



Revue internationale d'éducation de Sèvres

40 | décembre 2005
L'éducation dans le monde

Présentation

Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ?

Odile Luginbühl



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1323>
DOI : 10.4000/ries.1323
ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2005
Pagination : 103-120
ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Odile Luginbühl, « Présentation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 40 | décembre 2005, mis en ligne le 17 novembre 2011, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1323> ; DOI : 10.4000/ries.1323

Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ?

Odile Luginbühl

L'école est confrontée à un enjeu pédagogique majeur : offrir un enseignement de qualité, fondé sur le principe démocratique de l'égalité des chances, à des élèves dont la diversité reflète les transformations culturelles et sociales contemporaines. Cette question, unanimement considérée comme déterminante pour l'avenir de nos sociétés, est abordée ici à travers cinq études de cas dans des pays de situations géographiques, économiques et politiques variées.

Qu'il s'agisse d'États fédéraux ou centralisés, de territoires vastes ou plus limités, du continent européen ou sud-américain, ces cinq pays sont confrontés aux conséquences du développement quantitatif de l'éducation, l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à l'éducation et l'allongement de la durée des études ayant pour effet une hétérogénéité croissante du public scolaire. Mais la notion de diversité elle-même est plurielle – diversité sociale, linguistique, religieuse – et correspond à des préoccupations différentes selon les pays. En Argentine, l'accent est mis sur les disparités économiques dans la population alors qu'en Slovaquie, la co-existence de plusieurs langues constitue une question majeure et qu'en Belgique, on établit une forte discrimination par le critère de réussite scolaire des élèves. On observera toutefois que cette notion de diversité est partout associée à celle de difficulté, difficulté à apprendre pour les élèves et à enseigner pour les professeurs, sans être considérée – sinon à la marge et très occasionnellement – comme un facteur potentiellement positif, au-delà de la complexité qu'entraîne sa prise en charge. Sans doute cette approche réductrice correspond-elle à la fonction essentiellement normative qui est assignée à l'éducation dans la plupart des pays. Une telle conception, principe fondateur des systèmes éducatifs occidentaux mis en place au XIX^e siècle parallèlement à l'affirmation des identités nationales, peut-elle encore s'adapter aux bouleversements qui ont modifié ces sociétés, en particulier au cours des vingt dernières années ?

De cette problématique résulte une tension perceptible, selon des degrés divers, dans toutes les politiques éducatives à travers la tentation, et les tentatives, de concilier l'inconciliable : une école pour tous qui soit aussi une école pour chacun. Comment faire évoluer les structures, les contenus et les pratiques d'enseignement pour répondre à cette ambition ? Comment articuler tronc commun de formation et diversification des parcours ? Quels contenus,

quelle part et quels objectifs peut-on donner à un enseignement pour tous? Comment l'école peut-elle combattre les inégalités sociales dans l'accès au savoir? Comment répondre aux besoins spécifiques des élèves handicapés? Deux pays, la Suède et la France, se sont efforcés de multiplier les dispositifs permettant de préserver la cohésion du système éducatif tout en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves. Les études de cas présentées ici montrent à la fois les obstacles auxquels se heurtent ces politiques, la fragilité des résultats obtenus et les réticences qu'elles suscitent. Le développement du secteur privé de l'éducation est un exemple frappant, dans les cinq pays observés, de ces difficultés.

Peut-être, en saisissant l'occasion rare d'une utopie de l'éducation qu'offrent ces Rencontres internationales, faut-il revendiquer, contre les risques d'individualisation étroite ou de ghettoïsation des groupes que risquent d'induire les « effets structures », la mission d'une pédagogie ouverte aux cheminements divers pour conduire à son seul véritable objectif : la formation, et non le formatage, de la personne. ■

ÉTUDES DE CAS

Argentine, Belgique, France
Slovaquie, Suède

Argentine

Mariano Palamidessi

À partir des années 1880, grâce au processus d'expansion, rapide et réussi, mené par le Conseil national d'éducation, l'école primaire publique s'est constituée pour former l'un des dispositifs clés qui ont contribué à édifier la société en Argentine. L'intégration de populations aux origines nationales, ethniques, religieuses et linguistiques diverses s'est faite au sein d'une école laïque et de programmes qui imposaient une langue et une identité culturelle uniques à l'échelon national. La diversité était répartie dans des établissements différenciés au sein de l'école publique (filles et garçons, indigènes, habitants des zones frontalières, enfants présentant des déficiences mentales et physiques).

Une prise de conscience récente

À la fin des années 1960, cette culture scolaire hostile à la diversité linguistique et culturelle commence à être remise en cause. Mais c'est plus récemment, pendant la deuxième moitié des années 1980 – à la fin de la dernière dictature militaire –, que la question de la diversité est apparue dans le débat public et que les politiques éducatives ont commencé à s'en préoccuper. Pendant cette période, on a incité les parents à participer et les écoles à s'ouvrir aux communautés, on a favorisé des programmes plus ouverts et on a encouragé des méthodes adaptées aux exigences et aux besoins des élèves. De même, on a impulsé des plans d'enseignement bilingue et développé l'intégration des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les écoles primaires publiques.

Parallèlement, l'enseignement privé – confessionnel et laïc – prenait de l'ampleur tandis que s'intensifiait la désaffection des classes moyennes¹ pour l'école publique. Ce mouvement de différenciation éducative était le reflet de la hausse évidente des inégalités socioéconomiques qui a commencé au milieu des années 1970.

