

Politiques de l'éducation

Thème No 4

Les pages qui suivent proposent une sélection de termes tirés de :

J.-P. Fragnière, R. Girod (Éds.), *Dictionnaire suisse de politique sociale*, Lausanne, Réalités sociales, 2002 (2^e édition revue et augmentée).

L'objectif visé est de suggérer quelques notions et questionnements ouvrant des portes sur le thème indiqué, en guise d'introduction. Il ne s'agit pas de considérer ce qui suit comme une liste de définitions figées et définitives, mais comme un instrument permettant une première problématisation du sujet d'étude.

Le texte reproduit ici est un document de travail, il peut contenir quelques erreurs typographiques liées aux travaux de transcription, seul l'original fait foi

1

Education (Politique de l') - Instruction publique - Socialisation - Education/Socialisation - Intégration - Cohésion sociale - Illettrisme

2

Formation Professionnelle - Apprentissage - Adultes (éducation des) - Formation continue - Troisième âge (Université du)

3

Education spécialisée - Ecole spéciale - Educateur spécialisé

4

Acculturation - Interculturalité

Termes présents dans le dictionnaire et non repris dans ce document

Orientation scolaire et professionnelle ; Multiculturalisme ; Médiation culturelle

1

Éducation (Politique de l')

En règle générale, ce terme recouvre l'action de l'État en tant qu'ordonnateur d'un système d'enseignement ou de formation (générale et professionnelle) formalisé et organisé et en tant que prestataire de services éducatifs par le biais des écoles publiques.

Malgré que l'éducation et l'instruction des enfants et des jeunes soient partagées entre l'école et les familles, les systèmes scolaires occupent une position dominante dans le champ éducatif. Leur emprise sur le temps et sur la nature des activités de leurs usagers en fait une composante non négligeable, quoique peu reconnue, de la *politique de l'enfance et de la jeunesse* et de la *politique familiale*.

Plus globalement, la politique de l'éducation est d'abord une *politique d'orientation de la connaissance et de la culture* légitimes, par le double biais :

a) de la définition — sélective — des savoirs, savoir-faire et savoir-être, des valeurs éthiques et morales, des croyances et des mythes qui sont jugés dignes d'un travail de transmission-acquisition délibéré et contrôlé dans des écoles, et

b) de la définition des conditions dans lesquelles le travail des élèves et leur expérience d'apprentissage sont organisés dans ces écoles (socialisation).

Le choix et la définition des contenus de formation et des critères d'évaluation des apprentissages, ainsi que des conditions du travail scolaire se jouent entre une multiplicité de protagonistes qui défendent des visées culturelles, religieuses, éthiques, morales, civiques et économiques souvent divergentes. Ils s'inscrivent inévitablement dans un champ de tension entre la transmission d'un héritage du passé et la préparation d'un avenir collectif et individuel incertain.

La politique de l'éducation est ensuite une *politique de distribution des savoirs, savoir-faire et savoir-être*. Depuis le début du XX siècle, et plus particulièrement après la Deuxième Guerre mondiale, le développement explosif des savoirs et savoir-faire à transmettre et l'accélération du rythme de leur obsolescence ont favorisé un allongement notable de la durée de la formation initiale dans les parcours de vie individuels, en même temps que la différenciation croissante des cursus, des filières et des écoles. L'articulation des différents segments des systèmes éducatifs et l'orientation des flux d'élèves entre eux déterminent le degré d'accessibilité de types et niveaux de formation différenciés. La tension est ici entre homogénéisation et différenciation culturelles.

Les apprentissages et les compétences reconnus et certifiés à l'issue de parcours de formation (initiale et continue) qualifient leurs porteurs pour l'accès à des positions sociales et professionnelles différenciées. De plus en plus, les diplômes de formation constituent une condition nécessaire sinon suffisante de l'accès à des emplois définis en termes de compétences requises de la part des personnes qui les occupent. De plus en plus aussi, le niveau de formation intervient dans la justification des inégalités de salaire, de prestige, d'autorité et de pouvoir sur les lieux de travail et plus généralement dans la vie sociale et politique. Dans des sociétés démocratiques et inégalitaires, le système de formation joue ainsi un rôle de plus en plus dominant dans les processus d'intégration sociale mais aussi d'attribution légitime de places et de destinées sociales inégalement avantageuses et désirables. La politique de l'éducation est dans ce sens une *politique de distribution de destinées et de statuts sociaux* qui s'inscrit dans la tension entre cohésion sociale et inégalité des conditions d'existence. D'autant plus que le niveau de formation initiale conditionne aussi l'accès plus ou moins fréquent à la formation continue.

La politique de l'éducation participe enfin de plus en plus étroitement d'une *politique économique*. Le « capital » de qualifications intellectuelles et professionnelles disponibles sur le marché du travail devient un facteur de productivité économique et un potentiel d'innovation scientifique et technologique ainsi que, par conséquent, un facteur d'attractivité pour les entreprises. Sous cet angle, les dépenses d'éducation sont d'ailleurs de plus en plus considérées comme des investissements plutôt que des dépenses sociales.

Au cours des récentes décennies, conjuguant une logique de développement économique avec les aspirations de justice sociale et d'émancipation, les politiques de l'éducation ont dans l'ensemble favorisé l'accessibilité croissante des institutions de formation et la réduction de certaines inégalités (entre hommes et femmes notamment). La plupart des pays industrialisés ont vu le niveau général de formation des nouvelles générations s'élever. Mais cette élévation générale n'a pas empêché la conservation des inégalités d'accès aux formations les plus intéressantes entre jeunes issus de classes sociales inégales. Dans la mesure même où il qualifie une fraction des individus, le système de formation en disqualifie d'autres, avec dorénavant un risque croissant de marginalisation ou d'exclusion sociale pour les moins instruits.

R. E. Poglia, *Politique et planification de l'éducation en Suisse. Un essai de systématisation*, Peter Lang, Berne, 1983. — **L. Legrand**, *Les politiques de l'éducation*, PUF, Paris, 1988. — **W. Hutmacher**, *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*, Cahier du Service de la recherche sociologique, No 36, SRS, Genève, 1993.

Voix : Apprentissage — Enfance (Politique de la petite) — Famille (Politique de la) — Formation continue — Formation professionnelle — Inégalités des chances — Inégalités sociales — Instruction publique — Jeunesse — Orientation scolaire et professionnelle

Walo Hutmacher

Instruction publique

En Europe, l'éducation et l'instruction ont été l'apanage des familles et des Églises jusqu'au XIX^e siècle. Elles sont devenues une affaire des pouvoirs civils à la faveur des idées de la Révolution française et du processus d'industrialisation et de modernisation.

À la fin de l'Ancien Régime, il existe un petit nombre d'universités (certaines remontant d'ailleurs au Haut Moyen Âge), des Collèges ou Gymnases qui y préparent (très sélectivement), ainsi qu'un ensemble assez disparate et plus ou moins dense d'écoles élémentaires — à caractère religieux pour la plupart — qui assurent la catéchèse et favorisent l'alphabétisation croissante des enfants du peuple. L'étatisation de cet héritage institutionnel est plus ou moins précoce selon les pays et elle s'accommode de formules de partage plus ou moins étroit avec les Églises. Mais partout, au cours du XIX^e siècle, l'enseignement primaire devient gratuit dans les écoles publiques et tous les États imposent progressivement une obligation légale de s'instruire à tous les enfants (et à leurs familles). Destinée à soustraire les enfants (de six à douze ans environ) au marché du travail et à la rue, cette mesure visait aussi une certaine homogénéisation linguistique et idéologique des espaces nationaux, tout en assurant à chacun une maîtrise minimale des techniques culturelles de base (lire, écrire, compter) et en préparant les jeunes à leurs rôles futurs de citoyens d'un État national et démocratique et de producteurs dans une économie en voie d'industrialisation.

