

# Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones

---



**François Rastoldo  
Pierre-Alain Wassmer  
Annick Evrard  
Claude A. Kaiser**

**avec la collaboration de Roberta Alliata**

**Septembre 2013**



# **Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones**

---

**François Rastoldo  
Pierre-Alain Wassmer  
Annick Evrard  
Claude A. Kaiser**

**avec la collaboration de Roberta Alliata**

**Septembre 2013**

## Remerciements

Nous tenons à remercier :

- les responsables de l'accueil des directions générales de l'enseignement primaire, du cycle d'orientation et de l'enseignement postobligatoire qui nous ont permis de récolter des informations non répertoriées dans la base de données scolaires ;
- les établissements qui ont organisé les entretiens avec les élèves.

## Avertissement

Pour faciliter la lecture, nous avons opté généralement pour la forme masculine de certains termes, intégrant ainsi aussi bien le genre féminin que masculin.

---

### Compléments d'information :

François Rastoldo  
Tél. +41/0 22 546 71 36

[francois.rastoldo@etat.ge.ch](mailto:francois.rastoldo@etat.ge.ch)

Annick Evrard  
Tél. +41/0 22 546 71 46

[annick.evrard@etat.ge.ch](mailto:annick.evrard@etat.ge.ch)

Claude A. Kaiser  
Tél. +41/0 22 546 71 35

[clauda.kaiser@etat.ge.ch](mailto:clauda.kaiser@etat.ge.ch)

Roberta Alliata  
Tél. +41/0 22 546 71 42

[roberta.alliata@etat.ge.ch](mailto:roberta.alliata@etat.ge.ch)

Pierre-Alain Wassmer  
Tél. +41/0 22 546 71 59

[pierre-alain.wassmer@etat.ge.ch](mailto:pierre-alain.wassmer@etat.ge.ch)

### Responsable de l'édition :

Narain Jagasia  
Tél. +41/0 22 546 71 14

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

### Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

### Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 13.016

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité  
du Service de la recherche en éducation.*

---

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introduction .....</b>   | <b>5</b>  |
| Origine de la recherche .....   | 5         |
| Contexte institutionnel de la scolarisation des migrants (état des lieux) .....                                     | 5         |
| Objet du présent rapport et suite de la recherche .....   | 7         |
| <b>Méthode .....</b>  | <b>9</b>  |
| Les élèves primo-arrivants allophones.....  | 9         |
| Les élèves scolarisés dans une structure d'accueil de l'enseignement public .....                                   | 9         |
| Cursus scolaire des élèves pris en compte et durée passée<br>dans une structure d'accueil .....                     | 10        |
| Données recueillies dans les dossiers des élèves .....  | 10        |
| Entretiens avec des élèves.....   | 11        |
| <b>Résultats.....</b>   | <b>13</b> |
| Les élèves primo-arrivants allophones et les élèves dans les structures d'accueil<br>de l'enseignement public ..... | 13        |
| La durée en structure d'accueil et l'orientation scolaire à son issue .....   | 19        |
| La classe d'accueil vécue par ses élèves .....  | 29        |
| <b>Conclusion.....</b>  | <b>33</b> |
| <b>Bibliographie .....</b>  | <b>35</b> |
| <b>Annexes .....</b>  | <b>36</b> |
| Annexe 1. Mandat .....  | 36        |
| Annexe 2. Directive .....   | 38        |



## Introduction

### Origine de la recherche

Ce travail est directement issu du mandat donné au SRED par le secrétariat général du département de l'instruction publique de Genève intitulé « Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones » daté du 10 janvier 2011<sup>1</sup>.

Les considérants du mandat mentionnent deux types d'arguments qui motivent une telle investigation :

- les premiers arguments concernent l'évolution de la population migrante qui arrive dans le système de formation scolaire public genevois. En effet, non seulement l'importance des flux migratoires des enfants et des jeunes en âge scolaire fluctue en raison des circonstances économiques et politiques internationales, mais on observe aussi des évolutions concernant les caractéristiques des jeunes migrants qui sont fortement changeantes. A Genève par exemple, on a pu observer la quasi disparition ou le recul des migrations provenant d'Italie ou d'Espagne et l'afflux grandissant de jeunes Portugais ou de jeunes provenant de divers pays des Balkans. En termes de qualifications scolaires, certains changements sont également perceptibles. Selon la provenance et les circonstances de la migration, les jeunes migrants arrivent avec un bagage scolaire assez, voire très solide, alors que certaines populations migrantes se caractérisent par des carences prononcées en matière de formation.
- Les autres arguments touchent aux structures d'accueil du système de formation genevois, qui ont notablement évolué récemment et qui devraient encore poursuivre leur mutation. Depuis l'année scolaire 2009-2010, l'école primaire s'est dotée d'un système d'accueil pour élèves migrants organisé centralement qui permet aux jeunes d'être, dès leur arrivée à Genève, dans une classe ordinaire à mi-temps et dans une classe d'accueil, prioritairement destinée à l'apprentissage du français, pour l'autre mi-temps. Cette innovation structurelle s'inscrit en outre dans le souhait du département de mieux coordonner l'accueil des migrants entre les divers ordres d'enseignement (notamment l'articulation des parcours de formation entre ordres d'enseignement).

### Contexte institutionnel de la scolarisation des migrants (état des lieux)

Pour permettre à tous les enfants qui lui sont confiés d'atteindre les objectifs scolaires fixés par la loi sur l'instruction publique (LIP, art. 4), et donc dans un souci d'égalité des chances, la politique d'accueil des primo-arrivants allophones s'oriente dans un premier temps prioritairement vers l'apprentissage du français (cf. *3e priorité*, Département de l'instruction publique, 2005), considéré comme base pour leur insertion dans la vie scolaire puis professionnelle.

En outre, le programme de législature 2010-2013 du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève mentionne, dans le chapitre *Développer les dispositifs d'accueil et*

---

<sup>1</sup> Ce mandat figure en annexe 1.

*d'intégration des étrangers*, le développement d'un centre d'accueil des élèves migrants pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

## **Enseignement primaire**

Dès la fin des années 1980, les cours de langue française ont été institués sur le temps scolaire et constituent alors la nouvelle structure d'accueil (STACC). En 2004, un relevé interne à l'école primaire précise que près de 1000 enfants reçoivent un soutien par les enseignant-e-s de ces structures d'accueil, soit individuellement, soit en groupe, à l'intérieur de la classe ordinaire ou en dehors.

Depuis 2009, l'accueil des élèves primo-arrivants et de leurs parents est restructuré et centralisé par le Bureau d'accueil de l'enseignement primaire (BAEP). A partir de 7 ans, les élèves primo-arrivants sont scolarisés à mi-temps dans une classe ordinaire avec les enfants du même âge et à mi-temps dans une classe d'accueil à faible effectif, en principe pour une durée maximale de 12 mois à partir de leur arrivée. L'insertion des primo-arrivants âgés de 4 à 6 ans se fait directement à plein temps dans des classes ordinaires, avec des appuis prévus pour les enseignant-e-s qui les accueillent dans leur classe.

## **Enseignement secondaire I**

Dès 1968, des classes d'accueil ont été ouvertes pour les primo-arrivants de 12-15 ans. Elles scolarisaient alors une cinquantaine d'élèves ; un pic est atteint en 2006 avec presque 500 élèves. Les classes d'accueil bénéficient d'un effectif réduit (actuellement 11 élèves en moyenne) et préparent les nouveaux arrivants à intégrer les classes ordinaires dans le meilleur délai (de 1 à 2 ans, dans la règle).

Depuis leur création, les classes d'accueil proposent les matières suivantes : français, allemand, anglais, mathématiques et « connaissance du milieu » (cours combiné de géographie et d'histoire en relation avec Genève et la Suisse). A ces matières s'ajoutent des cours de langue maternelle qui sont organisés dès que l'effectif atteint 10 élèves pour une langue donnée.

## **Enseignement secondaire II**

Les classes pour les primo-arrivants ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire étaient regroupées, entre 1990 et 2011, au sein du Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI). Elles se situaient soit au service lui-même soit au Collège de Genève, à l'École de culture générale, à l'École de commerce ou au Centre d'enseignement professionnel pour l'industrie et l'artisanat (CEPIA). L'accueil dans ces classes a été adapté aux besoins, par exemple en ouvrant en 1995 une classe « d'insertion professionnelle » et l'année suivante une classe « d'accueil scolaire » pour un accueil immédiat et une orientation dans une classe spécifique en l'espace de quelques semaines ou quelques mois.

Dès 1996, des classes « d'insertion scolaire » ont également été ouvertes à l'École de culture générale, au Collège de Genève et à l'École supérieure de commerce. En 2005, une nouvelle diversification a eu lieu pour répondre aux jeunes ayant un projet de formation professionnelle.

Aujourd'hui, le SCAI a fait place à deux entités distinctes, le Service de l'accueil du postobligatoire (ACPO) et le Centre de transition professionnelle (CTP). Par ailleurs, les élèves dont le pronostic scolaire est compatible avec les exigences scolaires genevoises sont directement orientés vers les classes d'accueil (insertion scolaire) d'une filière du postobligatoire.

La provenance nationale ou régionale des nouveaux arrivants à Genève a varié au fil du temps. Depuis la création de la base de données scolaires en 1969, on a observé que différentes vagues d'immigration se sont succédées ou superposées : italienne, espagnole, portugaise, balkanique, africaine, latino-américaine. On peut relever que la part d'élèves provenant de pays à langues latines a diminué proportionnellement pendant ces 40 dernières années. Par ailleurs, la diversité des nationalités a augmenté (pour une description plus complète, voir Schwob, 2011).

## **Objet du présent rapport et suite de la recherche**

Ce rapport constitue la première étape d'une recherche menée par le Service de la recherche en éducation (SRED) et destinée à se poursuivre ces prochaines années (notamment par un suivi des cohortes d'élèves migrants). Le travail a été organisé autour de plusieurs axes, qui peuvent être résumés comme suit :

1. documenter les situations à l'arrivée à Genève des jeunes fréquentant les classes d'accueil (inventaire des données disponibles) ;
2. documenter les publics potentiels des élèves des classes d'accueil (élèves primo-arrivants allophones) ;
3. calculer les durées effectives de scolarisation dans les structures d'accueil ;
4. suivre les parcours de formation des élèves issus des classes d'accueil ;
5. mener des entretiens auprès d'élèves récemment sortis des classes d'accueil (centration sur les articulations EP/CO et CO/PO).



## Méthode

Deux populations ont été étudiées dans cette recherche :

1. les primo-arrivants allophones ;
2. les jeunes ayant été inscrits dans une structure d'accueil pour élèves migrants de l'enseignement public genevois (primaire, cycle d'orientation et enseignement postobligatoire) au cours d'une année scolaire.

### Les élèves primo-arrivants allophones

Est considéré comme un élève primo-arrivant allophone un élève enregistré dans la base de données scolaires du DIP (nBDS) à la fin décembre dans une école publique ou privée<sup>2</sup> et qui

- est arrivé à Genève après le 31 mai de l'année en cours ;
- n'a pas déclaré le français comme première langue parlée ;
- est âgé de 4 à 20 ans inclus.

Les résultats présentés cumulent les effectifs de fin décembre 2011 et fin décembre 2012 afin d'améliorer la robustesse statistique.

### Les élèves scolarisés dans une structure d'accueil de l'enseignement public

Ont été pris en considération les élèves qui, à un moment ou à un autre d'une année scolaire, ont été enregistrés dans la nBDS dans une structure d'accueil de l'enseignement primaire, du cycle d'orientation et de l'enseignement postobligatoire, et ce indépendamment de la durée de cette scolarité.

L'année scolaire de référence choisie au début de la recherche était celle de 2009-2010. Mais il s'agit de la première année où le dispositif d'accueil de l'enseignement primaire a été mis en place, et il s'est avéré que le recensement des élèves dans cette structure n'était pas vraiment exhaustif et qu'il y avait de nombreuses données manquantes. L'année 2009-2010 n'étant pas exploitable pour une analyse fiable dans ce degré d'enseignement, il a été décidé de prendre en considération l'année 2010-2011 pour l'enseignement primaire.

L'étude des cursus concerne 659 élèves de l'enseignement primaire, 476 du cycle d'orientation (CO) et 319 de l'enseignement postobligatoire (PO).

---

<sup>2</sup> Dans la nBDS, les écoles privées enregistrées sont les écoles de niveau enfantin, primaire, secondaire I et secondaire II général préparant à la maturité gymnasiale ou à un diplôme étranger assimilable à cette dernière. Les scolarités suivies dans une école professionnelle privée ne sont donc pas prises en compte, et l'élève est ici considéré comme arrêtant sa scolarité à Genève.

## **Cursus scolaire des élèves pris en compte et durée passée dans une structure d'accueil**

A partir des différentes situations scolaires enregistrées pour chaque élève dans la nBDS, il a été possible de reconstruire les historiques scolaires afin de mesurer la durée passée dans une structure d'accueil.

La durée passée dans les structures d'accueil est calculée à partir de la première scolarité dans ce type de structure et non pas à partir de l'année de référence (soit 2010-2011 pour le primaire ; 2009-2010 pour le CO et le PO) jusqu'à la sortie de ces dispositifs. Ainsi la durée passée par un élève ayant commencé en classe d'accueil au 11<sup>e</sup> degré du CO et ayant poursuivi dans le dispositif du PO est celle passée dans les deux degrés d'enseignement.

Ce suivi en « temps réel » se déroule jusqu'en octobre 2012. Il permet de suivre les élèves jusqu'à leur sortie des structures d'accueil.

