire ainsi que des programmations de classe que mettent en pratique les différents professeur.e.s, chacun dans leurs classes respectives.

---

## RÉSUMÉS

Les transitions scolaires ont été une des préoccupations historiques dans la procédure d'orientation mais, quand il s'agit d'étudiant.e.s immigré.e.s, les aider dans leurs parcours scolaire et socioprofessionnel devient une tâche encore plus compliquée qu'elle ne l'est déjà pour les autochtones, en raison de l'accumulation et de l'interaction de facteurs comme l'origine de la culture, les procédés migratoires, les expériences scolaires précédentes ou les difficultés d'adaptation dans un nouveau contexte. Celles-ci se convertissent en un procédé permanent de réadaptation, entravé par l'obstination des actions et structures curriculaires traditionnelles et



en obstacles aux actions positives d'orientation à cause des contradictions qui apparaissent, d'une part, entre les prétendues finalités inclusives et, d'autre part, entre les pratiques quotidiennes pour y parvenir.

*Educational transitions have been one of the historical concerns of the orientation procedure, but when it involves immigrant students, assistance in their academic and socio-vocational courses becomes an essential task, even more complicated by the interaction and accumulation of many factors, such as cultural origins, the migration processes, previous school experiences, and the intrinsic difficulties in adapting to the new setting. The cases studied show how educational transitions become a permanent readjustment process, made difficult by the restrictive actions and traditional curricular structures. However, the positive actions of the orientation process are undermined by the apparent contradictions that occur between the so-called inclusive role and the daily practices to achieve them.*

## INDEX

**Mots-clés** : transition scolaire, immigration, orientation, scolarisation, interculturalité

**Keywords** : Educational transition, immigration, guidance, schooling, interculturalism

## AUTEUR

### JUAN FERNÁNDEZ-SIERRA

est Professeur d'éducation, Université d'Almería, Espagne. Thèmes de recherche : orientation, évaluation et innovation dans l'enseignement. Contact : Univerisidad de Almería, Fac. CC. Educación, Enfermería y Fisioterapia. Edf. Edificio Departamental de Humanidades y Ciencias de la Educación I (Edif.A). Dpcho.208. Ctra. Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano 04120 Almería. Courriel : jfsierra@ual.es