Ces vingt dernières années de régime démocratique ont vu l'État et les provinces faire des progrès importants sur le plan légal et réglementaire dans le domaine du respect et de la promotion de la diversité culturelle, de l'égalité des sexes, des droits des enfants et des différents groupes ethniques et communautés linguistiques. Le ministère de l'Éducation a créé plusieurs programmes destinés à promouvoir la reconnaissance et la garantie de ces droits. La politique d'intégration dans l'école publique des enfants handicapés s'est considérablement améliorée. Dans le domaine de la diversité linguistique, des progrès très significatifs ont été

1. Actuellement, plus de 50 % des élèves de la ville de Buenos Aires sont inscrits dans une école primaire privée. Outre l'offre abondante et diversifiée des écoles privées laïques et catholiques, on trouve en Argentine des réseaux d'écoles juives, protestantes, musulmanes. De même, il existe de nombreuses écoles liées à différentes nationalités.

réalisés et certaines provinces (comme celles de Neuquén et de Chaco) développent des programmes d'éducation culturelle bilingue à destination des indigènes.

Pendant, nombre de ces politiques n'ont pas dépassé le stade des discours et des campagnes de diffusion. Malgré ces avancées, il n'existe en Argentine ni diagnostic d'ensemble ni plan d'action au niveau national pour faire face aux défis posés par la diversité culturelle et linguistique dans les écoles.

Diversité et équité

Parallèlement, ces dernières années, la volonté des politiques éducatives de freiner les effets de la pauvreté croissante a occulté les questions liées à la diversité. L'ambitieux programme des réformes des années 1990 a donné la priorité à la modernisation et à l'équité². À l'heure actuelle, les problèmes de la diversité font généralement partie des politiques dites « compensatoires »³. En général, il s'agit de politiques destinées à éviter l'échec scolaire des élèves défavorisés sur le plan socio-éducatif par la fourniture de produits de base (alimentation, vêtements, matériel scolaire) et en moyens pour que les écoles développent des projets pédagogiques.

Mais comment les écoles primaires travaillent-elles, en Argentine, avec des élèves de milieux culturels et linguistiques divers ?

Tout d'abord, on peut affirmer que dans un contexte de forte augmentation des inégalités sociales, on assiste à une homogénéisation des publics en fonction des secteurs et des établissements scolaires⁴; les écoles et les élèves paraissent « s'ajuster » les uns aux autres.

De manière générale, les écoles sont plus ouvertes et plus réceptives aux besoins des élèves et aux demandes des parents⁵. Une étude menée dans les écoles de Buenos Aires qui accueillent des élèves primo-arrivants (Chinois, Coréens, Russes, Roumains, Albanais) montre que les maîtres et les directeurs développent différentes stratégies *ad hoc* et « non officielles » pour intégrer et maintenir dans l'école les groupes d'élèves qui ne maîtrisent pas la langue espagnole (Molina et Vedia, 2005). Cette étude indique que les écoles intègrent ces élèves grâce à diverses « inventions » (Duschatzky et Corea, 2002) : en favorisant les mécanismes d'intégration sociale informelle (groupes d'amis, accompagnement d'élèves qui ont acquis quelques compétences en espagnol), en réduisant les exigences pédagogiques ou en reconnaissant les différences à travers des

2. Notamment, la création d'un enseignement général de base d'une durée de neuf ans, l'actualisation des contenus des programmes et le développement de l'autonomie des écoles sur le plan pédagogique.

3. www.mecyt.gov.ar

4. Selon les données de l'Institut des statistiques et du recensement (INDEC), près de 80 % des enfants inscrits à l'école publique sont issus d'un foyer défavorisé.

5. Dans les écoles qui accueillent des élèves issus de milieux marginalisés, on expérimente des regroupements souples d'élèves, sans lien avec les niveaux de classe. D'autres écoles reçoivent le soutien d'ONG pour le développement d'activités et de projets spécifiques.

manifestations folkloriques (célébration des fêtes nationales, défilés costumés, repas). Jusqu'à présent, l'adaptation de l'école est davantage associée à un « relâchement » des règles traditionnelles et à la multiplication d'arrangements informels qu'à la mise en œuvre de nouvelles formes d'un travail pédagogique systématique. Dans les faits, les enseignants sont persuadés que l'adaptation de l'élève repose sur les différents mécanismes d'intégration d'une société qu'ils considèrent toujours comme « réceptive » et « ouverte » (Molina et Vedia, 2005). Cependant, dans de nombreux cas, ces solutions contribuent à accroître l'anomie et la fragmentation interne des écoles.

Diversité et qualité de l'enseignement

Face à un État qui a perdu la capacité de réguler les pratiques pédagogiques et qui s'est déchargé de nombreux conflits sur les écoles et les réseaux communautaires, les éducateurs ont tendance à résoudre les problèmes posés par la diversité des élèves par des initiatives locales isolées et des pratiques pédagogiques qui ne sont que des emplâtres. Cela a conduit à l'abandon par les établissements de nombreuses caractéristiques de l'école dispensatrice d'une culture unique et académique. Mais il est clair que cette façon de résoudre les problèmes ne conduit pas toujours à une éducation de qualité et à un travail pédagogique efficace avec un public d'élèves hétérogène.