Pour la suite de l'étude des cursus scolaires de ces élèves, la situation scolaire au 31 décembre de chaque année sera ajoutée.

Les résultats concernant la durée passée en accueil et l'orientation à son issue sont présentés selon le milieu social d'origine et la première langue parlée.

## **Données recueillies dans les dossiers des élèves**

En plus des informations issues de la nBDS, des données ont pu être recueillies dans les dossiers des élèves établis par les différents dispositifs.

Ces dossiers existent sous format papier et sont différents dans chaque degré d'enseignement quant à leur contenu et quant aux nomenclatures utilisées lorsque les contenus étaient similaires.

En outre, comme ils sont créés lors du premier passage dans les bureaux d'accueil des degrés d'enseignement, avant la scolarisation de l'élève, ils ne comportent pas l'identifiant nBDS de l'élève. La mise en correspondance des informations qu'ils contiennent a donc nécessité une saisie manuelle des informations et une recherche au cas par cas sur la base des noms et prénoms des élèves, pour les mettre en correspondance avec les historiques scolaires.

Il a été ainsi possible d'avoir des informations concernant :

- le niveau estimé en français pour les élèves de l'enseignement primaire ;
- les niveaux estimés en langue maternelle, en français et en mathématiques, ainsi que le cursus scolaire précédant l'arrivée en classe d'accueil pour le CO ;
- les niveaux estimés en français et en mathématiques, le cursus scolaire précédent l'arrivée en classe d'accueil et les projets d'orientation à l'arrivée en classe d'accueil pour les élèves du PO.

## Entretiens avec des élèves

Enfin, quinze entretiens ont eu lieu avec des élèves qui étaient scolarisés en 2010-2011 dans une structure d'accueil d'un degré d'enseignement et qui avaient changé de degré d'enseignement en intégrant un cursus autre que l'accueil au printemps 2012. L'objectif de ces entretiens était de mieux comprendre la manière dont les jeunes avaient vécu leur scolarité en classe d'accueil puis leur intégration dans la filière de formation qu'ils fréquentaient après ce moment-charnière des processus d'orientation-sélection qu'est le changement de degré d'enseignement.

Ces entretiens ont eu lieu durant le printemps 2012 et se répartissaient ainsi :

|                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
| Secondaire I                | Cycle d'orientation                     | 6 |
| Secondaire II général       | Ecole de culture générale               | 2 |
| Secondaire II professionnel | CFP technique                           | 1 |
|                             | CFP Service/Hôtellerie-restauration     | 1 |
|                             | Centre de la transition professionnelle | 5 |



## Résultats

### Les élèves primo-arrivants allophones et les élèves dans les structures d'accueil de l'enseignement public

#### Description de la population-cible des classes d'accueil

Cette partie répond à la volonté de connaître mieux les populations concernées par les dispositifs d'accueil et d'insertion du DIP, en particulier la population des primo-arrivants allophones que nous considérerons comme « population-cible » dans notre étude, et à la demande plus précise contenue dans le mandat du secrétariat général<sup>3</sup>.

#### Définitions des populations

Dans la description des populations, on remarquera qu'un certain nombre d'élèves dits « primo-arrivants allophones » ne se retrouve pas dans les classes d'accueil, ni du DIP ni du privé, et qu'à l'inverse, des élèves des classes d'accueil ne répondent pas à la définition de « primo-arrivants allophones ». Il s'agira donc d'être assez attentif au fait de chaque fois bien préciser de quelle population l'on parle.

La population des jeunes « primo-arrivants allophones » est composée de l'ensemble des jeunes d'âge scolaire – on se rappellera que certains jeunes dans les âges scolaires décrits ne sont plus sous l'obligation de scolarisation – arrivés à Genève durant une période récente (on peut fixer cette période entre 6 et 12 mois ; nous avons retenu la limite de 6 mois dans les descriptions de ce chapitre), n'ayant pas le français comme langue maternelle ou comme langue première. Il est clair qu'avec cette définition, on inclut des jeunes parlant déjà bien le français comme langue seconde, pour toutes sortes de raisons liées à leurs parcours personnels.

La population des « élèves en classes d'accueil » est composée de ceux et celles qui ont fait l'objet d'une décision de scolarisation de ce type par les autorités scolaires, en général par les enseignant-e-s de l'école et avec l'accord des responsables légaux et de la direction d'établissement. Parmi ceux-ci, on va trouver des élèves arrivés avant les 6 à 12 mois définissant les primo-arrivants, mais aussi des jeunes ayant officiellement le français comme langue maternelle mais ne le pratiquant pas suffisamment bien pour être scolarisés en classe ordinaire. Il se peut aussi que des élèves restent en classe d'accueil pour des questions non liées à l'apprentissage du français, notamment pour des retards scolaires importants dus à des situations personnelles ou des conditions de scolarisation particulièrement difficiles avant leur arrivée à Genève.

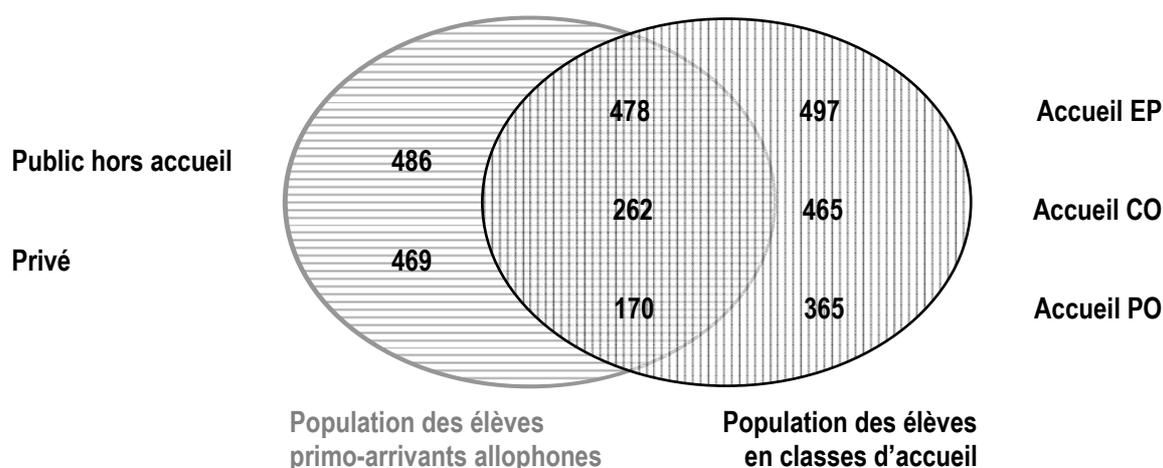
Après une première description en 2012 à partir de la situation en fin d'année 2011, il nous est apparu nécessaire d'agréger ces données avec celles de l'année suivante, de manière à atténuer les fluctuations, inévitables dans le champ de la mobilité internationale des individus et des populations.

On pourra représenter les populations concernées par l'étude comme dans le schéma suivant, avec des groupes de définitions différentes se recoupant partiellement (Figure 1).

---

<sup>3</sup> Cf. annexe 1.

Figure 1. Populations des élèves concernés par l'accueil (effectifs cumulés 2011 et 2012)



On peut ainsi définir une troisième population, les « primo-arrivants allophones en classes d'accueil », qui sera celle des élèves appartenant aux deux populations décrites plus haut. Dans la Figure 1, c'est la population placée à l'intersection des deux ensembles, c'est-à-dire la surface quadrillée. Cette population est en réalité le principal objet de notre intérêt, puisque parmi les primo-arrivants allophones, ce sont ceux *a priori* à qui le dispositif d'accueil est destiné.

Figure 2. Scolarisation des élèves selon la population définie (effectifs cumulés 2011 et 2012)

| Scolarisation              | Accueil EP | Accueil CO | Accueil PO | Hors accueil | Privé  | Total   |
|----------------------------|------------|------------|------------|--------------|--------|---------|
| Primo-arrivants allophones | <b>478</b> | <b>262</b> | <b>170</b> | 486          | 469    | 1'865   |
| Autres                     | 497        | 465        | 365        | 137'348      | 23'181 | 161'856 |
| Total                      | 975        | 727        | 535        | 137'834      | 23'650 | 163'721 |

Primo-arrivant allophone : dont la langue maternelle est autre que le français et arrivé après le 31.5 de l'année (moins de 6 mois).

Dans la Figure 2 ci-dessus, la population des « primo-arrivants allophones en classes d'accueil » est celle qui se trouve en gras et qui contient 910 élèves (478 + 262 + 170).

Il est à remarquer que dans ce groupe des « primo-arrivants allophones en classes d'accueil », les élèves en accueil du CO présentent une augmentation d'effectifs significative entre 2011 et 2012, tandis que pour les « autres » (c'est-à-dire les élèves francophones ou non primo-arrivants) en accueil, une hausse comparable est visible au PO. Hors accueil, les effectifs des « primo-arrivants allophones » sont eux aussi en augmentation nette au sein de l'enseignement public, alors qu'ils sont en diminution dans l'enseignement privé. Ces mouvements à court terme ne seront pas analysés ici.

En considérant les populations comme nous les avons définies, on remarque qu'une part importante des élèves en structure d'accueil ne répond pas à la définition de « primo-arrivants allophones ». On se souvient que notre définition de primo-arrivant est assez stricte, puisqu'elle ne retient dans ce groupe que des élèves arrivés depuis moins de 6 mois.

Cela signifie aussi que le temps passé en structure d'accueil peut être plus ou moins long, notamment selon l'ordre d'enseignement. Dans l'enseignement primaire, on voit qu'un peu moins de la moitié des élèves (478 sur 975) sont des primo-arrivants, tandis que dans les ordres secondaires c'est environ le tiers (262 sur 727 et 170 sur 535).

**Figure 3. Élèves primo-arrivants allophones, dans le public et dans le privé (2011 et 2012)**

| Scolarisation              | Public      | Privé       | Total   |
|----------------------------|-------------|-------------|---------|
| Primo-arrivants allophones | 1'396       | 469         | 1'865   |
| %                          | <b>1.0%</b> | <b>2.0%</b> | 1.1%    |
| Autres                     | 138'675     | 23'181      | 161'856 |
| %                          | 99.0%       | 98.0%       | 98.9%   |
| Total                      | 140'071     | 23'650      | 163'72  |
| %                          | 100.0%      | 100.0%      | 100.0%  |

Dans la Figure 3 présentant la part exprimée en pourcent des élèves « primo-arrivants allophones » selon le type de scolarisation, public ou privé, on constate que la part de ces élèves est plus importante dans le privé (2.0%), de l'ordre du double que dans la population scolarisée dans le public (1.0%). En considérant la part du privé dans chaque population, on relève que pour les « primo-arrivants allophones », celle-ci est de 25.1% (469 sur 1'865), et de 14.4% dans l'ensemble des effectifs. Cette différence montre le rôle particulier que joue le secteur privé dans la Genève internationale, notamment en accueillant des élèves arrivés récemment, dans des scolarités de type international.

**Figure 4. Élèves primo-arrivants allophones, selon la scolarisation dans le public (2011 et 2012)**

| Scolarisation              | Accueil EP   | Accueil CO   | Accueil PO   | Hors accueil | Total   |
|----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------|
| Primo-arrivants allophones | 478          | 262          | 170          | 486          | 1'396   |
| %                          | <b>49.0%</b> | <b>36.0%</b> | <b>31.8%</b> | 0.4%         | 1.0%    |
| Autres                     | 497          | 465          | 365          | 137'348      | 138'675 |
| %                          | 51.0%        | 64.0%        | 68.2%        | 99.6%        | 99.0%   |
| Total                      | 975          | 727          | 535          | 137'834      | 140'071 |
| %                          | 100.0%       | 100.0%       | 100.0%       | 100.0%       | 100.0%  |

Au sein de l'enseignement public, on observe des taux plus bas de « primo-arrivants allophones » pour les structures d'accueil du secondaire, avec 36.0% dans l'accueil du CO et 31.8% dans l'accueil du PO, comparé à celui que l'on observe dans l'accueil du primaire (49.0%). Ceci semble indiquer des durées plus longues dans les structures d'accueil du secondaire, faisant qu'une part plus importante des élèves ne sont dès lors plus des « primo-arrivants allophones » selon notre définition assez restrictive (moins de 6 mois).

**Figure 5. Scolarisation des élèves primo-arrivants allophones, selon l'âge scolaire (2011 et 2012)**

| Scolarisation       | Accueil EP | Accueil CO | Accueil PO | Hors accueil | Privé | Total |
|---------------------|------------|------------|------------|--------------|-------|-------|
| <b>Age scolaire</b> |            |            |            |              |       |       |
| Sans indication     | 0          | 0          | 0          | 12           | 34    | 46    |
| Age EP              | <b>476</b> | 18         | 0          | <b>433</b>   | 294   | 1'221 |
| Age CO              | 4          | <b>244</b> | 2          | 22           | 84    | 354   |
| Age PO              | 0          | 0          | <b>168</b> | 19           | 57    | 244   |
| Total               | 480        | 262        | 170        | 486          | 469   | 1'865 |
| %                   | 26%        | 14%        | 9%         | 26%          | 25%   | 100%  |

Age scolaire : à l'EP 4-11 ans ; au CO 12-14 ans ; au PO 15-20 ans.