Une réorientation utilitariste de l'enseignement parachèvera en effet le processus de modernisation vers la fin du XIX^e siècle. Elle justifiera aussi la progressive différenciation des filières selon les destinées professionnelles et sociales probables des élèves. La première moitié du XX^e siècle verra se développer un triple mouvement : a) l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire (aujourd'hui en général jusqu'à l'âge de 15-16 ans) ; b) la multiplication des écoles ou institutions de formation à vocation technique et professionnelle ; c) l'intégration de cet ensemble d'écoles en un système à la fois différencié et intégré de filières de formation. En matière de formation professionnelle, les pays germanophones ont opté durant cette période pour un système dual, où la formation est partagée entre l'entreprise et l'école, tandis que la plupart des autres pays ont opté pour une formation en école.

La bascule de l'autorité éducative du champ religieux vers le champ politique est ainsi consubstantielle de la formation de l'État moderne. Les États territoriaux de l'Ancien Régime s'étaient construits autour du monopole du pouvoir de violence physique (Max Weber, Norbert Elias), c'est-à-dire du droit de lever des troupes, de maintenir une police et d'administrer la justice pénale. L'État enseignant moderne cumule ce monopole avec celui du pouvoir de violence symbolique (Pierre Bourdieu) au sens du droit d'imposer des significations légitimes (connaissances et croyances, savoir-faire et savoir-être) par le biais d'une action pédagogique délibérée et organisée.

Ce monopole est toutefois moins entier que celui du droit de violence physique. L'autorité éducative reste partagée avec les familles et avec d'autres réseaux de communication, tels les médias. De plus, le droit constitutionnel garantit en général la liberté d'enseignement et, selon les pays, à côté de l'enseignement public soumis à la régulation politique, il existe un marché de l'enseignement privé plus ou moins étendu, dont les prestations sont parfois subventionnées par les pouvoirs publics mais de toutes façons soumises à un certain contrôle étatique.

De nos jours, les systèmes éducatifs atteignent partout des dimensions appréciables. Les collectivités publiques des pays industrialisés consacrent entre 10 et 15 % de leurs budgets à l'éducation. Le personnel du secteur éducatif forme entre 3 et 5% de la population active, tandis que les élèves, étudiants et apprentis en formation initiale représentent entre 15 et 20 % de la population résidente. Au-delà de la formation initiale, l'éducation des adultes, la formation continue et le perfectionnement professionnel sont en très rapide expansion mais, beaucoup plus que la formation initiale, ce domaine est régi par les lois du marché.

Voix : Éducation (Politique de l') — Formation continue — Socialisation

Walo Hutmacher

Socialisation

Processus par lequel les individus identifient, apprennent, expérimentent et intériorisent les valeurs, normes et codes symboliques de leur groupe social.

Ces acquisitions de manières de faire, de penser et d'agir sont autant formatrices de la personnalité de chacun qu'indispensables à la cohésion et à la stabilité de l'ensemble social d'appartenance.

La socialisation implique donc, pour chaque acteur, qu'il s'adapte au système social dans lequel il vit tout en s'en distançant suffisamment pour construire sa personnalité propre, ce double mouvement pouvant être source de tensions.

Dans cette perspective, la socialisation s'oppose au conditionnement, au dressage et à la contrainte.

On distingue généralement socialisation primaire — correspondant à la période de l'enfance — et secondaire — suite de la vie — la seconde remettant fréquemment en cause les valeurs intériorisées durant la première.

R. G. Bateson, *Vers une écologie de l'esprit*, T. I, Seuil, Paris, 1977. — P. Berger, T. Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Méridiens Kreincksieck, Paris, 1986. — F. Dubet, D. Martucelli, «Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école», in : *Revue française de sociologie*, 4, 1996. — A. Kardiner, *L'individu dans la société*, Gallimard, Paris, 1969. — R. Linton, *Le fondement culturel de la personnalité*, Dunod, Paris, 1959. — G.-H. Mead, *L'esprit, le soi et la société* PUF, Paris, 1950. — J. Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, Paris, 1957.

Voix : Acculturation — Contrôle social — Éducation/Socialisation — Instruction publique

Jean-Claude Wagnières

Éducation/Socialisation

Cette rubrique ne propose pas un aperçu de la sociologie de l'éducation, mais se limite à la définition du phénomène. Dans la société moderne, l'immense poussée de la scolarisation encourage à se représenter la socialisation comme un rapport institutionnel entre des moyens (absorption passive ou acquisition active) et des fins (intégration conforme ou adaptation critique). Dans cette logique, l'intégration des nouvelles générations apparaît comme le produit d'un ensemble de dispositifs institutionnels implicites ou explicites aboutissant à l'intériorisation de connaissances, valeurs et schèmes d'action. D'Ignace de Loyola à Durkheim jusqu'à Bourdieu, le même canevas s'impose. Dans cette perspective instrumentale propre à toutes les bureaucraties, même l'adaptation à l'histoire devient un sous-produit du pédagogue qui tente d'« apprendre à apprendre », d'« apprendre à s'adapter », d'« apprendre à transformer », d'inculquer des « habitus transposables ».

Ce rapport réfléchi et institutionnalisé entre moyens et fins constitue une réalité éducative pesante aujourd'hui. Les sociologues savent tous que l'éducation déborde la scolarisation, mais la plupart ne s'intéressent à l'éducation familiale qu'en qualité d'antichambre préparatoire à l'école, aux succès ou aux

échecs scolaires. La socialisation tient-elle dans ce schéma ? Évidemment non. Les psychologues n'en ont cure, car ils réfléchissent l'acquisition des compétences à un niveau plus élevé de généralité. Les psychosociologues font intervenir le contexte social d'apprentissage, mais sans s'en tenir au cadre scolaire. En revanche les sociologues subissent inévitablement la fascination d'institutions scolaires massives, obligatoires, incontournables, qui rythment la socialisation moderne. Et ils ont tendance à faire leur les axiomes du ministre, du directeur d'école et du pédagogue, qui mettent en rapport des ressources et des profils de compétences.

Les anthropologues, dans leur effort de décentration et d'universalisation, échappent plus aisément à la fascination scolaire. Dans les microsociétés orales, la préparation à la vie adulte dans des institutions spécialisées n'existe pas. Les nouvelles générations se voient progressivement insérées dans les diverses catégories (d'hommes et de femmes, de jeunes et de vieux...). L'enfant vit sa vie d'enfant, ce qui l'entraîne vers sa vie d'adolescent, etc. Il est happé par les divisions et les distinctions, porté par la dynamique des relations inter- et intracatégorielles à laquelle il participe. Enfant, adolescent, adulte, vieillard et finalement ancêtre, il est chaque fois acteur dans le jeu des oppositions et des différences catégorielles.