En Argentine, la diversité culturelle n'a jamais été au centre des préoccupations de l'État et de la société. Dans le domaine éducatif, la croissance et la diversification du secteur privé ont fait disparaître une bonne partie des tensions qui, par le passé, opposaient certains secteurs et groupes sociaux à l'État. La diversité est vue comme un problème politique et social dans la mesure où elle est associée à la pauvreté, l'exclusion et l'échec scolaire. C'est pourquoi, aujourd'hui, il faudrait placer au centre du débat politico-éducatif la façon d'articuler différences et inégalités, c'est-à-dire le travail mené dans les écoles en prenant en compte la diversité des cultures, des expressions, des sujets et les tâches que le système éducatif doit assumer pour construire une société plus intégrée et plus juste en Argentine. ■

Bibliographie

Duschatzky S. et Corea C. (2002): *Chicos en banda*. Paidós. Buenos Aires.

Palamidessi M. et Galarza D. (2002): « Décentralisation et ruptures méthodologiques », en *Revue Internationale d'Éducation*, 29: 101-114. Centre International d'Études Pédagogiques. Sèvres.

Molina et Vedia D. (2005): *La política lingüística de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en relación con la inmigración reciente*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Victoria, Buenos Aires.

Dominique Lafontaine

Hétérogénéité, mon cher souci...

Le système éducatif de la Communauté française de Belgique (CFB) est malade de son hétérogénéité, écartelé qu'il est entre les perceptions des acteurs du terrain et les indicateurs des enquêtes internationales. Les premiers perçoivent en effet l'hétérogénéité des élèves comme trop importante et n'aspirent qu'à la réduire, tandis que les seconds montrent que la CFB est, parmi les pays membres de l'OCDE (Lafontaine et Blondin, 2004), l'un des systèmes éducatifs les plus inéquitables, usant de façon maximale des mécanismes propres à créer des groupes d'apprentissage homogènes.

« Qui se ressemble s'assemble »

Dans le décret *Missions* de 1997¹, la CFB a clairement opté pour une philosophie d'égalité des acquis de base (via l'instauration de socles de compétences) et stigmatisé les mécanismes générateurs d'une homogénéisation sociale des publics.

En dépit de ces objectifs ambitieux en termes d'égalité, la culture de l'école est pétrie du principe qu'il est impossible d'éduquer tous les enfants ensemble et le système fonctionne par tri et délestage successifs à travers diverses modalités :

- l'enseignement spécial (fréquenté par 4 % des élèves) ;
- le redoublement (20 % d'élèves en retard en fin de primaire, 60 % en fin de secondaire) ;
- des filières parallèles de rattrapage dès la 1^{re} année du secondaire ;
- une offre d'enseignement différenciée dès la 3^e année du secondaire distinguant filières générale, technique ou professionnelle ;
- le libre choix de l'école (système de quasi-marché).

Ces mécanismes concourent à rendre plus semblables les élèves dans les groupes (écoles et classes) et plus dissemblables les groupes entre eux. Cette homogénéisation, en termes d'indicateurs, se traduit par des taux de variance entre écoles parmi les plus élevés de l'OCDE et une inéquité (impact de l'origine sociale sur les performances) maximale, en contradiction flagrante avec les missions du système éducatif fixées par la loi.

Des tentatives avortées

Dans un passé récent, différents dispositifs législatifs (*Décret sur l'école de la réussite*¹) ont tenté de limiter les redoublements et d'instaurer une organisation en cycles. Mais les différentes enquêtes menées sur le terrain (Dierendonck

1. Voir <http://www.enseignement.be>

et Lejong, 2002 ; Van Campenhoudt et al., 2003²) montrent le faible degré d'adhésion du terrain à ces réformes prônant une autre prise en charge de l'hétérogénéité : une majorité d'enseignants considèrent que tous les élèves ne sont pas capables de réussir, croient à l'efficacité du redoublement, ne possèdent pas ou ne comprennent pas les textes officiels, ne se sentent pas en mesure d'apporter un soutien aux élèves en difficulté, pratiquent de façon confidentielle l'évaluation formative ou la remédiation. Des effets pervers de la limitation du nombre de redoublements dans le primaire ont été observés, celle-ci entraînant une augmentation du nombre d'élèves retenus en maternelle, des élèves orientés vers l'enseignement spécial ou les classes de remise à niveau. La présence de tels effets montre à quel point la culture « anti-hétérogène » modèle au quotidien le terrain éducatif et combien est grand le divorce entre la sphère institutionnelle et la réalité du terrain³.

Du possible...

Les recherches en éducation ont montré de longue date (Crahay, 2000) qu'un fonctionnement basé sur des groupes d'apprentissage plus hétérogènes – dont les pays du nord de l'Europe représentent l'exemple le plus abouti – engendrait davantage d'équité et ne nuisait pas à l'efficacité. Les résultats de PISA (OCDE, 2004⁴) renforcent encore ces conclusions : les systèmes les plus différenciés (pratiquant le redoublement, l'orientation précoce, les filières, etc.) engendrent une plus grande dispersion des résultats et ceux-ci y sont davantage dépendants de l'origine sociale des élèves. Les systèmes différenciés, contrairement aux idées reçues, ne sont pas plus efficaces, au contraire – ils sont même un peu moins efficaces que les systèmes non différenciés.