Dans la Figure 5, on regarde la répartition des élèves selon l'âge scolaire, pour voir dans quelle mesure les élèves accueillis dans le dispositif d'accueil le sont dans les structures qui leur sont destinées en fonction de l'âge théorique, et indépendamment du fait qu'ils soient ou non des « primo-arrivants allophones ». Au niveau de l'accueil du primaire, 476 élèves sur 480 ont l'âge scolaire correspondant à ce qui est prévu. Pour le CO, ce chiffre est de 244 sur 262, et pour le PO presque tous les élèves sont bien orientés (168 sur 170). On voit aussi, dans une lecture horizontale, que parmi les enfants d'âge scolaire de niveau primaire, on en a un grand nombre hors accueil<sup>4</sup> (433 sur 1'221). Ce sont essentiellement des enfants entre 4 et 6 ans, voire 7 ans, qui sont intégrés directement dans les classes ordinaires, comme c'est normalement prévu<sup>5</sup>.

Pour les jeunes d'âge scolaire de niveau postobligatoire, il convient de se rappeler que le total dans la colonne de droite représente les primo-arrivants allophones de 15 à 20 ans enregistrés dans la nBDS, c'est-à-dire scolarisés à Genève. Etant donné qu'il n'y a plus d'obligation de scolarisation pour ce groupe, on peut penser qu'un certain nombre de jeunes ne sont pas recensés dans la nBDS, ce qui n'est en principe pas le cas pour les deux autres groupes. Les conditions mêmes de l'accueil changent puisque, autant de la part de l'école que de celle du jeune, il y a la possibilité de refuser ou d'abandonner la scolarisation.

Dans l'enseignement privé, il est difficile de dire si les élèves sont dans des structures particulières ou s'ils sont dans des filières en langue étrangère (visant des diplômes étrangers). Dans la ligne des totaux, on voit que le nombre d'élèves primo-arrivants allant dans le privé est de 469, ce qui représente 25.0% de tous les élèves primo-arrivants (1'865), alors que dans l'ensemble, ce taux est de 14.4% (23'650 élèves sur 163'721, voir dans le tableau précédent). On peut penser que parmi les primo-arrivants, il y a un certain nombre d'enfants de fonctionnaires internationaux ou de cadres de grandes firmes multinationales qui ne séjourneront pas très longtemps dans notre canton et qui sont scolarisés dans des cursus internationaux.

<sup>4</sup> Les élèves « hors accueil » sont simplement dans l'enseignement public ordinaire. De ce total, nous avons soustrait les enfants du primaire qui sont inscrits à la fois dans une classe d'accueil et dans une classe ordinaire, parce qu'ils la fréquentent à mi-temps, évitant par ce fait les doublons.

<sup>5</sup> Cf. annexe 2 : *Directive sur le suivi des élèves. Accueil des élèves allophones nouvellement arrivés*. Direction générale de l'enseignement primaire, Service de la scolarité, 30 août 2010.

**Figure 6. Scolarisation des élèves primo-arrivants allophones, selon la catégorie socioprofessionnelle (CSP) (2011 et 2012)**

|                                   | Scolarisation | Accueil EP | Accueil CO | Accueil PO | Hors accueil | Privé      | Total             |
|-----------------------------------|---------------|------------|------------|------------|--------------|------------|-------------------|
| <b>CSP</b>                        |               |            |            |            |              |            |                   |
| Divers et sans indication         |               | 21%        | 13%        | 13%        | 20%          | <b>33%</b> | 100%<br>(N=969)   |
| Cadres supérieurs et dirigeants   |               | 25%        | <b>3%</b>  | <b>1%</b>  | 38%          | <b>36%</b> | 100%<br>(N=279)   |
| Employés et cadres intermédiaires |               | 30%        | 11%        | 4%         | 35%          | <b>30%</b> | 100%<br>(N=253)   |
| Ouvriers                          |               | <b>36%</b> | <b>27%</b> | 9%         | 29%          | 0%         | 100%<br>(N=364)   |
| Total                             |               | 26%        | 14%        | 9%         | 26%          | 25%        | 100%<br>(N=1'865) |

CSP en 4 positions : les « petits indépendants » ont été regroupés avec les « employés et cadres intermédiaires ».

Il est d'ailleurs intéressant de voir comment se répartissent les élèves en fonction de leur origine socio-économique. En observant les catégories socioprofessionnelles (CSP), on relève un fort taux d'enfants de « cadres supérieurs et dirigeants » au sein de l'enseignement privé, avec 36% du total, alors que ce taux est de 25% pour l'ensemble des jeunes primo-arrivants allophones. On remarquera que dans le même temps, le taux est particulièrement faible au niveau du CO (3% au lieu des 14% de l'ensemble) et presque nul au niveau du PO (1% au lieu de 9%), ce qui peut s'expliquer par la difficulté plus importante de changer de système scolaire quand on a déjà été scolarisé un grand nombre d'années, mais aussi parce que les enjeux de sélection sont plus importants à ce moment-là.

Pourtant, dans le groupe des « employés et cadres intermédiaires », le taux d'élèves en école privée est encore assez élevé (30%), ce qui semble bien indiquer une immigration de cadres d'entreprises transnationales attachés à une éducation dans la langue de leur pays d'origine ou dans des filières reconnues au niveau international. Le groupe « divers et sans indication » a lui aussi un taux élevé (33%), équivalent pratiquement à celui des « cadres supérieurs et dirigeants », mais le fort taux relatif dans l'accueil du PO (13%) montre une catégorie assez disparate. C'est aussi le groupe le plus important en chiffres absolus, avec N = 969, ce qui traduit un grand nombre de non-réponses, mais pour des raisons certainement différentes dans le privé et au PO.

A contrario, la catégorie des « ouvriers » est totalement absente de l'école privée, ce qui est la marque du caractère fortement socio-économique de la répartition « public-privé » des élèves pour les primo-arrivants allophones aussi. La part importante des « ouvriers » hors accueil (29% pour 26% au total) est due notamment aux enfants de moins de 7 ans allant directement dans les classes du cycle élémentaire sans passer par l'accueil.

**Figure 7. Scolarisation des élèves primo-arrivants allophones, selon la première langue parlée (2011 et 2012)**

| Scolarisation           | Accueil EP | Accueil CO | Accueil PO | Hors accueil | Privé      | Total             |
|-------------------------|------------|------------|------------|--------------|------------|-------------------|
| <b>Langue parlée</b>    |            |            |            |              |            |                   |
| Anglais                 | 19%        | 5%         | 2%         | 31%          | <b>44%</b> | 100%<br>(N=184)   |
| Allemand                | 8%         | 3%         | 0%         | 16%          | <b>73%</b> | 100%<br>(N=58)    |
| Italien                 | <b>34%</b> | 9%         | 2%         | <b>41%</b>   | 15%        | 100%<br>(N=57)    |
| Espagnol                | <b>32%</b> | <b>21%</b> | <b>14%</b> | 30%          | <b>4%</b>  | 100%<br>(N=283)   |
| Portugais               | <b>34%</b> | <b>25%</b> | <b>15%</b> | 27%          | <b>1%</b>  | 100%<br>(N=420)   |
| Autre langue européenne | <b>31%</b> | 5%         | 6%         | <b>38%</b>   | 21%        | 100%<br>(N=118)   |
| Langue balkanique       | <b>36%</b> | 22%        | <b>18%</b> | 23%          | <b>2%</b>  | 100%<br>(N=107)   |
| Langue africaine        | <b>39%</b> | 19%        | <b>16%</b> | 28%          | <b>0%</b>  | 100%<br>(N=65)    |
| Langue moyen-orientale  | 19%        | 14%        | 10%        | 44%          | 15%        | 100%<br>(N=61)    |
| Langue asiatique        | <b>36%</b> | 9%         | 7%         | 28%          | 21%        | 100%<br>(N=156)   |
| Sans indication         | 5%         | 5%         | 3%         | 7%           | <b>81%</b> | 100%<br>(N=350)   |
| Total                   | 26%        | 14%        | 9%         | 26%          | 29%        | 100%<br>(N=1'865) |

Le total de 1'865 élèves comprend les 350 « sans indication », ainsi que 6 « divers ».

En répartissant les élèves primo-arrivants allophones selon la première langue parlée, dans des regroupements nationaux ou par grande région linguistique, on peut d'abord constater un manque d'information (350 « sans indication » pour un total de 1'865 élèves, soit 19%), particulièrement en école privée (81% des « sans indication »), ce qui limite quelque peu la vision que l'on peut avoir de la répartition par langue.

Pour les langues annoncées, on observe une surreprésentation importante de l'allemand au sein de l'enseignement privé (73%). Pour ce groupe linguistique, la situation est à mettre en relation avec l'existence d'une école allemande qui accueille les élèves dès le plus jeune âge. Les élèves anglophones se trouvent répartis de la même manière (surreprésentation dans le privé, sous-représentation dans les classes d'accueil) mais avec un effectif important dans le public hors accueil (31%).

A l'opposé, on observe des effectifs très faibles d'élèves parlant l'espagnol au sein des écoles privées (4%), comme pour les langues balkaniques (2%) et moyen-orientales (4%), et l'absence presque complète du portugais (1%) et des langues africaines (0%).

Pour la plupart des langues européennes (anglais, italien, espagnol, autres), on remarque une surreprésentation des effectifs dans le public mais hors accueil, tout comme les langues moyen-orientales (44%). Les langues sous-représentées sont l'allemand et les « sans indication » pour lesquelles on a une part importante en privé, et les langues balkaniques que l'on retrouve plutôt en accueil, dans les trois ordres d'enseignement.

La population des élèves primo-migrants scolarisés à Genève (jeunes allophones arrivés à Genève depuis 6 mois ou moins) et la population des classes d'accueil de l'enseignement public se recoupent évidemment largement (c'est la raison des structures d'accueil), mais ne coïncident pas totalement :

- des élèves fréquentent les structures d'accueil en n'étant plus des primo-arrivants, parce que la fréquentation de ces classes excède souvent 6 mois (selon la définition retenue), d'autant plus s'il s'agit de classes secondaires, où les nécessités de rattrapage scolaire sont souvent plus importantes ;
- des jeunes migrants primo-arrivants ne fréquentent pas les structures d'accueil de l'école publique. S'ils arrivent à un âge proche du début de la scolarité, l'immersion en classe ordinaire est alors la règle. Certains (rares) ont besoin de moins de 6 mois dans une structure d'accueil pour intégrer ensuite un cursus ordinaire. D'autres encore fréquentent des écoles privées, qui peuvent offrir des scolarités dans d'autres langues que le français ou des cursus de formation reconnus internationalement. Pour ces derniers, la distinction sur la base de la langue maternelle et du milieu social de provenance est assez importante, d'autant plus dans les classes du secondaire, reflet probable d'un certain type de migration (mobilités dans le cadre d'entreprises transnationales ou d'organisations internationales par exemple).

## La durée en structure d'accueil et l'orientation scolaire à son issue

### Temps passé en classe d'accueil

La durée de séjour en classe d'accueil est dépendante du temps nécessaire pour apprendre le français et l'utiliser comme langue de communication scolaire. A ce titre, elle dépend donc des capacités linguistiques (orales et écrites) de l'élève au moment de son arrivée. La classe d'accueil est également le moment de rencontre et d'ajustement entre le bagage scolaire de l'élève migrant et les exigences des écoles genevoises, qu'elles dépendent de l'enseignement primaire (EP), du cycle d'orientation (CO) ou des formations postobligatoires (PO). Dans ce cas la durée de séjour en classe d'accueil est également fonction de l'ensemble des connaissances scolaires de l'élève migrant, particulièrement de ses difficultés ou de ses retards scolaires (comparativement aux exigences des plans d'études en vigueur à Genève), voire des difficultés liées à la culture scolaire, de la structure de l'école genevoise (organisée en sections, profils ou filières d'exigences différentes dès le premier degré du CO) et de son âge (pour un élève arrivé à 8 ans, les ajustements scolaires entre sa situation initiale et les exigences de la 4<sup>e</sup> primaire sont, par hypothèse, moins importants que pour un élève arrivé à 15 ans qui rejoint le système de formation en dernière année de l'école obligatoire).

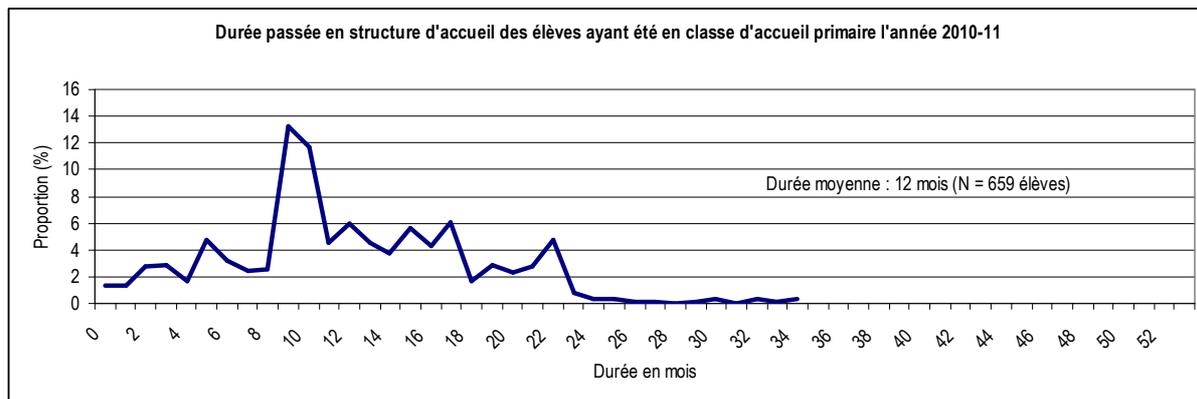
La durée en classe d'accueil est donc variable, mais à l'école primaire elle ne devrait en principe pas excéder une année (Direction générale de l'enseignement primaire, 2010). Pour l'enseignement secondaire, la règle est de préparer les nouveaux arrivants « à intégrer une classe ordinaire dans les meilleurs délais (de 1 à 2 ans dans la règle) » (Schwob, 2011).