Cette dynamique d'insertion ne ressemble pas à une mécanique bien huilée, mais plutôt à un processus approximatif avec ses ratés. Pour principalement deux raisons : l'hétérogénéité et la mouvance des catégories sociales. Une catégorie ne consiste pas en la réunion d'éléments identiques. Elle ressemble plutôt à un noyau central autour duquel gravitent des modèles, des définitions et des interprétations centrifuges, jusqu'aux limites de l'exclusion, jusqu'à des catégories alternatives. Il n'existe pas *un* modèle de jeune fille, de femme, de mère et de grand-mère, mais un ensemble de modèles qui tournent autour d'un centre de gravité et qui en même temps offrent un espace aux nouvelles arrivantes. Même les petites sociétés de quelques centaines de personnes connaissent cette définition catégorielle en accordéon, avec des marginaux sur les franges et un noyau plus compact au centre.

Par ailleurs, les rapports entre catégories sont en mouvance perpétuelle. Tel clan monte en puissance, en s'inventant une mythologie adéquate ; tel autre s'essouffle faute de rejetons. Tel conflit suscite des tensions, resserre les liens intracatégoriels et élargit le fossé intercatégoriel. Les nouvelles générations vivent à leur manière ces turbulences, leur déploiement & leur résorption. Invitées à épouser (ou à repousser) ces dynamiques, avec leurs déplacements de définition catégorielle, elles les investissent avec plus ou moins de distance et de proximité.

Suite à ces remarques, nous pouvons hasarder une première définition approximative : *la socialisation consiste en un processus actif d'insertion dans une dynamique intra- et intercatégorielle, où les catégories sont toujours plus ou moins hétérogènes.*

L'avantage principal d'une telle définition est de *faire coller le processus de socialisation à la dynamique évolutive des catégories.* Par exemple, les conflits sociaux et la guerre mobilisent d'autres modèles d'hommes et de femmes qu'en temps de paix. Ce genre de situations ouvrent à la socialisation des espaces inhabituels, investis de façon plus ou moins réversible. La socialisation épouse les déchirures, les failles, les compromis, les équilibres précaires, les virtualités et les espoirs. Des conflits peuvent ainsi s'accumuler et exploser (ou se résorber) à l'initiative des jeunes générations qui accentuent (ou prennent de la distance envers) une tendance à l'œuvre dans les relations intra- et intergroupes.

Cette définition évite d'introduire une distinction de nature entre la socialisation des adultes et celle des enfants. Les uns comme les autres vivent un processus permanent d'insertion — et aussi de retrait ou de marginalisation —, dont le rythme se ralentit avec l'âge tout en connaissant des accélérations lors de mutations sociales, culturelles, religieuses ou professionnelles. Elle s'abstient aussi de faire de l'intériorisation des contenus symboliques le centre de référence quasi exclusif du processus de socialisation. Elle rompt par conséquent avec le schéma typiquement scolaire de sélection préalable des contenus à inculquer : si l'école peut formellement circonscrire ses contenus symboliques, elle ne peut évidemment sélectionner le contexte socio-historique qui leur conférera leur sens, les mettra en évidence ou les dévaluera. L'école, elle aussi, s'insère dans une dynamique plus large dont adultes et enfants sont directement partie prenante. Cette définition s'applique en outre à l'intérieur de l'école elle-même, en la considérant comme une mini société avec ses subdivisions interdépendantes, ses tensions et conflits inter- et intracatégoriels, entre élèves, entre professeurs, etc.

Cette première définition a cependant le défaut de ne rien contenir de spécifique ni par rapport aux nouvelles générations ni par rapport à l'apprentissage. L'enfant naît dans une dépendance à l'égard des adultes dont il ne s'affranchit que lentement. Dans la plupart des sociétés, il ne sera vraiment adulte que lorsqu'il aura lui-même constitué sa famille, avec un entre-deux qui commence à la puberté et finit au mariage (aujourd'hui : ressources autonomes et toit propre). Au cours de cette période, il s'affranchit de cette asymétrie de subsistance en s'inscrivant dans une dynamique intra- et intercatégorielle — scolaire, culturelle, professionnelle, relationnelle — qui le portera en principe à bon port.

L'insertion suscite et exige l'apprentissage. D'emblée, la définition adoptée fait appel à l'acteur, à ses ressources et à son point de vue pour fonctionner dans une dynamique mouvante voire effervescente : celle de ses rapports aux adultes (avec des réaménagements incessants), aux autres enfants, aux catégories de genres, etc. C'est trop peu de dire que l'enfant apprend son « métier d'enfant » ou son « métier d'élève » : le pluriel s'impose. Il n'a pas vraiment le temps de devenir « ethnomembre » ou d'acquérir un « habitus » de la garderie, de la maternelle, d'une famille d'abord sans, puis avec frère et sœur, avec ou sans père, etc. Dans notre perspective, les acquisitions de compétences particulières (langage, cognition, affectivité, habiletés relationnelles, etc.) ne doivent pas être réfléchies en elles-mêmes mais mises en rapport avec l'effort d'insertion dans des dynamiques relationnelles, toujours marquées par des divisions catégorielles.

L'enfant vit aujourd'hui dans un maquis contextuel assez complexe, où prolifèrent les modèles contradictoires de la petite fille, du petit garçon, de l'écolier... Les noyaux catégoriels sont soumis à d'amples tiraillements centrifuges auxquels l'enfant lui-même participe et qu'il relaie auprès de ses pairs. On comprend que ni la métaphore éducative du remplissage ni celle de l'arrosage ne sont ici recevables. Seule celle du cheminement est acceptable, à condition de ne pas l'envisager comme un parcours stable dans un univers statique. L'image de l'initiation est trop faible elle aussi, car enfermée dans le stéréotype des épreuves rituelles. L'initiation se confond aujourd'hui avec la participation à la vie même des groupes et des catégories et à leurs dissensions identitaires.

Que devient sous cet angle la question de l'intériorisation des valeurs et des schèmes d'action ? L'enfant (et aussi l'adulte) se trouvent placés devant la nécessité non seulement d'apprendre, mais aussi de désapprendre, d'abandonner voire d'oublier des fonctionnements, des savoirs et des valeurs. Plus profondément, en même temps qu'il apprend à se conformer ou à adhérer à des valeurs, l'enfant (et aussi l'adulte) apprend aussi à prendre ses distances, intérieures ou manifestes, à leur égard, à jouer avec leurs applications et leurs contournements. Certaines adhésions sont purement formelles et de surface, d'autres profondes. Et l'enfant, comme l'adulte, développe des compétences pour cacher et déguiser ses tiédeurs, ses excès d'attachement et ses transgressions.

Cette distance est nécessaire à l'existence d'un espace de jeu entre les acteurs, sinon chacun serait prévisible à partir de ses schèmes intériorisés et notre vie sociale ressemblerait un peu à une fourmilière. Nous sommes maintenant en mesure de compléter notre proposition de définition :

La socialisation consiste en un processus actif d'insertion dans une dynamique intra- et intercatégorielle, où les catégories sont toujours plus ou moins hétérogènes.

Au cours de cette insertion active, les nouveaux acteurs, transitoirement ou durablement, avec des adhésions superficielles ou profondes, s'initient et participent aux pratiques et aux représentations centrales et/ou périphériques des diverses catégories en interaction.

Dynamique d'insertion et hétérogénéité catégorielle assurent une socialisation qui colle à l'évolution des catégories et où les nouvelles générations investissent systématiquement les ouvertures historiques en faisant de la socialisation l'occasion d'une production sociale.

Cette définition évite de placer au cœur de la définition de la socialisation les logiques de l'intérêt ou de l'intériorisation pour leur substituer une logique d'adaptation/participation pragmatique à une dynamique entre des unités catégorielles toujours hétérogènes et interdépendantes.