... à l'action politique

À quels obstacles majeurs se heurte aujourd'hui l'adoption de mesures prônant davantage d'hétérogénéité ?

Du côté des enseignants, on pointera l'enracinement profond des conceptions en faveur de la création de groupes homogènes et son corollaire, le peu de familiarité des enseignants avec les pratiques de gestion des difficultés d'apprentissage et de remédiation. Des efforts considérables en matière de formation initiale et continue doivent être consentis pour lever cet obstacle.

Du côté des usagers de l'école, la politique d'homogénéisation des publics sert clairement les intérêts des couches sociales favorisées au détriment d'autres. Qui est prêt à abandonner ses privilèges pour garantir davantage d'équité ?

2. Consultations des enseignants en 2003. Analyse et résultats sont présentés sur <http://www.enseignement.be>

3. Le monde enseignant est lui-même hétérogène et profondément divisé sur ces questions. Loin de nous l'intention de faire apparaître le monde enseignant comme un monde conservateur, « en résistance » contre toute innovation, mais force est de constater qu'il n'existe pas, pour l'heure, de dynamique majoritaire en faveur d'une plus grande hétérogénéité ou d'une plus grande mixité sociale à l'école.

4. <http://www.pisa.oecd.org>

Du côté du système, l'absence d'accompagnement et d'évaluation des réformes mises en chantier dans les années quatre-vingt-dix n'est pas étrangère au « moratoire pédagogique » (plus de réforme) aujourd'hui décrété dans le monde enseignant. Durant plusieurs décennies, les politiques éducatives ont cru pouvoir faire l'impasse d'une expérimentation rigoureuse des réformes et de plans d'accompagnement définissant les moyens et les conditions de leur réussite. S'est ainsi progressivement, mais sûrement, installé chez les personnels d'éducation le sentiment amer d'être « dépossédés de leur métier ». Aujourd'hui, l'école n'entend plus se voir imposer de nouvelles réformes « par le haut » et les politiques devront donc nécessairement s'orienter vers des stratégies de concertation ou de contractualisation plus horizontales. C'est la voie difficile que tente aujourd'hui le gouvernement de la CFB avec la *Déclaration commune* et le *Contrat stratégique pour l'éducation* mais le pari est loin d'être gagné...⁵ ■

Bibliographie

- CRAHAY M. (2000) : *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles : De Boeck.
- LAFONTAINE D. et BLONDIN C. (2004) : *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française.* Bruxelles : De Boeck.

5. La place nous manque ici pour détailler les modalités de cette approche « contractuelle ». Toutes les informations sont accessibles via la page <http://www.contrateducation.be>

*France***Marie-Françoise Chavanne**

La question de la prise en compte de la diversité des élèves est au cœur de nombreuses réflexions, dont le « grand débat pour l'école » organisé l'an passé au niveau national. Comment concilier l'éducation pour tous, l'école unique et la diversité des élèves dans une société métissée et hétérogène, socialement et culturellement ? Le système éducatif français repose, dans le cadre de l'obligation scolaire, sur le principe d'une école unique et de l'égalité dans un système unifié. La diversité des élèves sera prise en compte dans le cadre de ce système égalitaire et prendra la forme de dispositifs adaptés. Mais, si la question semble plus aisément résolue dans le premier degré (école primaire), il semble que le collège, avec la nécessaire préparation à un cursus d'étude ou à une orientation professionnelle des élèves, se heurte à des choix plus complexes. La loi d'orientation de 1989, en plaçant l'élève au centre du système éducatif, impose une prise en compte de la diversité et de la singularité des élèves. La loi d'orientation de 2005, en défendant le principe d'un socle commun de connaissances, affirme une égalité face à un savoir commun dit fondamental mais surtout une obligation pour l'école de garantir à tous un résultat en matière d'apprentissage.

Rapports et évaluations se succèdent sans toujours faire état de réussites. Des enjeux importants restent à relever dans le système français : ceux en particulier du redoublement, des sorties sans qualification, des facteurs socioculturels de l'échec et de la scolarisation difficile des élèves en situation de handicap.

Une école pour tous

Revendiquer le principe d'hétérogénéité favorise la réflexion sur les modes d'apprentissage, d'aide et de soutien, là où l'homogénéité renforcerait la sélection, l'orientation et les filières.

Ce qui se traduit, notamment, par l'introduction, dans la loi d'orientation de 1989, de la notion de cycles – à l'école primaire comme au collège – pour respecter la diversité des rythmes d'apprentissages et ménager pour l'ensemble des élèves des paliers d'approfondissement, d'orientation, de détermination.

Autre exemple d'une approche à la fois globale et diversifiée de la formation scolaire : en affichant la volonté de conduire le plus grand nombre d'élèves au baccalauréat (80 %), le système adapte cet examen afin de revaloriser les formes variées de réussite d'études (professionnelles, technologiques, générales) et propose des passerelles entre niveaux et filières pour que l'orientation ne soit pas définitive. Les sorties sans qualification du système scolaire restent cependant un problème.