Dans le cadre de cette étude, la durée d'accueil est calculée par le nombre de mois passés dans une structure d'accueil, entre l'arrivée à Genève et l'insertion en classe ordinaire, ou, pour certains, le départ du système de formation genevois, que ce soit par une nouvelle mobilité géographique ou en raison de l'interruption de la formation (pour les élèves ayant atteint l'âge limite de l'obligation scolaire et qui ne poursuivent pas de formation). Cette mesure n'est pas d'une précision absolue. En effet, elle peut varier de quelques mois selon la période en classe d'accueil (comprenant ou non les mois de juillet et août, période de vacances), les éventuels délais entre l'intégration en classe ordinaire et son enregistrement

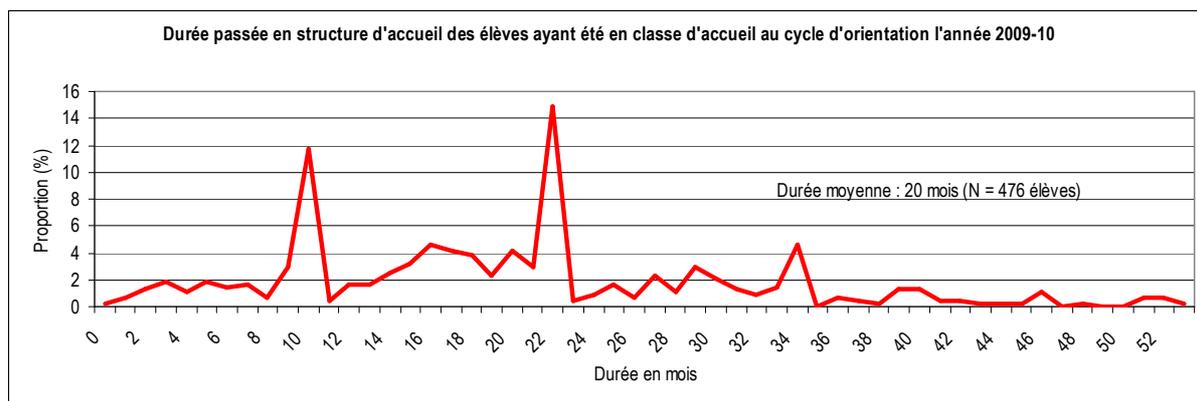
administratif, et les périodes de transferts partiels, où l'élève est quasiment toujours intégré en classe ordinaire et ne fréquente plus que très partiellement la structure d'accueil. Malgré ces biais, répartis d'ailleurs de manière assez équiprobable, ce calcul semble un bon indicateur de la durée nécessaire d'accueil avant l'orientation en classe ordinaire.

Figure 8. Les durées de scolarisation en structure d'accueil selon le degré d'enseignement

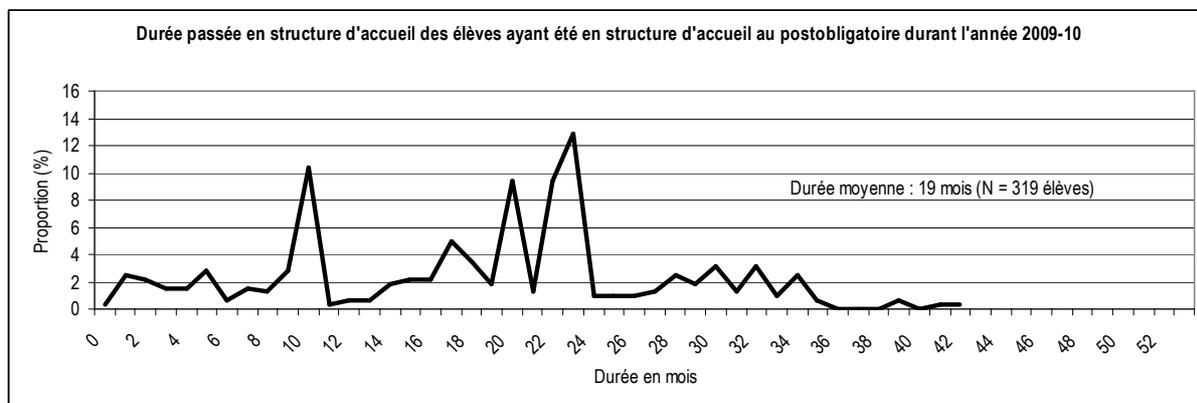
Ecole primaire (EP)



Cycle d'orientation (CO)



Enseignement postobligatoire (PO)



**Clé de lecture :** Les durées calculées sont des durées totales passées en structure d'accueil : plusieurs élèves ont fréquenté les structures d'accueil de plusieurs degrés d'enseignement, par exemple une année d'accueil en fin de primaire et une année au début du CO ou une année en accueil au CO et une orientation postobligatoire dans une classe pour non-francophones (transition professionnelle pour non-francophones ou classes d'insertion du Collège ou de l'École de culture générale).

Pour l'**école primaire (EP)**, la règle d'une année en classe d'accueil est plutôt respectée. C'est le mode de la distribution. Environ un quart (23%) des élèves peuvent intégrer une classe ordinaire plus rapidement (moins de 8 mois après leur arrivée à l'école genevoise) et un peu moins d'un cinquième (17%) ont besoin d'une année et demie ou davantage pour rejoindre une scolarité ordinaire, les durées d'accueil dépassant 2 ans étant assez rares (environ 2%). Avant 6 ans (les deux premières années de la scolarité), les élèves migrants intègrent directement dans une classe ordinaire.

Pour les élèves du **cycle d'orientation (CO)**, les durées en classe d'accueil sont plus longues. La moyenne est de presque 2 ans (20 mois). Les séjours « courts » en classe d'accueil sont moins fréquents (11% restent moins de 8 mois en classe d'accueil) et plus d'un quart des élèves restent en structure d'accueil plus de 2 ans (27%). La distribution par nombre de mois montre une nette tendance à des durées d'accueil qui correspondent à des années scolaires (une année ou deux, plus rarement trois), signifiant que les transitions vers une scolarité ordinaire se font assez souvent à l'articulation de deux années scolaires. C'est notamment souvent le cas lors d'une poursuite de la formation au postobligatoire, car la plupart des élèves issus d'une classe d'accueil en dernière année du CO poursuivent leur formation durant toute l'année suivante dans les structures d'insertion ou de transition du postobligatoire destinées à un public non francophone.

Au **postobligatoire (PO)**, la distribution des durées passées en structure d'accueil est assez similaire à celle qui peut être observée au CO. Les durées en structure d'accueil sont le plus souvent comprises entre une et deux années (moyenne 19 mois), les sorties rapides des structures d'accueil (8 mois ou moins) concernent environ 15% des élèves et les durées d'accueil supérieures à 2 ans, environ 20%. Relevons cependant que dans le cas du PO, les sorties de la classe d'accueil ne signifient pas seulement que les élèves rejoignent une classe ordinaire, mais également qu'ils interrompent prématurément leur formation (avant un diplôme de niveau secondaire II en tous cas). Au secondaire II, le tiers (36%) des élèves passent environ 2 ans dans une structure d'accueil (entre 19 et 24 mois). Cette proportion, un peu plus élevée qu'au CO, est due au fait que, souvent après une année de classe d'accueil proprement dite, les élèves suivent une deuxième année de formation dans une classe encore spécifique aux non-francophones (transition professionnelle pour non-francophones ou classe d'insertion scolaire).

A l'école secondaire (CO et formations postobligatoires), la fréquentation des structures d'accueil par les élèves migrants est significativement plus longue que pour les enfants arrivés à l'âge de l'école primaire, pour plusieurs raisons. Non seulement, il faut un temps d'apprentissage du français probablement plus long que celui nécessaire à l'école primaire (le français scolaire de l'école secondaire est probablement plus complexe que le français scolaire nécessaire en début ou milieu de primaire, notamment en raison des exigences à l'écrit), mais le temps d'accueil est aussi un temps de rattrapage et/ou de mise à jour scolaire (indépendamment de la langue) qui doit permettre aux élèves d'atteindre le niveau d'exigence attendu. Comblar le décalage entre le niveau de l'élève migrant et les attentes scolaires est d'autant plus important que la scolarité a débuté il y a longtemps.

De plus, la transition entre structure d'accueil et classe ordinaire se pose dans des termes spécifiques dans les systèmes de formation comptant des filières d'exigences hiérarchisées (c'est le cas du CO et du PO genevois). En effet si l'orientation en classe ordinaire se fait alors que le français n'est pas encore assez bien maîtrisé, il est fort probable qu'elle se fasse quasi exclusivement vers les filières de formation les moins exigeantes. Dans l'optique de séparer les fonctions d'orientation et d'acquisition du français comme langue d'enseignement, le temps d'accueil, assez long, est alors une possibilité d'orienter les élèves migrants dans un système en filières sans faire dépendre massivement l'orientation de la méconnaissance du français, mais en se fondant davantage sur les potentialités des jeunes concernés. Cette durée de l'accueil est aussi probablement due à la volonté de respecter l'âge scolaire à l'arrivée en Suisse et ne pas mettre des élèves nouvellement arrivés dans des degrés plus petits par le seul fait qu'ils seraient en difficulté.

La durée en structure d'accueil s'étend donc fréquemment sur plusieurs degrés d'enseignement. Par exemple 35% (89/253) des élèves arrivés en classe d'accueil au premier degré du CO proviennent de l'école primaire qu'ils ont fréquentée en moyenne une année, et 44% (37/84) des élèves arrivés dans l'école genevoise au dernier degré du CO poursuivent leur scolarité, en moyenne une année, au PO dans une structure destinée spécifiquement aux migrants. Notons cependant que seuls 2 élèves ont fréquenté les trois ordres d'enseignement dans une structure d'accueil.

Enfin, les durées notablement différentes passées en classe d'accueil selon l'ordre d'enseignement (plus longues dans les formations secondaires) répondent à une conjonction de contraintes différentes. Pour l'**école primaire**, l'essentiel est l'apprentissage du français, avec une logique d'immersion rapide (directement en classe ordinaire avant 6 ans, à mi-temps dès l'arrivée à Genève et totale en principe après une année au plus pour les plus grands). Au **cycle d'orientation** s'ajoute une spécificité de la population (surreprésentation de jeunes issus de milieux moins favorisés, cf. Figure 6), des rattrapages scolaires plus importants, ce qui augmente « mécaniquement » le temps passé en classe d'accueil en raison de l'âge d'arrivée des élèves. C'est aussi le moment des premiers choix d'orientation (regroupement A vs regroupement B)<sup>6</sup>, qui ne doivent, en principe, pas dépendre d'une méconnaissance passagère du français. Au **postobligatoire** s'ajoute encore la question de l'orientation dans un système de filières et d'écoles aux exigences hiérarchisées, ainsi que des dispositifs de lutte contre l'exclusion pour les jeunes ayant les plus grandes difficultés ou n'ayant pas le statut pour entrer en apprentissage (jeunes sans papiers), ce qui conduit souvent à une deuxième année complète de scolarisation dans une classe pour migrants.

## Temps passé en classe d'accueil selon le profil scolaire et social

Le temps passé en classe d'accueil étant non seulement un temps d'apprentissage du français, mais également un temps d'ajustement scolaire entre la situation des jeunes arrivants et les exigences du degré qu'ils fréquentent, la durée d'accueil est donc aussi fonction du niveau scolaire des jeunes au moment de leur arrivée à Genève.

A ce titre, nous disposons de quelques indications sur le niveau scolaire à l'arrivée pour les élèves intégrés dans les dispositifs d'accueil du CO et du secondaire II. Il s'agit d'estimations faites par les enseignants ou les doyens qui accueillent les élèves à leur arrivée. Ces estimations sont assez sommaires ; elles reposent sur un premier entretien, dans certains cas sur la passation d'un test rapide et/ou sur l'observation des premières semaines dans la structure d'accueil. Elles sont donc assez imprécises, cependant elles donnent une première approche du niveau de l'élève.

Pour le CO, ces informations concernent le niveau estimé en langue maternelle (parlé et écrit), en français (parlé et écrit) et en mathématiques. Pour les élèves accueillis au secondaire II, ces estimations concernent le français (global) et les mathématiques. Elles sont exprimées sous la forme d'une catégorisation graduelle (p. ex. débutant-faible-moyen-bon pour le niveau de français ou sous la forme d'un niveau estimé selon les exigences de l'école genevoise : « niveau début de l'école primaire », « niveau entrée du CO », « niveau fin de CO » pour les mathématiques). Nous n'avons, en revanche, pas d'indication pour les élèves intégrés dans les classes d'accueil de l'école primaire.