R. A. Petitat, *Production de l'école, production de la société*, Droz, Genève, 1982. — A. Van Haecht, *L'école à l'épreuve de la sociologie*, De Boeck, Bruxelles, 1990.

Voix : Cohésion sociale — Éducateur spécialisé — Éducation (Politique de l') — Education spécialisée

André Petitat

Intégration

L'intégration est un des concepts généraux de la sociologie, difficile à définir parce qu'il s'agit d'un concept-horizon auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il ait jamais d'existence réelle.

L'intégration d'un groupe ou d'une société est un mécanisme qui se déroule avec succès si ses membres ont acquis une relative conscience commune, en partageant des mêmes croyances et pratiques, en se mettant en interaction les uns avec les autres et en ayant des buts communs. C'est un processus complexe qui permet le développement d'une certaine cohésion sociale.

L'intégration à un groupe ou à une société décrit le processus individuel d'incorporation à un groupe social. Ce processus concerne avant tout les personnes étrangères au groupe constitué (les « étrangers » au sens strict), mais peut aussi, par extension, concerner des individus ou des groupes qui sont en voie d'intégration dans celui-ci (les jeunes dans la société, par exemple). Le fait d'avoir un travail, d'élever des enfants, de participer à la vie sociale et culturelle d'une région donnée ou de respecter les lois sont généralement considérés comme signes d'intégration à la société.

La notion d'intégration repose sur l'idée selon laquelle il y a une relation d'inégalité de principe entre le sujet qui est intégré et celui qui intègre : enfants et parents, éduqué et éducateur, bénéficiaire et assistant social, chômeur et conseiller en placement, individu et société, petits groupes et grands groupes, étrangers et autochtones, minorités et majorités, etc. Le social intégrateur n'a pas lui-même à s'intégrer : il est ce qu'il faut reproduire, le modèle, la limite, la normalité. Par voie de conséquence, tout ce qui dévie par rapport à ce modèle d'intégration est péjorativement connoté par les termes de marginalité, de déviance ou d'exclusion.

En ce qui concerne plus particulièrement les étrangers en Suisse, l'article sur l'intégration n'a été introduit dans la loi qu'en 1998 (art. 25 a). Des subventions sont désormais allouées pour réaliser des projets pour favoriser la compréhension réciproque entre les populations suisse et étrangère, pour faciliter leur coexistence sur la base de valeurs et de comportements communs, pour familiariser les étrangers avec l'organisation de l'Etat, la société et le mode de vie en Suisse et pour créer des conditions propices à l'égalité des chances et à la participation des étrangers à la société (Ordonnance sur l'intégration des étrangers du 13 septembre 2000, art. 3).

R. Y. Barel, « Le Grand Intégrateur », in : *Connexions* No 56, 1990. — E. Durkheim, *De la division du travail social*, Quadrige, PUF, Paris, 1991 [1er édition 1893]. — Commission fédérale des étrangers (Riedo René), *Esquisse pour un concept d'intégration*, CFE, Berne, 1996. — R. Lischer, *Intégration : une histoire d'échecs ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*, OFS, Berne, 1997. — D. Schnapper, *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*, Gallimard, Paris, 1994. — J.-P. Tabin, *Les paradoxes de l'intégration. Essai sur le rôle de la non-intégration des étrangers pour l'intégration de la société nationale*, Réalités sociales, Lausanne, 1999.

Voir : Cohésion sociale — Immigration — Inégalités sociales — Insertion — Intégration (Politique d'intégration à l'égard des immigrants) — Jeunes socialement vulnérabilisés — Jeunesse — Lien social

Jean-Pierre Tabin

Cohésion sociale

La notion de cohésion sociale connaît aujourd'hui les honneurs médiatiques avec son pendant négatif qu'est la fracture sociale. Le discours politique comme la vulgate sociologique en ont fait une des notions de base de leur analyse de la crise des sociétés contemporaines, pressentant l'une comme le rempart contre l'autre. Face au risque de déchirure sociale qui traverse les sociétés nationales par le bas et face au danger d'éclatement par la mondialisation qui les aspire par le haut, la cohésion sociale est appelée sur l'autel des valeurs fortes de cette fin de siècle.

Cependant cette notion n'est pas en soi nouvelle ; elle a un fort ancrage dans la tradition sociologique. Elle est en effet au cœur du paradigme intégrationniste, constituant la toile de fond de toute la sociologie durkheimienne qui cherchait à comprendre comment la société pouvait tenir comme totalité signifiante. Pour Durkheim, la cohésion d'une société passe par la mise en place d'une morale étayée sur des valeurs

collectivement partagées et rationnellement fondées. Mais en parallèle, un tel paradigme présuppose consubstantiellement, d'une part, l'intégration des individus à la société grâce à l'existence de mécanismes intégrateurs et d'instruments légitimes de contrôle social, d'autre part, l'intégration de la société caractérisée par son unicité et son utilité.

Il faut dès lors se demander quelle est la pertinence d'une telle résurgence, hormis une utilité purement idéologique.

Primo, il est en effet frappant de constater que ce paradigme intégrationniste connaît un renouveau quand le paradigme conflictualiste, reposant sur la domination, l'aliénation et la division de la société en classes, subit un discrédit profond. En ce sens, l'omniprésence de la cohésion sociale dans les propos contemporains participe à occulter la question des inégalités socio-économiques, voire à légitimer ces dernières, en mettant l'accent sur le spectre de la dualisation de la société.

Secundo, la multiplicité des sources normatives, l'illégitimité des instruments de contrôle social, la désintégration des régulations traditionnelles et l'avènement d'un individualisme intransigeant (d'un égoïsme dirait Durkheim), caractéristiques actuelles de nos sociétés, nous contraignent à penser l'intégration à la société sans intégration de la société. En quelque sorte, alors même que la cohésion sociale connaît une remise au goût du jour idéologique, sa pertinence conceptuelle s'estompe puisque le défi contemporain est non pas tant de se demander comment maintenir la cohésion d'une société (une et indivisible comme le pensait Durkheim) pour permettre l'intégration de ses membres, que de comprendre quelles sont les voies de l'affiliation à une société culturellement et normativement plurielle.

R. E. Durkheim, *De la division du travail social*, 9e édition, PUF, Paris, 1973. — E. Durkheim, *L'Éducation morale*, 2e éd., PUF, Paris, 1963. — A. Lipietz, *La société en sablier. Le partage du travail contre la déchirure sociale*, La Découverte, Paris, 1996. — D. Schnapper, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, Paris, 1991.

Voix : Désaffiliation — Intégration — Lien social — Pauvreté — Solidarité

Marc-Henry Soulet

Illettrisme

Néologisme utilisé seulement en français pour désigner ce qui est appelé ailleurs «analphabétisme fonctionnel» ou «semi-analphabétisme», par exemple. Il ne s'agit pas de l'analphabétisme proprement dit, qui est l'ignorance complète de l'alphabet, y compris des signes représentant les nombres. L'illettrisme ne vient donc pas par le fait de ne pas savoir *du tout* lire et écrire, ou encore calculer en déchiffrant ou écrivant des nombres. L'illettrisme n'est donc le fait de savoir *mal* lire, écrire ou calculer, plus exactement d'être faible dans l'une de ces branches de l'instruction de base, dans deux ou les trois. Suivant le degré de sévérité des critères utilisés, la proportion des cas d'illettrisme varie. En Suisse, comme dans d'autres pays développés, environ 40% des adultes autochtones, non handicapés mentaux, se situent au-dessous des objectifs des classes obligatoires ou même simplement primaires. Ils ont de la peine à comprendre le journal, à écrire une lettre, à faire une addition, ou n'y parviennent quasiment pas. Leur bas degré d'instruction de base s'explique entièrement par le mode de vie du pays et par le fonctionnement réel de ses écoles. Le cas des immigrés analphabètes ou affectés par l'illettrisme est différent quant à ses causes.