Parallèlement à cet assouplissement des parcours, l'institution affirme sa volonté de proposer à tous des savoirs communs, comme en témoigne l'existence des programmes nationaux, les matières obligatoires et l'organisation nationale des examens. Peut-être le niveau d'exigence, la complexité des connaissances, les difficultés d'apprentissage constatées, l'inégalité sociale face aux savoirs et à la réussite sont-ils à l'origine de la nouvelle loi qui impose un socle commun de connaissances, considérés comme savoirs fondamentaux à garantir à chacun ?

Une école pour chacun

Accepter la diversité et la différence

L'école propose des dispositifs d'intégration diversifiés, ponctuels, individualisés, adaptés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (migrants, non francophones), en situation de handicap, des Segpa aux CLIS ou UPI... ou des classes d'insertion, d'adaptation, d'aide et de soutien, des classes relais. Sous des formes variées, ces dispositifs font appel de manière très complémentaire à des compétences spécialisées et générales, à des partenariats.

Ainsi, des dispositifs d'aide individualisée sont mis en œuvre dans le temps scolaire, tant au collège qu'au lycée, en fonction des besoins diagnostiqués. Ils ont pour objectif d'éviter les décrochages scolaires et de favoriser la poursuite d'études en apportant le soutien et la remédiation nécessaires.

Pour les zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les établissements en réseau d'éducation prioritaire, des projets, des contrats de réussite encouragent la prise en compte des difficultés des élèves par les enseignants et les établissements.

Diversifier les modes et les contenus d'apprentissage

Ces dernières années ont vu fleurir des dispositifs pédagogiques innovants qui ont introduit l'idée de formes variées d'apprentissage, de compétences singulières, voire de talents. Si ces projets n'ont pas connu la pérennité attendue, ils ont fait évoluer les pratiques d'enseignement.

« Parcours diversifiés », « travaux croisés », « itinéraires de découverte », « travaux personnels encadrés », « projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) », en introduisant la notion de démarches d'élèves, de projet d'élèves, ont suscité l'intérêt des élèves et parfois le sentiment de la réussite. Cependant, le temps consacré à ces projets sur l'horaire des enseignements disciplinaires, pour des savoirs dispensés jugés insuffisants, a sans doute nui à leur poursuite.

En ce qui relève des contenus d'apprentissage, les différentes séries et options – littéraires, scientifiques, économiques, technologiques ou professionnelles, (artistiques, linguistiques, scientifiques et expérimentales...) – offrent aux élèves des occasions de valoriser leurs centres d'intérêts, de développer des compétences et de construire un projet d'étude.

Découvrir des métiers

Pour permettre aux élèves de s'engager avec intérêt dans des formations professionnelles se mettent en place au collège, en lien avec des lycées professionnels, des options ou des modules de découverte des métiers, pour tenter de répondre aux besoins des élèves, de redonner à leur orientation une image positive et valorisante.

L'éventail des solutions pédagogiques témoigne de l'évolution possible des pratiques d'enseignement, de la prise de conscience que la diversité des élèves peut être perçue comme un levier de réussite, comme une richesse, un potentiel et non comme un obstacle. Une solidarité nouvelle entre les disciplines s'est développée, confirmant aujourd'hui les enseignants au sein d'une équipe au service des élèves. En offrant à l'élève l'occasion de construire ses apprentissages, d'explorer des savoirs, de conduire des recherches et des expérimentations, le système éducatif contribue à faire valoir la complémentarité des savoirs et des démarches intellectuelles, respectant ainsi les modes d'apprentissages de chacun.

Constats et freins

L'évaluation et l'orientation

Les évaluations en sixième, au brevet, (DNB) au baccalauréat montrent que l'école n'obtient pas, sur le territoire français, les résultats attendus. Les évaluations de 6^e par exemple devraient servir au repérage de compétences et être utilisées pour faciliter les acquisitions nécessaires sur la base des aptitudes et savoirs repérés. Les évaluations disciplinaires en 3^e, et la notation en particulier, permettent rarement un diagnostic réel des capacités et centres d'intérêt des élèves, qui pourraient pourtant servir à une orientation positive. Les orientations sont dès lors plus vécues comme des solutions par défaut, non porteuses de projet d'étude ou de projet professionnel, et formant un obstacle à la poursuite d'études.

En France, le goût prononcé pour le redoublement est malheureusement connu. Pensé comme une condition d'amélioration des résultats, il est souvent proposé comme un sésame pour atteindre « le » niveau mais perçu (souvent à raison) comme une sanction pour manque de travail. Dans le redoublement, on peut craindre que s'exerce le pouvoir des enseignants à juger les élèves sans proposer de solutions constructives. Les orientations et les redoublements proposés dans l'intérêt des élèves ne sont pas souvent suivis de la réussite attendue comme le prouvent les résultats aux examens.

Maintien des inégalités socioculturelles

Les évaluations conduites dans les ZEP ou dans les bassins d'éducation montrent que les inégalités subsistent. Malgré les moyens spécifiques mis en œuvre, les contrats de réussite, les partenariats, la réflexion pédagogique,

l'accompagnement des établissements, les difficultés sont importantes et non résolues. Le lycée accueille très peu d'élèves venant de catégories socioprofessionnelles très défavorisées ou défavorisées.

Les inégalités filles/garçons sont également sensibles dans de nombreux bassins. Du fait d'offres de formation limitées et non conçues pour accueillir le public féminin, les jeunes filles renoncent à toute ambition et, ne trouvant pas de formation adaptée localement, quittent le système scolaire.