La prise en compte de ce niveau initial comme facteur influençant la durée en classe d'accueil montre, pour le CO, un lien positif et statistiquement significatif entre le niveau de

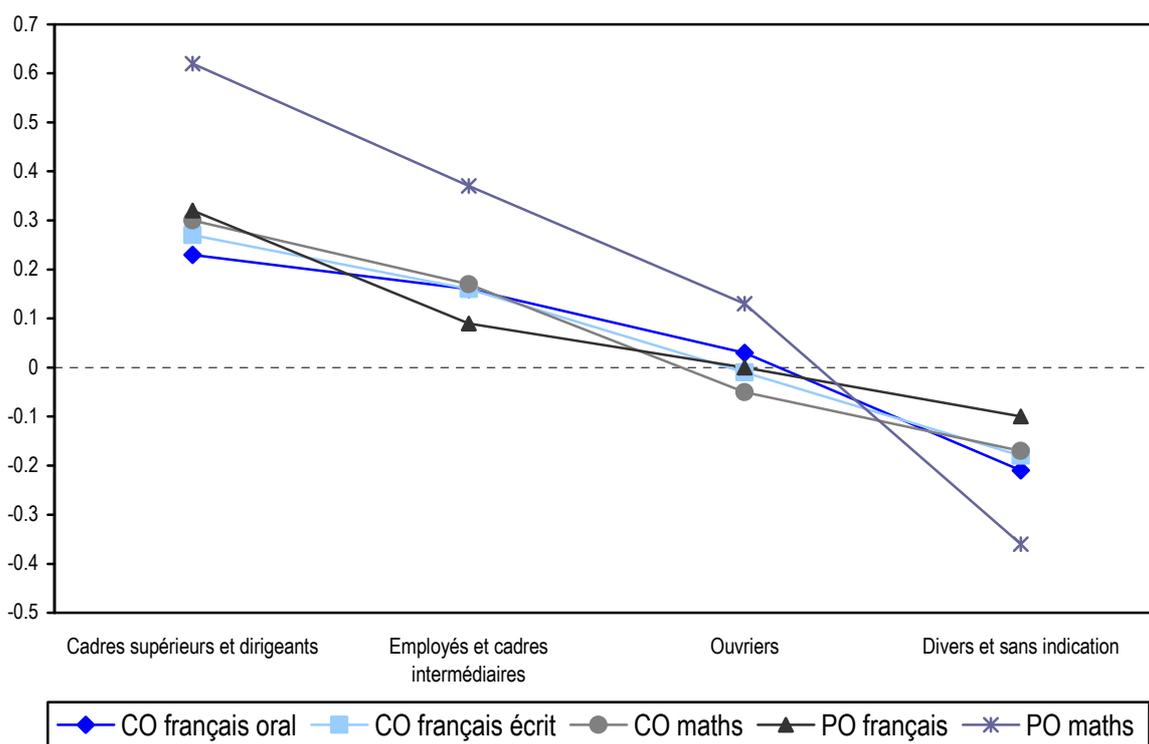
<sup>6</sup> Regroupements en vigueur au CO l'année scolaire 2009-2010 et changés depuis (regroupements R3, R2 et R1 la première année du CO et sections LS, LC et CT pour les deux années de scolarité suivantes).

langue maternelle, tant écrit qu'oral, et la durée d'accueil. Pour les mathématiques on retrouve cette même corrélation. En revanche, le niveau initial de compétence en français (écrit et oral) n'a pas de lien significatif avec la durée passée en classe d'accueil. Concernant les élèves arrivés dans une classe d'accueil du secondaire II, le niveau de mathématiques est également corrélé à la durée de l'accueil. Le niveau de français l'est aussi, sauf s'il y a une nette différence de niveau entre l'oral et l'écrit (bon niveau à l'oral uniquement)<sup>7</sup>.

Globalement, cela montre que les indicateurs d'une bonne scolarité antérieure (bon niveau en mathématiques et en langue maternelle) sont prédictifs d'un séjour en classe d'accueil écourté, alors que le niveau en français l'est notablement moins, particulièrement s'agissant du niveau de compétence du français oral. L'allongement de la durée d'accueil est surtout une question d'ajustements et de rattrapages scolaires importants et moins une question d'apprentissage de la langue d'enseignement (parfois déjà plus ou moins sue).

En déclinant ces indications initiales de compétences, on remarque également que le niveau des élèves est, comme pour la scolarité générale, en partie dépendante du milieu social de provenance. En d'autres termes, les inégalités des chances de réussite scolaire selon le milieu social d'origine se reproduisent en situation de migration. L'inégalité des compétences scolaires selon le milieu social d'origine est à la fois « importée » par les élèves migrants quand ils arrivent à Genève, et l'école genevoise va, en toute hypothèse, les reproduire, comme elle le fait pour l'ensemble des élèves qu'elle scolarise.

Figure 9. Niveaux estimés de français et de mathématique selon le milieu social d'origine

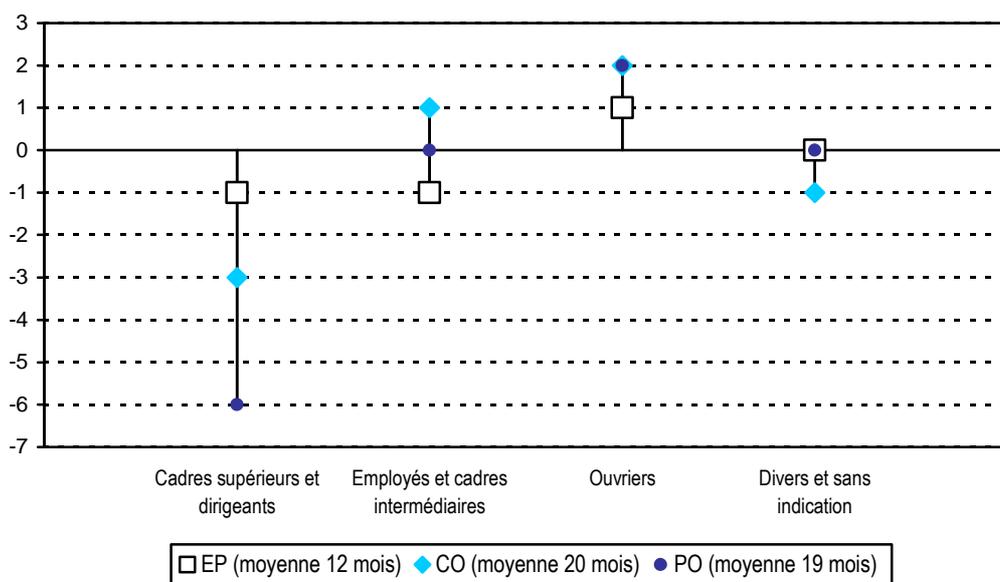


**Clé de lecture :** Les estimations du niveau initial sont faites par la personne qui inscrit l'élève ou par l'enseignant qui le reçoit dans la classe d'accueil. Il s'agit d'estimations assez sommaires décrivant le niveau de l'élève en écart au niveau attendu de son degré pour les mathématiques ou d'une estimation du niveau en termes de « débutant-niveau élémentaire-bon niveau » en français. Les scores ont été transformés en dimensions centrées et réduites pour la comparaison.

<sup>7</sup> Pour tous les niveaux estimés, analyse de la variance de la durée passée en structure d'accueil. Seuil de significativité retenu  $p < 0.05$ .

On remarque que le temps passé dans une structure d'accueil est dépendant du milieu social de l'élève. Les jeunes issus des milieux les plus favorisés peuvent rejoindre une formation ordinaire plus rapidement, et les enfants de familles ouvrières ont besoin d'un temps plus long que la moyenne dans une structure d'accueil. Ce phénomène est d'autant plus fort que l'arrivée des élèves migrants se fait dans les grands degrés (secondaire I et II).

Figure 10. Temps passé dans une structure d'accueil selon le milieu social d'origine : Écarts à la moyenne en nombre de mois

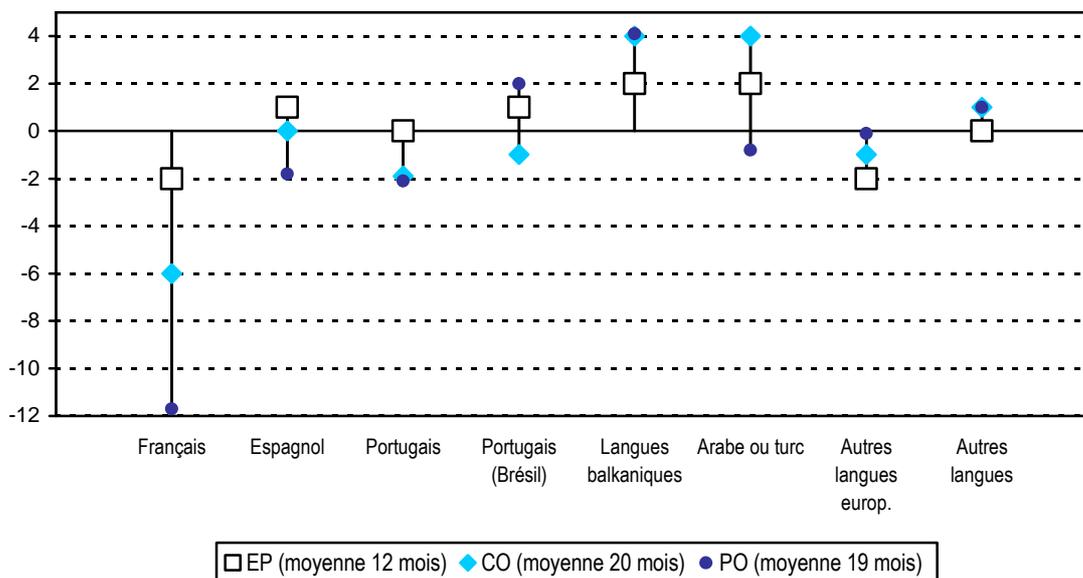


**Clé de lecture :** Les valeurs représentent l'écart moyen en mois de la durée passée en structure d'accueil pour les élèves de chaque catégorie sociale. Par exemple, les enfants d'employés ou de cadres intermédiaires de l'école primaire passent en moyenne un mois de moins en structure d'accueil que l'ensemble de la population migrante du CO.

La langue usuelle parlée par les jeunes migrants est également significativement liée à la durée en classe d'accueil. C'est, par hypothèse, à la fois un signe d'une certaine communauté linguistique entre le français et certaines langues (latines notamment), mais également le reflet de différents types de migrations. En effet, les jeunes qui parlent des langues balkaniques (albanais surtout) sont essentiellement des jeunes issus de migrations ouvrières ou des personnes réfugiées de régions instables, alors que ceux qui parlent des « autres langues européennes », ce qui comprend notamment l'anglais, le néerlandais ou l'allemand sont essentiellement des enfants de familles d'un niveau social assez élevé qui sont arrivées à Genève dans le cadre de mobilités professionnelles (cf. Figure 7).

Certains élèves fréquentant les classes d'accueil déclarent le français comme langue maternelle. Il s'agit pour l'essentiel de jeunes venant de pays africains ayant notamment le français comme langue usuelle. Leur présence en classe d'accueil s'explique surtout par un déficit dans la maîtrise du français écrit.

Figure 11. Temps passé dans une structure d'accueil selon la langue parlée : écarts à la moyenne en nombre de mois



**Clé de lecture :** Les valeurs représentent l'écart moyen en mois de la durée passée en structure d'accueil pour les élèves de chaque langue ou groupe de langues. Par exemple, les élèves hispanophones du PO passent en moyenne deux mois de moins en structure d'accueil que l'ensemble de la population migrante du PO.

Ces effets composites entre milieu social, langue maternelle (donc largement nationalité) et compétences scolaires observés chez les élèves migrants à Genève, en 2011, sont de même nature que ceux qui ont été décrits dans le cadre plus général de l'enquête PISA 2009, particulièrement les difficultés plus spécifiques des jeunes parlant une langue des Balkans ou le turc (Nidegger, 2009), ainsi que dans une analyse portant sur une décennie d'orientation après le CO genevois (Latina et Ramirez, 2012).

Les variations du temps d'accueil nécessaire avant l'immersion en classe ordinaire des élèves migrants dépendent finalement assez peu de niveau initial de connaissance du français, mais notablement plus une fonction du niveau scolaire antérieur de l'élève, de sa capacité à apprendre une nouvelle langue d'enseignement, ainsi que des caractéristiques sociales et nationales des élèves. On observe, au-delà de la nécessité de l'apprentissage du français, que l'allongement de la durée d'accueil concerne les jeunes qui de par leur provenance sociale et en partie nationale sont dans une situation scolaire en plus grand décalage avec les attendus de l'école genevoise.

### **Orientations à la sortie de la classe d'accueil et durée de l'accueil**

Le premier élément notable des orientations après la classe d'accueil est le nombre assez élevé de jeunes qui ne sont plus scolarisés dans le système de formation genevois<sup>8</sup> (d'une manière générale, les orientations en école privée ont rares), soit environ un élève sur 5 après une classe d'accueil à l'école primaire ou au CO, et plus de 4 sur 10 après une classe d'accueil au secondaire II. C'est le signe de la mobilité importante de cette population, nombreux sont les enfants migrants qui vont encore changer de lieu de résidence. En effet la migration est souvent répétée, notamment à Genève où certains migrent dans le cadre de mobilités professionnelles (p. ex. organisations internationales, gouvernementales ou non). Il arrive également que certains enfants partagent leur scolarité entre des moments à Genève et d'autres dans un autre pays (on en trouve trace dans nos relevés). Le chiffre beaucoup plus élevé de jeunes issus des structures d'accueil du secondaire II qui ne poursuivent pas leur formation à Genève montre en plus, pour certains, la probable exclusion prématurée de la formation. Il s'agit de jeunes de plus de 15 ans n'étant plus astreints à l'école obligatoire, qui n'ont pas trouvé de formation ou qui n'ont pas réussi à s'y maintenir. Cela peut également refléter la situation de jeunes sans statut légal à Genève qui ne sont pas en mesure de suivre une formation professionnelle duale. Par référence, les interruptions de formation de l'ensemble des jeunes du secondaire II est d'environ 10% : ici ce taux est multiplié par 4.