R. R. Girod, *L'illettrisme, Que Sais-Je ?* PUF, Paris, 1997.

Voix : Adultes (Éducation des) — Instruction publique — Quart Monde

Roger Girod

2

Formation professionnelle

En Suisse, les cantons sont pour l'essentiel souverains en matière d'éducation, à l'exception de la formation professionnelle qui relève de la compétence de la Confédération. Placé sous la responsabilité de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), lequel dépend du Département fédéral de l'Économie, le système de formation professionnelle est actuellement en profonde

mutation. Devant à la fois répondre à la demande sociale de formation de la population et aux exigences du monde économique, la formation professionnelle fait l'objet d'enjeux importants.

La première loi sur la formation professionnelle a vu le jour en 1930. Actuellement, c'est la Loi fédérale du 19 avril 1978 sur la formation professionnelle (LFPr) qui régit les prescriptions concernant l'orientation professionnelle, la formation professionnelle de base, le perfectionnement professionnel et la recherche en matière de formation professionnelle dans les domaines de l'industrie des arts et des métiers, du commerce et du service de maison. La maturité professionnelle qui permet l'accès aux Hautes écoles spécialisées (HES) a été introduite en 1993.

Le type de formation professionnelle le plus répandu est l'apprentissage effectué simultanément dans une entreprise et dans une école professionnelle ou dans une école de métiers. La formation professionnelle s'adresse aussi aux adultes notamment grâce à l'article 41 (possibilité de passer l'examen pour l'obtention du Certificat fédéral de capacité (CFC) après une expérience professionnelle d'une fois et demi le temps prévu de la durée de formation), aux examens de maîtrise professionnelle et la formation professionnelle supérieure.

En 2000, on comptait en Suisse, 168'319 apprentis. Cette même année, 6878 certificats de maturité professionnelle ont été délivrés dont moins de 25 % à des femmes. Les disparités de participation à la formation professionnelle sont importantes à tous les niveaux en fonction notamment du sexe et de la région linguistique. Si deux tiers des jeunes Suisses alémaniques optent pour un apprentissage, ils ne sont que la moitié à le faire en Suisse romande. La tendance générale est à la baisse de participation des jeunes à la formation professionnelle depuis les années 80 et à une augmentation des choix d'accès à une formation générale. En Suisse, 14 % des jeunes restent sans formation post-scolaire, l'accès à une formation professionnelle est particulièrement problématique pour les jeunes à faible bagage scolaire et issus de l'immigration récente.

La législation en matière de formation professionnelle se fondait sur un article constitutionnel datant de 1874 limitant les compétences de la Confédération aux domaines de l'industrie, des arts et des métiers, du commerce, de l'agriculture et du service de maison. La nouvelle constitution fédérale adoptée le 18 avril 1999 a étendu ses compétences à tous les domaines de la vie active et notamment aux professions du domaine social, de la santé et artistique.

Pour faire face aux mutations technologiques et structurelles de l'économie, à la nécessité de reconnaissance des titres et des diplômes dans le cadre de la libre circulation des personnes (Suisse-UE), une nouvelle loi sur la formation professionnelle est en préparation et devrait entrer en vigueur au plus tôt en 2003. Elle regroupera tous les domaines de formation excepté le niveau tertiaire HES. Les mots clés de ce projet de loi-cadre sont *flexibilité* dans l'organisation des formations, *différentiation* en fonction des besoins et des demandes des individus, des régions et des branches économiques, *perméabilité* en proposant de rompre le lien entre formation et procédure de certification *et apprentissage tout au long de la vie*. Les innovations principales sont l'introduction d'une formation pratique pour les personnes avec difficulté aboutissant à une attestation, la création d'écoles spécialisées dans les domaines des hautes technologiques, des services, du social et de la santé et un concept de formation supérieure non HES. Dans le domaine de la formation professionnelle continue, la Confédération interviendra pour la promotion, l'information et la coordination des offres de formation.

R.H. Barmettler, « La révision de la loi sur la formation professionnelle – les principales nouveautés », in : *La vie Economique*, Berne, 2, 2001. — J.-P. Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Réalités sociales, Lausanne, 1989. — E. Wettstein, *Aperçu de la formation professionnelle en Suisse*, DBK, Lucerne, 2000.

Site Internet : <http://www.admin.ch/bbt/f> — <http://www.berufsbildung.ch/> (Portail suisse pour la formation professionnelle)

Voir : Apprentissage — Education (Politique de la) — Jeunes socialement vulnérabilisés

Nicole Richard

Apprentissage

On appelle « apprentissage » la formation duale faite simultanément en entreprise et dans une école professionnelle (1 à 2 jours par semaine) ou la formation faite à plein temps dans une école de métier, d'arts appliqués ou de commerce (ces dernières sont essentiellement situées en Suisse latine). L'apprentissage dure entre deux et quatre ans. La maturité professionnelle, qui ouvre la voie vers les Hautes écoles spécialisées (HES), existe depuis 1993.

La première loi sur la formation professionnelle date de 1930. Pendant près de 60 ans, le système suisse de formation professionnelle a été particulièrement figé. Depuis le début des années 1990 cependant, suite aux évolutions technologiques et aux nécessités imposées par la libre circulation des personnes entre la Suisse et l'Union européenne, ce système est en pleine mutation.

La compétence fédérale en matière d'apprentissage était limitée par la Constitution fédérale de 1874, mais elle a été élargie avec l'adoption de la nouvelle Constitution en avril 1999. Désormais, l'article 63 autorise le Parlement à légiférer sur l'ensemble de la formation professionnelle. Pour répondre à cette nouvelle compétence, un projet de nouvelle loi sur la formation professionnelle a été proposé par le Conseil fédéral en juin 2000 et va être discuté au Parlement. Elle est conçue de manière à regrouper dans une seule base légale l'ensemble de la formation professionnelle, à l'exception du secteur tertiaire. Les formations du domaine de la santé, du travail social et des arts qui relevaient jusqu'à présent de la compétence des cantons, ainsi que les formations des domaines de l'agriculture et des forêts seront également soumises à cette nouvelle loi. Mais, dans l'attente de son adoption, c'est la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) du 19 avril 1978 qui est en vigueur.

L'apprentissage est régi depuis 1998 par un office spécifique, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Il y a environ 300 professions réglementées, permettant d'obtenir un certificat fédéral de capacité (CFC). Différents nouveaux modèles de formation sont en cours depuis la fin des années 90, soit modifiant les concepts de base de la formation duale (par exemple dans le domaine du commerce), soit visant l'élargissement des métiers (dans l'hôtellerie par exemple).

On compte 161 707 personnes en apprentissage en 1998, dont 42 % de femmes. La participation à la formation professionnelle est en baisse relative depuis le milieu des années 80.