Des efforts d'intégration scolaire insuffisants

Malgré les efforts faits ces dernières années en matière d'intégration individuelle ou collective et de travail en partenariat, le droit de ces enfants à une égale dignité des savoirs, pas encore parfaitement garanti, reste posé à l'institution française. Les dispositifs d'intégration (CLIS dans le premier degré et UPI dans le second degré) se développent lentement.



Cette rapide présentation de la situation en France montre combien il est essentiel qu'un cadre, des principes et des valeurs garantissent la prise en compte de la diversité dans un système éducatif égalitaire et unifié. Mais, malgré ces valeurs largement partagées, des résistances, des habitudes et des croyances favorisent les pratiques sélectives, des régressions implicites et sont des freins à l'adaptation du système à la diversité, voire des freins à la réussite du plus grand nombre. On ne peut qu'espérer que les nouvelles lois sur la cohésion sociale, sur l'éducation et sur le handicap apportent un soutien majeur aux efforts faits en matière d'égalité des chances et d'accueil de la diversité des élèves. ■

*Slovaquie***Anna Butasova**

Depuis presque quinze ans, la Slovaquie vit une transition économique et sociale qui influence fortement tous les secteurs sociaux. La stabilisation économique très fragile qui résulte des réformes d'État dans le système financier, la santé publique, les impôts et le système des pensions a également des conséquences dans le domaine de l'éducation.

Le programme *Millenium*

Il y a six ans, avec l'arrivée du gouvernement actuel, l'idée de transformer le système éducatif est devenue urgente. Les responsables ont pris des décisions et adopté le nouveau programme national *Millenium* qui a pour objectif une réforme complexe de l'enseignement et de l'éducation. La réalisation du projet découle directement des analyses et des évaluations nationales et internationales organisées par l'inspection nationale et par des organismes internationaux comme l'OCDE, l'IEA et d'autres.

Le mythe d'un bon – et même excellent – système éducatif a été détruit et les résultats de PISA 2003 ont définitivement confirmé la faiblesse de l'environnement scolaire et la nécessité de créer une stratégie complexe ayant pour finalité l'apprentissage tout au long de la vie, avec des objectifs précis pour tous les niveaux et tous les milieux. L'un des objectifs qui nous paraît prioritaire est d'offrir à tous les jeunes un enseignement initial solide pour construire leur apprentissage ultérieur et leur vie en général.

Une hétérogénéité sociale et linguistique

L'évaluation de quelques disciplines importantes et les différentes enquêtes suivies par des analyses montrent des résultats différents selon les milieux.

L'inspection générale a réalisé en 2003/04 une évaluation en mathématiques par des tests normalisés de 10 325 élèves en 5^e année. La réussite moyenne des élèves ayant le slovaque comme langue d'enseignement était de 69,37 %, alors que celle des élèves ayant le hongrois comme langue d'enseignement n'était que de 64,13 %. Pour le même échantillon, la réussite moyenne des élèves des villes était de 70,09 % ; pour les élèves en milieu rural, elle n'était que de 65,09 %. Si l'on observe la taille de l'établissement, les chiffres montrent que les élèves d'établissements de plus de six cents élèves sont meilleurs (70,58 %) que ceux des établissements comptant entre trois cents et six cents élèves (68,68 %) et ceux d'établissements de moins de trois cents élèves (66,32 %). Les résultats sont en général médiocres. En outre, on peut constater que la langue d'enseignement joue un rôle relativement important. Comment concilier le droit de

chaque citoyen d'utiliser sa langue maternelle et la prise en compte des problèmes qui apparaissent dans toutes les disciplines selon la langue d'enseignement? Les contenus sont en effet identiques, quelle que soit la langue d'enseignement.

En ce qui concerne l'évaluation de la langue slovaque, qui est obligatoire comme première langue étrangère, les résultats sont encore plus faibles dans les établissements où la langue d'enseignement est le hongrois. Pour 547 élèves en 5^e année, la réussite moyenne était de 53,70 %, de 57,41 % dans des établissements urbains et de 50,61 % dans des établissements en milieu rural. La problématique la plus visible et la plus frappante est la problématique des Roms. Cette minorité compte 325 000 habitants. Les Roms vivent dans 620 communes dont 281 peuplées uniquement de Roms. Le chômage, dans la plupart des villages roms, approche les 100 %. Les difficultés les plus fréquemment rencontrées sont la non fréquentation scolaire, un milieu familial défavorisé – souvent la pauvreté, une motivation scolaire très faible (parents non scolarisés et au chômage), une incapacité à communiquer dans la langue d'enseignement (le slovaque), la discrimination, etc.

Plusieurs projets ont tenté d'améliorer la situation des enfants roms. Mais les bons résultats sont malheureusement très rares. Une loi a créé des classes préparatoires pour les enfants de milieu défavorisé. Un assistant rom suit les cours dans la classe et sert souvent de médiateur entre l'enseignant, les enfants et les parents. Un grand projet d'État basé sur l'enseignement en romani et l'introduction de l'éducation interculturelle pour les élèves de la population majoritaire et minoritaire donne certains espoirs de succès.

Ce ne sont que des exemples d'hétérogénéité qu'on peut trouver dans le système et auxquels il n'existe actuellement pas de réponse.