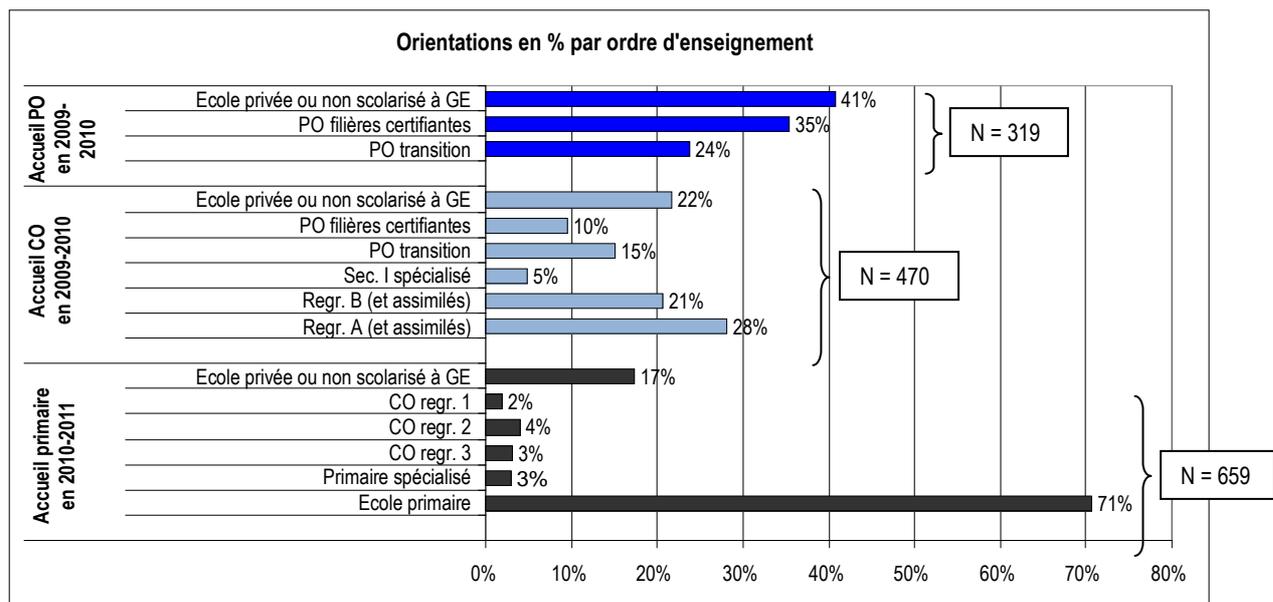
L'orientation après l'accueil du primaire est assez univoque. Peu d'élèves sont orientés vers les classes spécialisées, et rares sont ceux orientés directement au CO. Généralement ces derniers ont été totalement intégrés en fin de primaire à une classe ordinaire, ou ils poursuivent en classe d'accueil au CO. Le « design » d'orientation après l'accueil primaire montre une politique d'orientation essentiellement dirigée vers une immersion dans une structure hétérogène.

Après le temps d'accueil du CO et du secondaire II, une majorité de ceux qui restent scolarisés à Genève vont dans des filières certifiantes, cependant moins souvent que le reste de la population pour celles qui sont les plus exigeantes. C'est un reflet de la structure de la population migrante (*cf. Figure 6*). On relève la part importante des orientations vers les structures de transition, qui constituent un palier supplémentaire de formation que nombre d'élèves migrants doivent emprunter après le temps (parfois long) passé en structure d'accueil, avant de rejoindre une filière certifiante.

---

<sup>8</sup> C'est-à-dire l'ensemble des écoles publiques du canton ainsi que les écoles privées généralistes (les écoles privées professionnelles ne sont pas recensées).

Figure 12. Orientations à la sortie de la classe d'accueil

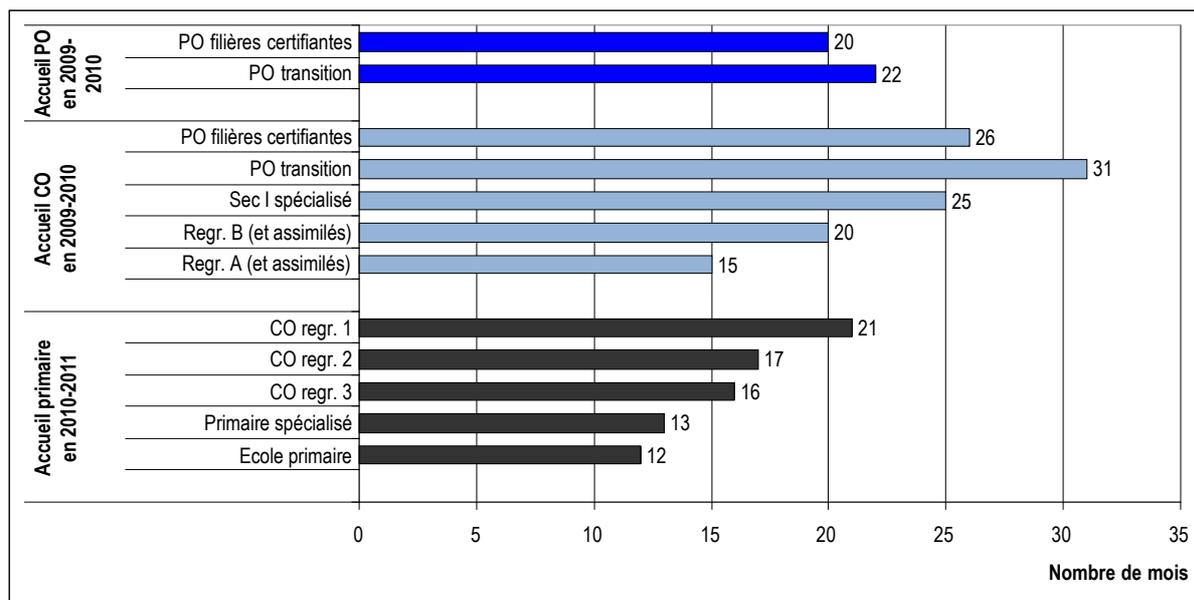


**Clé de lecture :** Le secondaire I spécialisé comprend les formations préprofessionnelles (EFP) et les classes-atelier du CO. Les regroupements assimilés aux regroupements A ou B résultent de l'attribution des élèves provenant des classes à niveaux et options à l'un ou l'autre des regroupements (selon leur profil), ainsi que des orientations en classe « sport et danse » du CO, assimilés au regroupement A dans ce dernier cas. Les filières de transition du PO comprennent les transitions scolaires et professionnelles.

Les observations se situent durant les années du changement de structure du CO. Pour la population des élèves d'accueil du CO en 2009/2010, la structure du CO était organisée en regroupements A (exigences élevées) et B (exigences moindres). Pour les élèves en accueil primaire en 2010-2011, la structure du CO a changé et est organisée en regroupements 1 (exigences élémentaires), 2 (exigences moyennes) et 3 (exigences élevées).

Les durées d'accueil déclinées selon les orientations reflètent d'abord les différentes logiques et contraintes propres à chaque ordre d'enseignement, comme cela est décrit au début de ce chapitre (durées plus longues lorsqu'on avance dans les degrés du système de formation). Cependant, les orientations structurent également ces différentes durées. Les orientations vers les filières les moins exigeantes interviennent après un temps d'accueil plus long : par exemple, les orientations vers le regroupement A du CO interviennent après 15 mois passés en classe d'accueil en moyenne, alors que celles vers le regroupement B se font en moyenne après 20 mois d'accueil. Avant une orientation dans une section/filière aux exigences moindres, l'école a tendance à donner un temps supplémentaire à l'apprentissage du français et aux divers ajustements scolaires. Il s'agit d'éviter une orientation vers une filière de formation offrant moins de potentialités en raison de problèmes langagiers et scolaires temporaires. On remarque également, pour le secondaire II, un temps souvent prolongé, reflet de la logique spécifique de gestion des publics scolaires, qui consiste à permettre très souvent aux élèves migrants de fréquenter une deuxième année une structure spécifique pour non-francophones (transition pour non-francophones ou classes d'insertion) avant l'orientation en filière ordinaire.

Figure 13. Durée passée en classe d'accueil selon l'orientation à la sortie de la classe d'accueil



**Clé de lecture :** Le secondaire I spécialisé comprend les formations préprofessionnelles (EFP) et les classes-atelier du CO. Les regroupements assimilés aux regroupements A ou B résultent de l'attribution des élèves provenant des classes à niveaux et options à l'un ou l'autre des regroupements (selon leur profil), ainsi que des orientations en classe « sport et danse » du CO, assimilés au regroupement A dans ce dernier cas. Les filières de transition du PO comprennent les transitions scolaires et professionnelles.

Les observations se situent durant les années du changement de structure du CO. Pour la population des élèves d'accueil du CO en 2009/2010, la structure du CO était organisée en regroupements A (exigences élevées) et B (exigences moindres). Pour les élèves en accueil primaire en 2010-2011, la structure du CO a changé et est organisée en regroupements 1 (exigences élémentaires), 2 (exigences moyennes) et 3 (exigences élevées).

Relevons encore que pour les formations certifiantes du secondaire II, la même gradation de durée peut être observée : le temps d'accueil des jeunes qui rejoignent le Collège est plus court que celui des jeunes qui s'orientent vers une école de culture générale ou vers un apprentissage (le plus souvent en école).

Dans l'ensemble, les orientations des élèves migrants sont avérées dans toutes les sections/filières du système de formation genevois. Cela souligne à la fois la diversité de la population des jeunes migrants et la capacité des différentes structures d'accueil à préparer les jeunes à l'ensemble des orientations possibles. Cependant, par rapport aux orientations de la population scolaire générale, on constate moins souvent des orientations vers les sections/filières les plus exigeantes, davantage un recours aux structures de transition et, pour les plus âgés, des interruptions prématurées de la formation plus nombreuses. C'est le signe d'un public scolaire tout de même plus fortement marqué par des déficits scolaires, qui sont sans doute pour certains augmentés par les difficultés d'une adaptation rapide aux exigences d'une école nouvelle (et parfois très différente de ce qu'ils connaissaient). Pour les plus âgés s'ajoute également l'impossibilité d'un certain nombre à poursuivre une formation professionnelle duale faute d'un statut légal.

## La classe d'accueil vécue par ses élèves

Au printemps 2012, quinze entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'élèves qui avaient fréquenté une classe d'accueil une année auparavant et qui, de plus, avaient passé soit de l'enseignement primaire au secondaire 1<sup>er</sup> cycle, soit du secondaire 1<sup>er</sup> cycle au secondaire 2<sup>e</sup> cycle. Les situations rencontrées sont donc consécutives à une double transition, entre une structure d'accueil et une classe ordinaire d'une part, et entre des degrés d'enseignement relevant d'organisations différentes d'autre part.

Plus précisément, six élèves étaient au CO après avoir été en classe d'accueil dans l'enseignement primaire. Ceux qui avaient fréquenté une classe d'accueil au CO étaient au Centre de formation professionnelle (2 élèves), à l'École de culture générale (2 élèves) et au Centre de transition professionnelle (4 élèves). Pour des questions d'organisation, il n'a pas été possible d'interviewer des élèves au Collège ou à l'École de commerce.

Avec l'accord des élèves, les entretiens ont été enregistrés. Nous présentons ci-après quelques éléments et illustrations de ce qui nous a semblé caractéristique des propos.

### Guide d'entretien

Le guide d'entretien a porté sur la narration de l'arrivée en classe d'accueil, sur la description de ces classes et sur une évaluation de leur apport, sur l'expérience vécue lors du passage en classe « ordinaire », sur une appréciation de la situation scolaire au moment de l'entretien, sur les rapports avec les autres à l'école et hors école (dans la perspective de la qualité de l'intégration) et sur les différences perçues entre la scolarité antérieure dans le pays d'origine et celle en Suisse. Pour l'analyse, nous nous sommes focalisés sur ce qui a été dit lorsqu'il est fait référence à un changement, voire une rupture, dans une continuité scolaire.

### Remarques et illustrations

A l'écoute des entretiens, on constate d'importantes différences dans la maîtrise du français. Chez certains, on ne décèle plus de trace d'une origine étrangère dans l'expression alors que d'autres peinent à se faire comprendre, voire même à comprendre les questions qui leur sont posées. A ce propos, les élèves ne font souvent pas une bonne évaluation de leur niveau. Ils peuvent prétendre n'avoir plus aucune difficulté en français tout en ne le parlant pas très bien. A l'opposé, et peut-être par modestie, certains pensent avoir encore des manques alors qu'ils s'expriment presque parfaitement. Au demeurant, et sans pouvoir quantifier des tendances avec la démarche de l'entretien, l'orientation scolaire ne semble pas être liée au degré de maîtrise apparent du français.

Les narrations des expériences passées ne font jamais référence à de gros problèmes rencontrés. Certes, une nouvelle langue à apprendre est une difficulté mais, somme toute, facilement abordée. Les difficultés mentionnées ne portent pas tant sur le français que sur d'autres branches scolaires ou alors sur l'insertion dans une nouvelle classe.

– *C'était difficile au début mais on a amélioré après.*

– *Je suis venue en 7<sup>e</sup> et ils m'ont expliqué et j'ai compris. C'était pas trop difficile sauf les numéros.*

– *Pour moi, c'était pas long. Je pensais que je prendrais plus de temps pour apprendre à parler français. Mon père, il est là il y a 4 ans, et il ne sait pas encore parler français.*

– *La seule chose difficile, c'est l'allemand parce que je n'en faisais pas avant au Brésil.*

- *La difficulté que j'avais, c'était plus en maths, et même maintenant.*
- *Le plus difficile, c'était de trouver ma place dans la classe que la langue.*

L'appréciation des enseignements et des conditions rencontrées est excellente. Parfois, un enseignant n'est pas apprécié et l'école est alors moins agréable, comme c'est le cas dans les classes « ordinaires » en fait. La présence d'autres élèves de la même langue dans la classe d'accueil a souvent été évaluée comme un frein à l'apprentissage rapide du français, même si certains voient un avantage à avoir des traductions par des pairs. La diversité des élèves est parfois propice à l'apprentissage de plusieurs langues.