Les disparités de participation à la formation professionnelle sont considérables : parmi les Suisses alémaniques de sexe masculin terminant l'école obligatoire, trois quarts entament encore aujourd'hui une formation professionnelle ; les jeunes filles habitant en Suisse romande et au Tessin sont à peine la moitié à être dans ce cas. En ce qui concerne l'égalité des chances, on relève que les femmes font des formations plus courtes et choisissent moins de professions que les hommes et que, de manière générale, les personnes de nationalité étrangère occupent une place inférieure dans le système de formation.

Différents programmes nationaux de recherche ont été consacrés récemment à la formation professionnelle. Ainsi, le programme national de recherche No 43 du FNRS, « Formation et emploi », qui a débuté en 1999, a pour but de mettre en lumière les relations entre la formation et l'emploi. Auparavant le PNR No 33, « Efficacité de nos systèmes de formation », mis au concours en 1991, avait permis de clarifier une série de points ignorés jusque-là, notamment en ce qui concerne le coût de la formation en apprentissage pour les entreprises.

R. A. Borkowsky, P. Gonon, *La formation professionnelle en Suisse : évolution de la participation et nouveaux défis*, OFS, Berne, 1996. — S. Hanhart, H.-R. Schultz, *La formation des apprentis en Suisse. Coûts et financements*, Delachaux et Niestlé, Lausanne et Paris, 1998. — R. Lischer, *Intégration : une histoire d'échecs ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*, OFS, Berne, 1997. — OCDE, *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris, 2000. — J.-P. Tabin, *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Réalités sociales, Lausanne, 1989.

Site Internet : <http://www.admin.ch/bbt/BBTBBF.HTM>, site de la section formation professionnelle de l'OFFT.

Voir : Formation continue — Jeunesse — Orientation scolaire et professionnelle — Politique de la Jeunesse
Jean-Pierre Tabin

Adultes (Éducation des)

L'expression *Education des Adultes* est un terme générique qui découle des pratiques d'animation socio-culturelle qui se sont développées depuis le début du siècle, et, plus systématiquement, dès la fin de la deuxième guerre mondiale. Les pratiques d'éducation des adultes désignent des programmes ayant pour accent principal la culture générale. Elles s'inscrivent dans un mouvement d'ouverture des institutions éducatives à une population plus large que celle qui a bénéficié d'une scolarité longue. C'est la raison pour laquelle il est souvent fait mention, à propos de l'éducation des adultes, de rattrapage ou de deuxième chance, voire, dans une perspective plus ambitieuse, d'éducation permanente. L'éducation des adultes a largement bénéficié du support de la vie associative et de l'engagement de pionniers et de bénévoles. La pluralité des orientations allait de pair avec des regroupements régionaux et nationaux, comme celui qui constitue la Fédération Suisse pour l'Éducation des Adultes.

Au cours des dernières décennies, l'éducation des adultes a connu un déplacement de priorité. Les nécessités dues à la compétition économique mondiale, au chômage ainsi qu'aux besoins de qualification professionnelle et d'ajustement aux découvertes scientifiques et technologiques ont entraîné des efforts nombreux de perfectionnement à l'intérieur des entreprises ainsi que dans les administrations publiques. La formation continue a fait l'objet de mesures gouvernementales et de projets de loi portant principalement sur les modes de financement et les critères de qualité des programmes. Elle est devenue la version officielle et politique de l'éducation des adultes. Les organismes associatifs et privés, qui avaient largement participé au développement de l'éducation des adultes, ont ainsi dû se redéfinir en donnant une place plus importante à la dimension de transmission de connaissances qualifiantes ou même diplômantes. Les offres éducatives de l'Ecole Club Migros, qui occupe dans le marché de la formation des adultes en Suisse une place prépondérante, en font la démonstration. La professionnalité des formateurs est devenue une des conditions de crédibilité de l'offre, de même que la demande de consultation qui inscrit la formation continue en tant que facteur d'innovation dans les démarches de restructuration des entreprises.

Si l'éducation des adultes a répondu à des objectifs privilégiant, dans un premier temps, la culture générale et, dans un deuxième temps, la qualification professionnelle, dans une troisième voie, complémentaire aux deux précédentes, elle accorde de plus en plus d'importance au développement de l'autonomie personnelle, entendu aussi bien comme équilibre de vie que comme compétence sociale. La santé de même que la vie relationnelle font l'objet de nombreuses offres éducatives, pour les cadres, pour les parents, pour les personnes âgées.

Le terme éducation des adultes doit ainsi aujourd'hui être considéré comme une expression légèrement désuète, même si elle présente l'avantage de désigner, dans sa globalité, un champ de pratiques éducatives diversifiées, selon les clientèles concernées ainsi qu'en tenant compte de la pluralité d'âges, de contextes et d'appartenances sociales.

R.P. Besnard, B. Liétard, *La formation continue*, Que Sais-Je ?, PUF, Paris, 1995. — P. Dominicé, M. Finger, *L'éducation des adultes en Suisse*, Pro Helvetia, Fondation Suisse pour la Culture, Information, 1990.

Voix : Formation continue — Instruction publique — Troisième âge (Université du)

Pierre Dominicé

Formation continue

L'abondante littérature sur l'éducation des adultes et la très grande diversité des organismes dispensant des programmes de formation ont pour effet de rendre équivoque le vocabulaire utilisé. Ainsi le concept de « formation continue » peut prendre des sens plus ou moins précis selon les auteurs, et il est fréquemment utilisé comme synonyme d'« éducation des adultes ».

Pour tenter de clarifier ces notions, la Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA) a proposé, en 1990, de réserver l'expression « formation continue » aux offres de complément ou d'approfondissement de la formation professionnelle de base, et de donner un sens générique à l'appellation « éducation des adultes » pour désigner tous les programmes de formation pour adultes. Cependant les anciens usages perdurent: le récent rapport de l'Office fédéral de la statistique, *La formation continue en Suisse*, utilise en effet l'expression de son titre au sens large d'« éducation des adultes » défini par la FSEA.

La formation continue est devenue une préoccupation politique en Suisse, lorsqu'à la fin des années quatre-vingt le manque de personnel qualifié est apparu comme un signe d'inadaptation du marché du travail au développement de l'économie. Des mesures spéciales ont alors été prévues par le Parlement. Mais le changement de conjoncture économique a rapidement élargi les finalités de cet instrument de politique sociale, appelé désormais à assurer aussi la réinsertion sociale et le reclassement professionnel des chômeurs.

Ces nouvelles finalités fondent le succès de la formation continue dans les discours politiques et lui confèrent une image globalement positive auprès de l'opinion publique. Mais cette unanime sympathie n'est pas sans illusion. Elle repose en partie sur notre croyance moderne au potentiel « miraculeux » de l'éducation, et elle occulte les fortes divergences dans les attentes des différents acteurs sociaux.

Aussi convient-il de ne pas se cacher le fait que l'éducation des adultes en général demeure précaire en Suisse. L'offre est d'abord essentiellement privée, et, contrairement à la scolarité obligatoire et à la formation professionnelle, ce secteur ne dispose pas d'un statut de plein droit dans le système éducatif. Il n'existe aucune loi fédérale à son propos, alors même qu'en 1992-1993 par exemple, près de 2 millions de personnes de 20 à 74 ans résidant en Suisse (40 % de ce groupe d'âges) ont suivi au moins un cours.

R. M. Cotting, D. Golay, B. Morand-Aymon e. a., *Formation continue et prévention du chômage*, FASE, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, No 64, Genève, 1992. — Fédération suisse pour l'éducation des adultes : *Plan de développement de la FSEA pour les années 90*, FSEA, Zurich, 1990. — Office fédéral de la statistique : *La formation continue en Suisse*. Enquête de 1993, OFS, Berne, 1995.