Difficultés et enjeux

Dans bien des cas, la rhétorique officielle des décideurs et la réalité quotidienne de la vie scolaire formelle et informelle sont bien éloignées l'une de l'autre. L'aspect financier (le financement public) et l'hétérogénéité de différents milieux scolaires ne facilitent pas la situation. La politique d'État, malgré les déclarations, ne prévoit pas un budget suffisant pour le secteur éducatif. D'après les statistiques de l'OCDE, la république slovaque donnait en 2001 seulement 2,6 % du PIB à l'enseignement primaire et secondaire et seulement 1 681 dollars par élève dans l'enseignement primaire et secondaire (avant-dernier pays parmi les États de l'OCDE).

Créer de bonnes conditions pour préparer l'école de demain exige des changements systémiques : il faut changer les curricula, avoir de nouvelles exigences vis-à-vis des élèves (leur apprendre à apprendre), changer la nature de l'apprentissage, éviter l'exclusion sociale des élèves d'un milieu social faible.

Comment différencier les conditions, comment les individualiser pour éviter l'écart déjà existant sans creuser les inégalités sociales? En Slovaquie, les

écoles et un large public sont appelés à participer activement à la réforme. Quel est le degré optimal de décentralisation et d'autonomie que l'on peut attendre des écoles pour les rendre actives dans le processus d'innovation? La gestion de cette réforme suppose d'admettre de multiples résultats qui respectent l'équilibre entre les initiatives heureuses des établissements et la politique éducative de l'État. L'intention des décideurs et la mise en œuvre effective des mesures supposent également une stratégie bien élaborée qui donne plus de champ aux initiatives.

À l'heure actuelle, la Slovaquie a adopté les principaux objectifs d'enseignement des pays membres de l'OCDE : transmettre les connaissances théoriques et pratiques essentielles; développer les bases du multiculturalisme et les personnalités, tant au niveau personnel que collectif afin de contribuer aux valeurs démocratiques et à la formation des citoyens; donner aux élèves une préparation à la vie active qui mène à l'acquisition des qualifications, à l'exercice d'un emploi; augmenter les chances de ceux qui souffrent de handicaps sociaux et personnels.

La société cherche des solutions aux nombreux problèmes éducatifs. Toutes les propositions dépendent étroitement du financement public, de la formation des formateurs, de la démocratisation de l'enseignement, de la modification des curricula, de l'introduction des nouvelles technologies, de l'informatisation et de la lutte contre l'exclusion sociale. L'avenir de l'école devient le sujet le plus discuté par les spécialistes, les parents et finalement par la société toute entière. ■

Bibliographie

Beblavy a kol. (2001) : *Narodna sprava o vzdelavacej politike*. INEKO Btislava.

BUTAS J. (2004) : « Uroven dosiahnutych vzdelavacich vysledkov z matematiky v ZS a gymnaziach s osemrocnym studiom v SR v sk. roku 2002/03 s porovnanim vysledkov za ostatne trojročne obdobie ». In : *Pedagogicke spektrum* n° 5/6, SPU Bratislava.

Les écoles innovantes, OCDE 2000.

PISA SK 2003, Narodna sprava, SPU Bratislava 2004.

Sprava : Uroven vzdelavacich vysledkov z matematiky pri vstupe na stredne skoly v SR v skolskom roku 2003/2004, Statna skolska inspekcia 2004.

www.uips.sk

www.governance.sk

Béatrice Cabau-Lampa

La question de la diversité à l'école en Suède, abordée sous deux aspects – diversité en matière d'aptitude à l'apprentissage et diversité d'origine ethnique/linguistique – se pose en Suède dans un système de « tronc commun » de scolarisation pour tous les élèves. Avec l'émergence de cette question, assiste-t-on à l'essoufflement du monolithisme éducatif ?

Quelques repères

Les enfants suédois soumis à l'obligation scolaire, c'est-à-dire âgés de neuf à seize ans, suivent leur scolarité à l'école de base (*grundskola*). Il existe par ailleurs des écoles pour les élèves atteints de troubles graves d'apprentissage, des établissements spéciaux pour handicapés physiques ou mentaux, des écoles privées agréées par la direction des établissements scolaires, et six écoles lapones (148 élèves en 2004/2005). Le *Lpo 94*, plan d'enseignement pour le système scolaire obligatoire entré en vigueur en 1995, précise les objectifs qui doivent être atteints à l'issue de la 5^e et de la 9^e années scolaires, permettant une évaluation nationale des connaissances. Chaque commune doit établir un plan scolaire définissant les modalités d'aménagement et de développement en matière d'enseignement scolaire et les mesures prises pour atteindre les objectifs nationaux dans ce domaine.

Enseignement de soutien

Si presque 98 % des élèves quittant l'école de base entrent au lycée, 25 % d'entre eux n'ont pas obtenu de notes dans une ou plusieurs matières et 40 % d'entre eux bénéficient de mesures pédagogiques particulières pendant leur scolarité¹. Et ce sont justement ces élèves (un sur trois est d'origine étrangère) qui, dans la plupart des cas, ne pouvant obtenir les résultats requis pour entrer dans un programme national au lycée, à savoir la note « passable » dans les matières principales (suédois, anglais et mathématiques) se trouvent plus ou moins obligés de choisir un programme individuel à contenu moins académique et donc moins prestigieux². Environ 9 % des élèves qui sortent de la *grundskola* s'inscrivent dans un programme individuel. Ce type de programme ne suit aucune directive nationale spécifique et varie en durée et en contenu, lequel est établi selon les besoins de l'élève. Moins d'un élève sur cinq inscrit dans un programme individuel termine ses études au lycée et seulement la

1. Skolverket, *Beskrivande data om förskoleverksamhet, skolbarnsorg, skola och vuxenutbildning*, 2004.

2. Emanuelsson I., Persson B., « Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriär bland elever i svårigheter », *Pedagogisk Forskning i Sverige*, N° 3, 2002.

moitié d'entre parvient à intégrer un programme national, ce qui est pourtant l'objectif poursuivi³.