- *La prof que j'ai fait deux ans avec elle en classe d'accueil elle était bien, elle explique bien les choses. Elle m'aide encore maintenant. Elle est gentille.*
- *En accueil, on sait pas parler français. Ils nous expliquent tout. Ils sont toujours à côté de nous pour nous apprendre.*
- *J'aimais pas la classe d'accueil, j'aimais pas la prof.*
- *Quand j'étais en classe d'accueil, c'était pas trop bien parce que la prof elle n'était pas vraiment sympa, Cela m'a aidé beaucoup mais je n'aimais pas trop.*
- *Les premiers jours que j'étais ici c'était 7 élèves. Je me suis dit « c'est tout ? [rires] Y'en a pas des autres qui sont absents ? » On pouvait respirer quand même.*
- *Comme il y avait d'autres gens qui parlaient la même langue dans la classe d'accueil donc ce n'est pas très bien parce qu'on apprend moins le français.*
- *La première année, je n'ai pas bien appris le français parce qu'il [un camarade de la même langue étrangère] me faisait les traductions et tout. La 2<sup>e</sup> année, j'ai commencé à parler un peu plus parce que j'étais tout seul.*
- *[Relatant les propos de son enseignant] « Dans ta classe il y a trois Portugaises. Tu as 6 mois pour qu'elles te traduisent tout mais à la fin des 6 mois elles pourront plus te traduire. » Je ne laissais plus. Après la fin des 6 mois, tu dois apprendre un peu à parler français.*
- *Les Portugais, ici, il y en a beaucoup alors, entre eux, rarement ils parlent en français. Mais on commence à comprendre aussi les Portugais [rires], à force d'écouter chaque jour. Les Kosovars aussi ! A force de parler en albanais, je commence aussi à comprendre un peu ce qu'ils disent. Des fois, on entend un truc et on dit « ça veut dire quoi en français ça ? » Et on apprend quoi !*

L'évaluation des cours de langue d'origine est mitigée.

- *On faisait pas grand-chose. Les choses qu'on faisait je les savais déjà.*
- *Ça m'a rien appris. En 8<sup>e</sup>, ils disaient encore le verbe être ou avoir, ça on apprend en 1<sup>re</sup> année quand on est tout petit quoi, quand on a 6 ans. Ici, j'avais 15 ans. C'est juste pour pas oublier le portugais, la langue maternelle, c'est ce qu'ils veulent.*
- *Ça ne sert à rien. On est en Suisse.*

Le processus d'intégration en classe ordinaire, généralement progressif, ne semble pas poser de gros problèmes. Quelques éléments factuels sont mentionnés, comme le nombre d'élèves plus élevé en classe ordinaire, des différences à propos des branches scolaires, l'utilisation d'ordinateurs en classe d'accueil par exemple. Dans la transition, une rapidité plus soutenue dans la classe « ordinaire » est cependant évoquée. La classe d'accueil

n'étant pas vraiment un événement marquant, plusieurs élèves ont mentionné ne plus se souvenir très bien de leur passage en accueil, certes proche objectivement, mais perçu finalement comme éloigné pour des jeunes sans doute plus focalisés sur le présent et le futur.

- *La seule différence, c'est qu'il y a des élèves qui ne parlent pas français, alors il faut expliquer plusieurs fois. Le reste c'était pareil.*
- *C'était bien mais il y avait beaucoup de monde dans la classe [classe ordinaire].*
- *Dans la classe d'accueil, on faisait des exercices à l'ordi, dans la classe ordinaire non.*
- *Déjà en classe d'accueil on n'avait pas d'histoire, des branches comme ça, et puis c'était nouveau. J'ai dû faire un effort.*
- *C'était un peu difficile de suivre pour moi [dans la classe ordinaire], la rapidité, ils allaient vite.*
- *[À propos des nationalités dans la classe d'accueil] Érythré, Portugais... c'était mélangé. Je ne sais pas exactement. J'ai oublié.*
- *Je ne me rappelle pas beaucoup de la classe d'accueil. Cela fait deux ans.*

Les changements relatés lors du passage entre degrés d'enseignement relèvent de nouveau de simples modifications factuelles non problématiques. N'importe quel élève ou presque aurait pu relater les mêmes expériences.

- *[Passage du primaire au CO] Après, quand je suis arrivée ici, je ne connaissais personne. Je ne savais pas ce qu'il pouvait arriver, mais ça s'est bien passé.*
- *A la fin du primaire, je me sentais normal et, après la rentrée au Cycle, j'avais un peu peur, il y avait des grands partout. C'est tout, je n'ai pas autre chose à dire.*
- *Changer de classe, plein de profs, c'est un peu différent.*
- *Quand j'étais au primaire, c'était un peu compliqué, mais quand je suis arrivée au Cycle, je trouvais que ce n'était pas si compliqué que ça.*

La comparaison entre les conditions scolaires rencontrées dans le pays d'origine et celles en accueil, puis en classe « ordinaire », est toujours en faveur des conditions actuelles. Plusieurs fois il a été exprimé que les exigences pouvaient être plus élevées dans le pays d'origine, mais il est difficile de savoir ce que le terme « exigences » recouvre. Se mélangent en effet le fait que, selon les pays, les classes sont constituées d'élèves très nombreux, avec une difficile prise en charge individualisée des élèves, voire impossible, et un programme plus exigeant. Les exigences sont alors considérées comme élevées parce qu'il faut comprendre tout de suite ce qui est enseigné, que les choses ne seront pas répétées, et que les élèves qui ne suivent pas seront exclus de l'école.

- *Les profs ici sont plus compréhensifs, comme ils traitent les élèves, comment ils parlent, plein de trucs. Nous, franchement, nos profs, ils ne respectent pas trop l'élève. Les profs ici ils sont très sympas.*
- *Ici, ils ne tapent pas mais là-bas ils tapent.*
- *C'est différent, les gens sont différents. Il n'y a pas d'uniforme [ici] et tout.*
- *Plus dur. Même mathématiques, ils sont plus avancés qu'ici et tout est plus difficile qu'ici. Là-bas ils exagèrent.*

*– C'était plus difficile au Brésil. Ici, au primaire, on fait pas vraiment histoire et géographie, au Brésil on fait.*

Le futur en Suisse est considéré comme meilleur que dans le pays d'origine et les élèves s'en réjouissent.

*– Au Portugal, jamais je n'aurais encore un métier. Je serais en train de nettoyer les rues parce que, là-bas, c'est encore plus difficile l'école, beaucoup plus difficile [...] Non, c'est trop difficile là-bas. J'aurais pas de futur ou alors nettoyer les rues.*

*– Le mieux pour moi c'est de rester ici parce que, dans mon pays, tu peux pas trouver un vrai métier que tu aimerais faire.*

*– Je veux pas repartir. Je vais seulement pour les vacances, c'est tout.*

*– Mon père il veut retourner dans 2 ans mais moi je reste ici.*

*– C'est une bonne chose d'être venu ici.*

## Conclusion

Cet aperçu de la migration des jeunes en âge scolaire et du fonctionnement des structures d'accueil dans les divers degrés d'enseignement de l'école genevoise montre à la fois la diversité et quelques spécificités des populations migrantes. La diversité réside dans la juxtaposition de conditions et de raisons de migration assez variables. Les populations migrantes dans le canton de Genève proviennent :

- des migrations ouvrières des pays du sud essentiellement,
- des migrations de gens qui fuient une situation instable voire dangereuse dans leur pays (les réfugiés),
- des migrations de cadres ou de personnes hautement qualifiées qui suivent ou sont attirées par l'installation à Genève d'entreprises transnationales,
- des migrations diplomatiques, en relation avec les diverses agences gouvernementales ou non qui gravitent autour des organisations internationales établies dans le canton.

Cependant cette diversité n'est pas exactement la même dans toutes les parties du système de formation, notamment entre les écoles publiques et privées. En effet, une part des élèves migrants, qui peut être importante selon la communauté considérée, fréquente des institutions privées de formation, notamment afin de poursuivre une scolarité dans une autre langue que le français ou dans le cadre d'un cursus international. Évidemment ce mode de scolarisation est particulièrement fréquent dans le cas des migrations diplomatiques ou des migrations de personnels dirigeants, car il faut pouvoir alors subvenir aux dépenses induites par une scolarisation dans le privé, ou appartenir à une organisation qui offre ce financement. De fait, les jeunes migrants qui fréquentent l'école publique sont certes le reflet de la diversité des migrations, mais avec une tendance à compter davantage de jeunes qui arrivent à Genève dans des conditions sociales moins favorables (migrations ouvrières ou migrations « politiques »). De même, des différences sont perceptibles entre l'école primaire publique et les écoles secondaires publiques. Dans les secondes, cette répartition d'origine sociale est plus marquée. Les enjeux de sélection (filiales différenciées) de l'école secondaire incitent probablement davantage le recours à l'école privée pour ceux qui en ont la possibilité.

L'âge, les conditions de migration et les formes de scolarisation antérieure à l'arrivée à Genève font que tous les jeunes migrants n'ont pas les mêmes besoins en matière scolaire pour rejoindre le système de formation genevois. Ici encore il faut décliner une diversité, celle des pratiques et des besoins.

Pour les plus jeunes (jusqu'en 4<sup>e</sup> année primaire), l'immersion en classe ordinaire est totale et immédiate, l'apprentissage de la structuration de la langue ainsi que les premiers apprentissages scolaires, qui échoient à tous, peuvent assez bien se combiner avec l'apprentissage du français comme langue scolaire pour les jeunes migrants, en ayant notamment recours aux appuis usuels, ou spécifiques le cas échéant, à disposition dans l'école primaire. Pour les enfants du cycle moyen de l'école primaire, l'immersion est partielle, ce qui permet un apprentissage du français dans un cadre spécifiquement adapté, ainsi qu'un soutien pour combler les éventuels décalages entre les connaissances scolaires des élèves migrants et les attentes de l'institution. A partir du CO jusqu'au début des formations postobligatoires, la problématique se complexifie. L'apprentissage du français reste premier, l'ajustement et le rattrapage scolaire deviennent potentiellement plus importants, mais s'ajoute la question de l'orientation dans un système de formation organisé

en filières d'exigences différentes. Il faut alors s'assurer, dans l'optique d'éviter un accroissement des inégalités des chances pour les jeunes migrants, que l'orientation n'est pas tributaire d'un défaut transitoire de compétences linguistiques ou d'un décalage de niveau scolaire lui aussi passager. Dans ce cas, l'immersion est retardée par un temps de scolarisation dans une structure d'accueil qui se situe en grande partie hors de la structure hiérarchisée des filières scolaires.

En outre, les compétences scolaires des jeunes migrants sont particulièrement hétérogènes, ceci d'autant plus que la migration est tardive. Certains sont très bien scolarisés et arrivent avec un niveau scolaire équivalent, voire supérieur à celui de leurs camarades du même âge. A l'autre extrême, d'autres n'ont quasiment pas connu l'école avant leur arrivée à Genève. Donc les structures d'accueil doivent fonctionner très largement sur un mode d'individualisation de l'enseignement, pour répondre à des besoins très divers. A la souplesse des structures d'accueil selon les différents âges scolaires s'ajoute celle nécessaire pour accueillir des jeunes de niveau et de culture scolaires très disparates.

Lorsque l'accueil des élèves migrants se fait aux alentours de l'âge de fin de scolarité obligatoire, s'ajoute en plus la question du statut de résidence. En effet, les jeunes résidents sans papiers légaux de séjour sont confrontés à l'impossibilité de conclure un contrat de travail et donc, actuellement en tout cas, un contrat d'apprentissage. Leur maintien dans une structure institutionnelle spécifique aux migrants permet pour un temps de poursuivre à la fois une intégration et une formation. Relevons encore que, lorsque l'âge de migration est tardif, on constate de nombreuses interruptions prématurées de la formation, dont les raisons ne sont pas connues.

Cet ensemble de dispositifs différenciés et souples semble permettre une intégration assez progressive des jeunes migrants. Lorsqu'on les questionne sur leur histoire migratoire et particulièrement à propos de leurs sentiments de rupture ou de continuité dans leur cursus de formation, la réponse assez univoque est un sentiment de rupture assez fort entre ce qu'ils connaissaient avant leur arrivée à Genève et leur situation scolaire genevoise (plutôt en faveur de leur réalité genevoise d'ailleurs), mais avec un sentiment de relative continuité (en tous cas sans rupture notable) dès leur insertion dans l'école genevoise. La transition entre les structures d'accueil et les classes ordinaires, ainsi qu'entre les différents degrés d'enseignement, ne semble pas leur poser de problèmes majeurs, quelle que soit la situation scolaire objective des jeunes qui ont participé à ces entretiens. L'intégration semble donc se faire dans une certaine souplesse et avec une réelle progressivité.

Dans un autre registre, l'établissement de ces carrières d'élèves migrants a nécessité la récolte du maximum d'informations disponibles les concernant dans les divers ordres d'enseignement. Si nombre de renseignements ont pu être trouvés, la nature des renseignements, le degré de couverture des populations concernées ainsi que les supports d'information étaient assez diversifiés, pour ne pas dire encore disparates, selon les ordres d'enseignement. Si des études futures s'avèrent utiles pour mieux connaître la situation scolaire des populations migrantes, il serait indispensable de penser à une organisation de l'information les concernant qui soit davantage uniformisée. Dans le cas contraire, le risque est grand de ne pouvoir dans un temps raisonnable mettre à profit ces informations pour produire des connaissances spécifiques concernant les élèves migrants dans leur ensemble.