Voir : Adultes (Éducation des) — Éducation (Politique de l') — Formation continue (Centre d'étude de la) — Inégalité des chances

Joseph Coquoz

Troisième âge (Universités du)

La première Université du troisième âge a été créée à Toulouse en 1972. Le mouvement s'est rapidement étendu à l'Europe (Belgique, Suisse, Italie), puis à l'Amérique du Nord (Canada); il se poursuit aujourd'hui dans d'autres pays et continents : on compte actuellement de 250 à 300 institutions de ce type, groupées en une Association internationale fondée en 1975. Il y a en Suisse une UTA dans chaque ville universitaire et au Tessin.

Dans le cadre d'une Université ou en liaison contractuelle avec elle, l'UTA rassemble sans considération de diplôme acquis des personnes en âge de retraite, voire de préretraite. Elle leur propose un programme de niveau académique dans tous les domaines du savoir et des arts. Les cours ont lieu l'après-midi et sont généralement assurés par des enseignants et gradués universitaires. À côté de ces rencontres plénières, des groupes d'étude et séminaires sont organisés à la demande des participants, ainsi que des cours de langues et des visites et voyages culturels. Dans plusieurs UTA, des actions de solidarité sont entreprises par les membres eux-mêmes. Autant que possible, les participants sont invités à prendre en main leur propre effort culturel.

Tous les deux ans, l'Association internationale des Universités du troisième âge réunit un Congrès où les membres des UTA apportent le résultat de leurs travaux particuliers, et ont l'occasion d'entendre et de discuter un certain nombre de conférences magistrales sur un thème commun.

R. R. Jeanneret (Éd.), *Universités du troisième âge en Suisse*, Peter Lang, Berne, 1985. — S. Mayence, R. Jeanneret (Éds), *La recherche pour et avec les personnes âgées dans les Universités du troisième âge*, (Actes du XIe Congrès de l'AIUTA), I.E.I.A.S., Université de Neuchâtel, 1987.

Site Internet : <http://www.aiuta.asso.fr/>

Voir : Adultes (Éducation des) — Retraité — Vieillesse

Claude Bridel

3

Éducation spécialisée

« Éducation spécialisée est une expression qui se réfère à un type d'éducation destinée aux personnes qui ne réussissent pas, ou ne réussiront vraisemblablement pas dans le cadre de l'enseignement ordinaire, les

niveaux éducatifs, social et autre qui correspondent à leur âge. En français, on rencontre à la fois les expressions éducation spéciale et éducation spécialisée pour désigner tous les aspects de l'éducation scolaire ou non, des personnes handicapées et inadaptées. Enseignement spécial ou spécialisé a un sens plus étroit et concerne d'avantage le domaine de l'instruction » (*Terminologie de l'éducation spéciale*, Unesco, 1983).

L'éducation ou l'enseignement spécialisé a une histoire : celle des tentatives d'éducation et d'instruction des enfants sourds, aveugles et « idiots ». Au XVIIIe siècle, l'enfant sauvage pris en charge par J.-F. Itard a été une occasion de création de matériel et de méthode pédagogiques, ainsi que de débats entre pédagogues et médecins.

L'éducation spécialisée est un champ de connaissances et de pratiques qui intéresse divers professionnels : les pédagogues et médecins psychiatres ; mais aussi, dès la fin du XIXe siècle, les médecins hygiénistes et les psychologues qui ont développé leurs pratiques de dépistage, de diagnostic et de pronostic quant à l'éducabilité de l'enfant dit alors « arriéré scolaire », « anormal » ou « exceptionnel ». Ce sont aussi des pratiques pédagogiques nouvelles qui ont fleuri sur le terrain de l'enfance hors norme : les classes spéciales, l'école sur mesure (E. Claparède), l'école active (A. Ferrière), la pédagogie par objectifs. Il n'y a dans la logique de ces psychopédagogues du début du XXe siècle aucune séparation à faire du point de vue pédagogique entre l'enseignement aux « arriérés » et l'enseignement ordinaire : ils destinaient leurs méthodes et leur matériel à *tous* les enfants.

Les enfants pris en considération par le champ de l'éducation spécialisée ont au cours du temps changé d'appellation : l'enfant « anormal » s'est démultiplié en autant de figures du handicap mental (handicap moteur, déficient physique, déficient sensoriel, déficient intellectuel), alors que l'enfant « vicieux » du XIXe siècle se mue en un enfant « difficile », puis un enfant « nerveux » ; quant à l'enfant « arriéré » du début du XXe siècle, il devient dans les années quarante l'enfant « inadapté scolaire ». De l'ère de « l'orthopédie » (physique ou morale), on passe à celle de la réadaptation. Dès les années cinquante, une nouvelle force sociale émerge : celle des parents d'enfants handicapés, lesquels réclament une vie « comme tout le monde » pour leurs enfants. Le concept d'« intégration sociale » fait son apparition, lequel préfigure celui d'« intégration scolaire ». Une politique de l'exclusion rivalise avec des vellétés d'une politique de l'inclusion. Aujourd'hui en Suisse, en absence d'une législation univoque qui imposerait l'intégration scolaire des enfants avec une déficience, l'organisation et les pratiques de l'enseignement spécialisé ou de l'éducation spéciale sont encore extrêmement diverses selon les régions ; des nombreuses tentatives d'éducation scolaire intégrée (concernant surtout les élèves avec des déficiences sensorielles ou motrices) et des mesures « les moins restrictives que possibles » coexistent avec des placements traditionnels, donc ségrégatifs.

R. J.-L. Korpès, *Handicap mental. Notes d'histoire*, Cahiers de l'EESP, Lausanne, 1991. — M. Jecker-Parvex, *Retard mental. Contribution pour un lexique commenté* Editions SZH, Lucerne, 1996. — H.-J. Sticker, M. Vial, C. Barral, *Fragments pour une histoire : notions et acteurs*, Alter, Fondation de France, 1996.

Voir : Ecole spéciale — Ecoles supérieures de travail social et hautes écoles spécialisées (Conférence suisse) (SASSA) — Educateur spécialisé — Education/Socialisation — Hautes Ecoles Spécialisées (HES)

Martine Ruchat

Ecole spéciale

Traditionnellement l'Hôpital général et les congrégations catholiques comme, du côté protestant, la philanthropie, souvent d'obédience évangélique, ont reçu dans des instituts les enfants dits « déshérités ». Les premiers établissements spécialisés ont été destinés aux enfants aveugles et sourds dans une tradition à la fois charitable mais aussi dans un intérêt pour le développement mental et moral.

Puis se sont multipliés, au cours des 19e et XXe siècle, les établissements en fonction des types et des degrés de handicaps repérés (asile, institut, maison de correction). Les débats autour de l'intégration pendant les années septante ont entraîné une critique des institutions trop fermées, qui ségréguent, excluent et donc stigmatisent, et ont valorisé une prise en compte de la personne handicapée et son droit à participer à une vie ordinaire, familiale et collective (publique).

Actuellement, selon les différents systèmes scolaires, les écoles spécialisées regroupent des enfants avec des déficiences modérées à sévères pour lesquels on n'envisage pas une réintégration dans le circuit de l'école ordinaire.