Le droit à l'enseignement de soutien pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage est stipulé dans divers textes officiels (Loi scolaire, programmes d'enseignement...). Ce soutien doit aider ces élèves à atteindre les objectifs décrits dans les plans de cours des matières. Il existe entre les communes une grande disparité en termes d'évaluation en besoin de soutien, de forme et de durée (de quelques heures à la totalité de la scolarité). La Suède fait partie des pays « à option unique » pour ce qui est de sa politique d'intégration des enfants à besoins éducatifs spécifiques, c'est-à-dire que la plupart de ces derniers sont intégrés dans l'enseignement ordinaire, avec un très faible pourcentage fréquentant des structures séparées⁴. L'enseignement de soutien est donc dispensé dans le cadre des activités scolaires régulières mais il est souvent regardé comme générateur d'exclusion/ségrégation, car il se déroule souvent en dehors de la classe, ce qui nuit à l'interaction sociale entre les élèves.

Mesures pour élèves d'origine immigrée

Alors qu'à l'école de base, le pourcentage des élèves ayant droit à des cours de langue maternelle (LM) a légèrement augmenté ces dernières années (de 12 % lors de la décennie précédente à 14 % de nos jours), le nombre de participants a sérieusement diminué au début des années 1990 pour les raisons suivantes : une réduction budgétaire subie par les communes qui ont réagi par une baisse des dépenses pour toutes les matières non obligatoires ; une redéfinition de la langue maternelle ; enfin, le droit accordé aux communes de ne pas organiser des cours de LM s'il y a moins de cinq élèves et cela seulement sur sept années (sauf pour le same et le finnois) et non sur l'ensemble de la scolarité obligatoire (neuf années). Les cours de LM n'ont jamais été mis sur un pied d'égalité avec les autres matières, s'apparentant plutôt à un soutien de cours et ne possédant qu'un faible statut.

La réorientation du débat idéologique de ces dernières années a fait apparaître les écoles privées comme capables de répondre à une demande de mesures pédagogiques ne pouvant être assurées de façon satisfaisante par l'école de base, et donc de prendre en charge l'éducation des enfants d'origine immigrée. Le nombre d'établissements privés est passé de 66 en 1991/1992 à 565 en 2004/2005. Regroupant 6,7 % des élèves de l'école de base⁵, ils sont répertoriés selon cinq profils : enseignement général, à pédagogie spéciale, religieux, linguistique/ethnique et enfin, à orientation professionnelle. La scolarité y est gratuite, grâce à la subvention générale que reçoivent les communes. Alors que les établissements

3. Regeringens proposition 2003/04 : 140, Kunskap och kvalitet. Elva steg för utvecklingen av gymnasieskola.

4. Commission européenne, Eurydice, Eurostat, *Les chiffres-clés de l'éducation en Europe*, 2000.

5. Skolverket, *Barn, elever och personal – Riksnivå*, Del 2, Skolverkets rapport N° 260, 2005.

à profil ethnique ou religieux sont souvent vus comme comportant des risques de ségrégation au niveau social, culturel et économique, leurs défenseurs invoquent le principe de liberté de choix et les considèrent comme s'inscrivant dans la perspective de complémentarité nécessaire à l'enseignement public et pouvant faciliter l'intégration des élèves dans la société suédoise.



La création d'une école pour tous en 1962 est, à l'origine, un projet du parti social-démocrate visant essentiellement à éliminer les distinctions de classe en donnant à chacun accès au même genre d'éducation. Le cadre d'accueil scolaire devenait unique et l'éducation uniforme. Mais il devint vite clair que l'école n'était pas en mesure d'atteindre les objectifs escomptés en matière d'égalisation. Les principales lacunes à combler dans le système éducatif concernent les opportunités éducatives pour les élèves d'origine immigrée et ceux ayant des besoins spéciaux⁶. À l'heure actuelle, l'idée répandue est que l'école suédoise se doit de réviser sa politique éducative selon les diverses modifications enregistrées au sein du milieu éducatif durant les années 1990 (nouveau système d'évaluation et d'objectifs pédagogiques, communalisation, restrictions budgétaires, lesquelles ont particulièrement affecté l'enseignement de soutien et celui des langues maternelles...). Le fait que les besoins en enseignement de soutien soient constants et que le nombre d'écoles privées ne cesse d'augmenter est analysé comme l'illustration que l'école n'est pas en mesure de répondre aux besoins et attentes des élèves dans un contexte où la diversité (ethnique, religieuse, socio-culturelle) s'intensifie. ■

6. Skolverket, *Barnomsorg Skola Vuxenutbildning*, Skolverket rapport N° 211, 2001.