## Bibliographie

Bureau de l'intégration des étrangers (2007). Rapport *Intégration des étrangers à Genève, un inventaire raisonné*.

Direction générale de l'enseignement primaire (2010). Directive « D-DGEP-02A-08 » *Suivi des élèves : accueil des élèves nouvellement arrivés*. Genève : Département de l'instruction publique, de la culture et des sports.

Eurydice (2004). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*. Bruxelles : Eurydice (Le réseau d'information sur l'éducation en Europe).

Latina, J. et Ramirez, J. (2012). *The end of compulsory school for migrants: one more year for low-track students*. Genève: HEG, Leading House in Education Economics.

Le Roy-Zen Ruffinen, O. (coord.), Martz, L., Jaunin, A. et Petrucci, F. (2009). *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et formation*. Genève : SRED.

Nidegger, Ch. (éd.) (2011). *PISA 2009 : Compétences des jeunes Romands. Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9<sup>e</sup> année*. Neuchâtel : IRDP.

Schwob, I. (2011). *Les élèves allophones nouvellement arrivés et leur accueil dans le système scolaire genevois*. Note d'information du SRED No 48. Genève : SRED.

## Annexes

### Annexe 1. Mandat



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE  
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport  
La Secrétaire générale

#### MANDAT

##### Analyse des dispositifs d'accueil et d'intégration des élèves primo-arrivants allophones

Considérant :

Les observations formulées dans le rapport *Intégration des étrangers à Genève, un inventaire raisonné* (Bureau de l'intégration des étrangers, 2007), réalisé à la demande du Conseil d'Etat ;

L'évolution de la population migrante et la diversification des situations et des besoins des enfants et de leur famille ;

La précarisation de la situation d'une partie des élèves migrants et les difficultés d'intégration qui en découlent ;

La nécessité d'assurer, de manière coordonnée et transparente, le suivi d'une population scolaire fragilisée, durant et après la scolarité obligatoire ;

Le souhait de renforcer la coordination, tant à l'intérieur du département qu'avec les entités des autres départements concernés par cette thématique ;

Le déploiement d'une politique de la Ville visant à enrayer la montée des inégalités ;

La note d'information du SRED en préparation sur les élèves allophones nouvellement arrivés et leur accueil dans le système scolaire genevois ;

La volonté affirmée dans le programme de législature 2010-2013 du Conseil d'Etat de développer un centre d'accueil des élèves migrants pour l'ensemble de la scolarité obligatoire.

**La Secrétaire générale du département de l'instruction publique, de la culture et du sport, mandate le service de la recherche en éducation (SRED) afin de :**

Mener une étude longitudinale sur tous les élèves ayant fréquenté des structures d'accueil, dans l'un ou l'autre degré d'enseignement, à partir de l'année 2009, afin de déterminer les profils des élèves insérés dans les dispositifs et d'avoir des indications sur leur trajectoire.

Analyser les conditions de transition des élèves des structures d'accueil lors du passage d'un niveau d'enseignement à l'autre. Ce passage constituant, pour tous les élèves, une transition particulière puisqu'elle implique souvent un changement de structure et de conditions d'enseignement.

Cette étude se fondera sur la base de données scolaires (NBDS) qui permet d'étudier, chaque année, à date fixe (généralement le 31 décembre) la composition de la population d'élèves scolarisés dans les structures d'accueil, ainsi que sur d'autres informations, quantitatives et

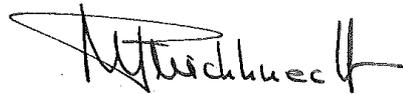
qualitatives, pertinentes récoltées spécifiquement ou mises à disposition par les directions générales des niveaux d'enseignement et tout autre partenaire concerné (comme, p. ex., le Bureau d'intégration des étrangers ou les associations "École des mamans").

Sur la base de ces résultats d'analyse, le département réunira les conditions lui permettant d'orienter les enfants des nouveaux arrivants et d'assurer un suivi de leur intégration dans le système scolaire genevois.

Pour réaliser son mandat, le SRED aura accès à toutes les informations que les directions générales et partenaires concernés mettront à disposition sur sa demande.

Se fondant sur ce mandat, le SRED présentera un plan de projet à la secrétaire générale dans un délai de 6 semaines à compter de sa signature.

Le 10 janvier 2011



Marianne Frischknecht

## Annexe 2. Directive



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE  
Département de l'instruction publique, de la culture et du sport  
Enseignement primaire  
Direction générale - Service de la scolarité

### DIRECTIVE

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| <b>D-DGEP-02A-08-<br/>SUIVI DES ELEVES<br/>ACCUEIL DES ELEVES ALLOPHONES NOUVELLEMENT ARRIVES</b> |                                     |
| Nom de l'entité : DGEP  |                                     |
| Activités/Processus :   |                                     |
| Entrée en vigueur : 25.08.2008  | Version et date : 3.0 du 30.08.2010 |
| Date d'approbation de la Direction générale de l'enseignement primaire : 30.08.2010               |                                     |
| Responsable de la directive : Jean-Luc Boesiger   |                                     |

#### I. Cadre

##### 1. Objectif(s)

Décrire les modalités d'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés, l'organisation des classes d'accueil et la mission des titulaires de l'élève.

##### 2. Champ d'application

Ensemble des établissements de l'enseignement primaire

##### 3. Personnes de référence

Chef-fe du secteur élèves du service de la scolarité

##### 4. Documents de référence

#### II. Cadre général

L'intégration de tous les élèves au sein des écoles est une priorité pour l'école genevoise. Les objectifs poursuivis dans le cadre de l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés sont les suivants :

- répondre aux besoins des élèves arrivant dans le canton en leur offrant des soutiens spécifiques, notamment pour l'apprentissage du français;
- suivre leur progression en vue d'une intégration complète dans une classe ordinaire.

L'intégration est envisagée prioritairement par le soutien au développement des compétences langagières en français, tout en respectant et en soutenant la promotion de la langue et culture d'origine. L'apprentissage du fonctionnement de l'école primaire genevoise fait également l'objet d'une attention particulière.

Le rôle du bureau d'accueil de l'enseignement primaire est de faciliter l'accueil des familles allophones nouvellement arrivées et l'entrée en scolarité des élèves.

### III. Procédure

#### 1. Accueil des familles

##### a) Bureau d'accueil

Toute famille allophone nouvellement arrivée dans le canton de Genève est systématiquement adressée au bureau d'accueil, quelque soit son statut légal.

Le bureau reçoit tous les élèves allophones nouveaux arrivants (de la 1E à la 6P), toutefois les familles prises en charge dans des foyers de l'Hospice Général bénéficient d'un dispositif d'accueil particulier.

Lorsqu'une famille s'adresse directement à l'école du quartier, le-la directeur-trice d'établissement prend rendez-vous pour la famille avec le bureau d'accueil pour un entretien d'information et d'orientation (cf. annexe I, coordonnées du bureau d'accueil).

##### b) Établissements

Le directeur ou la directrice d'établissement entame les démarches d'inscription pour intégrer l'élève dans son établissement dans les plus brefs délais. Il reçoit les familles et leur présente la vie de son établissement. Il-elle coordonne l'accueil de l'élève avec les titulaires concerné-e-s.

#### 2. Scolarisation des élèves allophones en 1E-2E

Les élèves de 1E-2E sont intégrés entièrement dans leur classe ordinaire.

Les titulaires veilleront à organiser des temps d'enseignement en petits groupes pour permettre aux élèves allophones d'avoir davantage l'occasion de prendre la parole et d'être en relation directe avec l'enseignant-e. Les enseignant-e-s chargé-e-s du soutien pédagogique interviendront prioritairement à cet effet dans les classes de 1E-2E, dans le cadre de projets de prise en charge élaborés avec le-la titulaire.

#### 3. Scolarisation des élèves allophones de 1P à 6P

Les élèves allophones de 1P à 6P sont intégrés à mi-temps dans une classe d'accueil durant la première année de leur scolarité à Genève (12 mois).

La situation de l'élève est régulièrement réévaluée. Si ses progrès et ses acquis lui permettent de réintégrer la classe ordinaire pour de plus longues périodes, le temps de présence en classe d'accueil peut être diminué (période de transition).

L'intégration des élèves de 1P dans une classe d'accueil est examinée conjointement par le bureau d'accueil, les directeurs-trices et les enseignant-e-s des établissements concernés. En début d'année scolaire, il peut être envisagé d'intégrer un élève de 1P à plein temps en classe ordinaire et de l'inscrire éventuellement plus tard en classe d'accueil, si ce mode d'intégration est jugé plus bénéfique pour l'élève.

Après 12 mois de participation à la classe d'accueil, toute demande de prolongation doit être validée par le directeur d'établissement responsable de l'élève.

Les élèves en âge d'être scolarisés en 5P arrivant entre mars et juin pourront toutefois terminer leur scolarité primaire dans la classe d'accueil, sans que cela ne nécessite une demande particulière de prolongation

#### **4. Organisation de la classe d'accueil**

Les classes d'accueil sont composées de 6 à 12 élèves des écoles de la région.

Les élèves sont scolarisé-e-s à mi-temps, une demi-journée chaque jour. Durant l'autre mi-temps, ils sont intégrés dans leur classe ordinaire. On veillera à éviter au maximum les transports des jeunes élèves.

Afin de favoriser l'intégration des élèves, les titulaires de classe d'accueil se rendent périodiquement dans les classes de leurs élèves, selon des modalités explicites, validées par le-la directeur-trice d'établissement. Ce temps de présence dans les classes concernées représente annuellement 3 semaines (soit 12 demi-journées par classe d'accueil).

Pour accueillir un élève nouvel arrivant, il est recommandé de l'intégrer à plein temps dans la classe ordinaire lors de la première semaine et de commencer l'horaire mi-temps uniquement la seconde semaine.

Lors de la première semaine de l'année scolaire les titulaires de classes d'accueil consacrent leur temps à rencontrer leurs élèves en classe ordinaire. La dernière semaine, leur enseignement peut s'interrompre pour participer à des activités organisées par l'établissement (sorties de classes, fêtes).

L'organisation des classes d'accueil est coordonnée par le service de la scolarité. Le dispositif de classe d'accueil est construit en fonction des effectifs recensés, des possibilités matérielles et des transports en commun.

#### **5. Rôle du titulaire de classe d'accueil**

Le-la titulaire de classe d'accueil est en charge des élèves allophones nouvellement arrivés dans une classe de 1P à 6P, durant la première année de leur scolarité à Genève. Son action vise à soutenir l'intégration des élèves migrants, il-elle centre son enseignement sur le français communication (oral et écrit). Il-elle travaille en lien étroit avec l'équipe enseignante.

#### **6. Rôle du-de la titulaire de classe**

Le-la titulaire de classe adapte ses pratiques pédagogiques afin d'amener les élèves allophones à acquérir les connaissances requises dans les matières enseignées dans sa classe.

Il-elle facilite l'intégration des élèves allophones pour qu'ils trouvent leur place dans le groupe classe.

Il-elle organise, avec le-la titulaire de classe d'accueil, le temps de travail en commun dans sa classe lors des demi-journées de soutien à l'intégration en classe ordinaire.

## 7. Collaborations et coresponsabilité

Le-la titulaire de classe d'accueil collabore avec le titulaire de classe pour garantir la cohérence de la prise en charge de l'élève. Pour les élèves en difficultés, les titulaires élaborent conjointement un projet pédagogique adapté.

Ces collaborations prennent également la forme d'échanges d'informations, d'évaluations conjointes (livret scolaire, entretiens avec les familles...) et de rencontres mutuelles.

Le-la titulaire de classe d'accueil participe à la dimension collective de l'établissement, notamment en s'impliquant dans les temps de travail en commun. Il participe aux échanges pour traiter les situations des élèves dont il a la charge.

Coresponsable avec le-la titulaire de classe du projet de scolarisation de l'élève, les titulaires évaluent périodiquement les acquis des élèves dans une perspective formative (dispense de notation durant 2 ans maximum). Le principe de dispense de notation est examiné par le-la directeur-trice d'établissement après un an dans la perspective d'ajuster au mieux l'évaluation de l'élève à l'évolution de ses compétences en français.

La coresponsabilité se traduit par une signature conjointe du livret scolaire. En tant que coresponsable du projet de l'élève, le-la titulaire de classe d'accueil participe au processus d'orientation de ses élèves et fournit tous les éléments d'évaluation en sa possession, notamment lors du passage au cycle d'orientation.

Le-la titulaire de classe d'accueil réévalue et régule le projet de scolarisation de chaque élève en partenariat avec les titulaires de classes, les directeurs-trices d'établissement et, le cas échéant, avec le bureau d'accueil, pour toute mesure particulière nécessitant une évaluation externe.

## 8. Affectation du personnel

Le-la titulaire de classe d'accueil est rattaché-e à un ou deux établissements. Il-elle peut, exceptionnellement et en fonction de l'évolution démographique, être amené-e à changer d'établissement en cours d'année. Il-elle est placé-e sous la responsabilité hiérarchique de la direction d'établissement à laquelle il-elle est rattaché-e. Pour les titulaires de classes d'accueil affecté-e-s à deux établissements, le-la supérieur-e hiérarchique est désigné-e en début d'année.

Les titulaires de classe d'accueil travaillent à 50% ou 100%. Les personnes qui travaillent à mi-temps répartissent leur intervention dans la classe d'accueil sur les 4 jours d'enseignement.

Directeur ad interim  
du service de la scolarité