R.P. Avanzino, *Histoire de l'éducation spécialisée (1827-1979) Les arcanes du placement institutionnel*, Cahiers de l'EESP, 15, Lausanne, 1993. — **M. Ruchat**, *L'oiseau et le cachot. La naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande au XIXe siècle*, Edition Zoé, Genève, 1993. — **M. Ruchat**, *Les chroniques du mal. Le journal de l'éducation correctionnelle (1850-1918)*, Passé présent, Genève, 1999.

Voir : Educateur spécialisé — Education (Politique de l')

Martine Ruchat

Éducateur spécialisé

L'éducateur spécialisé est un professionnel de l'action sociale dont le rôle est de favoriser le développement, l'autonomie et l'intégration sociale des personnes dont il s'occupe. Par des techniques et des méthodes éducatives adaptées, ainsi que des connaissances approfondies en sciences humaines, il intervient là où il y a rupture vis-à-vis de la famille et/ou de la société. Il travaille dans des institutions accueillant des populations de tous âges souffrant de handicaps divers (handicap physique, mental, toxicomanie, délinquance, etc.), mais aussi, avec la crise économique, dans des lieux informels auprès de personnes et de groupes que leur mauvaise situation a marginalisés. Ce travailleur social cherche à favoriser le développement de ces personnes et à faciliter ainsi leur resocialisation.

Voir : Ecole spéciale — Travailleurs sociaux (Formation des)

Paul Weber

4

Acculturation

La définition considérée comme classique vient du courant culturaliste de l'anthropologie et notamment des travaux de Redfield, Linton & Herskovits (1936) qui définissent l'acculturation comme l'ensemble des phénomènes, et des changements subséquents, qui résultent du contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes. Les changements pris en considération sont donc attribués à des « influences culturelles externes » et non à des dynamiques « internes » à une culture donnée.

Dans cette perspective, l'acculturation apparaît comme un processus se réalisant au niveau des groupes. Cependant, à partir notamment des années cinquante, le terme est aussi employé pour signifier des changements psychologiques au niveau individuel concernant les sujets appartenant aux groupes en situation d'acculturation. Voir, par exemple, les travaux portant sur les attitudes, les conduites et les stratégies individuelles, les tensions intra-psychiques relatives à l'acculturation (Berry, 1989).

Cependant le terme acculturation est aujourd'hui considéré comme un peu désuet essentiellement en raison d'une vision *réifiante* de la culture qui lui est reprochée.

Deux questions apparaissent comme centrales dans le débat théorique consacré aux processus d'acculturation. D'un côté, celle de la *direction* du processus (uni ou bi-directionnel ?), et, de l'autre, celle de la « *dominance* », à savoir la nature des rapports de pouvoir existant entre les groupes culturels en présence. Concernant la première question, on peut considérer qu'un large consensus existe sur l'idée de la bi-directionnalité du processus, même si une partie des travaux qui adoptent cette idée ne s'intéressent pratiquement qu'aux changements d'un des groupes en présence, à savoir celui en position minoritaire. C'est le cas, en particulier, des recherches (assez nombreuses au cours de ces dernières décennies) qui se donnent comme objet d'étude les phénomènes d'acculturation de groupes d'immigrés, et s'interrogent notamment sur la valeur affective et identitaire attribuée à la culture dite « d'origine ».

Quant à la question de la « *dominance* » (dominance totale d'un groupe sur l'autre ou parité entre les groupes), elle renvoie à la problématique des rapports de pouvoir et aux échelles de prestige sur lesquelles les groupes se positionnent dans des contextes socio-historiques donnés.

Le processus d'acculturation est à différencier de celui d'*enculturation* (nommé parfois acculturation dans des travaux à perspective sociologique) qui explique davantage le processus de socialisation de l'enfant au cours de son développement au sein d'une culture que les changements résultant des contacts entre

groupes culturels. Il est aussi à différencier de celui d'*assimilation*, en raison notamment du caractère plus unidirectionnel attribué à ce dernier (Teske and Nelson, 1974), même s'il ne manque pas d'auteurs qui considèrent l'assimilation comme un mode d'acculturation.

R. J. Berry, « Acculturation et adaptation psychologique », in : J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (Éds), *La recherche interculturelle*, L'Harmattan, Paris, 1989, pp.135-145. — R. Redfield, M. Linton et Herskovits, « Memorandum for the Study of Acculturation », in : *American Anthropologist*, Vol. 38, 1936, pp. 149-152. — R.-H.-C. Teske et B.-H. Nelson, « Acculturation and assimilation : a clarification », in : *American Ethnologist*, 1 (2), 1974, pp. 351-367.

Voix : Immigration — Interculturalité — Interculturel — Lien social — Multiculturalisme — Socialisation
Vittoria Cesari Lusso et Anne-Nelly Perret-Clermont

Interculturalité

Le concept d'*interculturalité* est né dans les années septante, à propos d'abord de l'intégration scolaire des élèves migrants. En mettant l'accent sur les échanges entre les diverses cultures habitant nos sociétés, l'interculturalité s'oppose à la multiculturalité, simple juxtaposition de cultures différentes.

L'approche interculturelle de l'éducation a été prônée par le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe à Strasbourg (1977, 1982, 1985, 1988) et, en Suisse, par la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (1985). En 1977 déjà, Bruxelles édicte une directive (donc exécutoire par les pays membres) établissant le droit des élèves migrants à bénéficier, durant trois heures par semaines, d'un enseignement officiel sur leur langue et culture d'origine.

Force est cependant aujourd'hui de constater que l'interculturalité n'a le plus souvent guère été plus loin que les déclarations de bonnes intentions ; du moins en Suisse. Dans la plupart des cantons, la langue maternelle est bannie des écoles, les enseignants de langue et de culture d'origine n'ont pratiquement aucun contact avec leurs homologues de la société d'accueil, et l'échange présupposé par le terme *interculturalité* - en dehors du folklore musical ou gastronomique - reste généralement pensé à sens unique. L'interculturel serait-il alors, comme le Conseil de l'Europe s'interrogeait en 1985 déjà, un « fourre-tout » vide de sens ? La question est aujourd'hui d'autant plus pertinente que le concept d'*interculturalité* est désormais nomade : s'y réfèrent aussi les professionnels de la santé et du social, les œuvres d'entraide et les multinationales.

De fait, une véritable interculturalité implique une redéfinition de notre rapport à *soi* et à *l'autre*. Rapport à soi : prendre conscience du métissage historique de notre propre culture, de son caractère par essence dynamique ; chercher à connaître et reconnaître nos propres repères culturels, tâche assez ardue en cette époque de globalisation et d'évanescence du sens. Rapport à l'autre : chercher à le (re)connaître et à nous faire (re)connaître par lui, prendre conscience de nos inévitables jugements de valeur, (re)trouver les similitudes fondamentales - ou les « universels-singuliers » - que lui et moi, de même que tout être humain, partageons. Inévitablement, les professionnels du social, de la santé et de l'éducation doivent alors redéfinir leur rôle, prêter une attention soutenue au lien social qui dédouble la relation professionnelle entretenue avec les usagers, les patients, les élèves et leurs parents.

R. M. Abdallah-Preteille, L. Porcher, *Diagonales de la communication interculturelle*, Anthropos, Paris, 1999. — J.-C. Métraux, « Le don au secours des appartenances plurielles », in : *Les défis migratoires*, Ed. Centlivres P. & I. Girod, Seismo, Zurich, 2000, pp. 457-464.

Voix : Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique — Conseil de l'Europe — Immigration — Instruction publique — Interculturel — Intégration — Médiation culturelle

Jean-Claude Métraux