

## De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse)

*From immersion class to ordinary class: a “well-being” experience? A qualitative  
study with secondary school students in the canton of Vaud, Switzerland*

Stéphanie Bauer, Nadine Aebischer et Rachel Ribet

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3378>

DOI : 10.4000/ree.3378

ISSN : 1954-3077

**Éditeur**

Université de Nantes

**Référence électronique**

Stéphanie Bauer, Nadine Aebischer et Rachel Ribet, « De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une  
expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois  
(Suisse) », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 01  
mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3378> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3378>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons  
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## Dossier

---

### **Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires**

Coordonné par Marie-Odile Magnan, Geneviève Audet & Xavier Conus

MARIE-ODILE MAGNAN, JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ, GENEVIÈVE AUDET & XAVIER CONUS – *Édito. L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école* – 3

XAVIER CONUS – *Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus* – 16

MARIANNE JACQUET & GWENAËLLE ANDRÉ – *Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école* – 30

TYA COLLINS & CORINA BORRI-ANADON – *Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration* – 43

CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE AUDET & EVE LEMAIRE – *Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises* – 57

DIANE FARMER, CHRISTINE CONNELLY & MIRIAM GREENBLATT – *Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève* – 72

STÉPHANIE BAUER, NADINE AEBISCHER & RACHEL RIBET – *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse)* – 86

JEAN-LUC RATEL & ANNIE PILOTE – *Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation* – 100

## Varia

---

KARINE BUARD, MINNA PUUSTINEN, AMÉLIE COURTINAT-CAMPS – *Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement* – 115

AMÉLIE DUGUET & SOPHIE MORLAIX – *Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques* – 130

LAURENT FILLIETTAZ, ISABELLE DURAND, MARIANNE ZOGMAL, VASILIKI MARKAKI-LOTHE – *Le « schisme interactionnel », une ressource pour apprendre aux frontières du travail et de la formation professionnelle* – 149

## Recensions

---

Recension par Jean-Marc Lamarre  
*À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école*, JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON – 171

Recension par Audrey Bélanger  
*La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?*, BÉATRICE FINET – 175

Recension par Denis Loizon  
*L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances au quotidien au cœur de l'évolution des normes*, XAVIER RIONDET – 178

Recension par Bérengère Kolly  
*Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle*, ANDRÉ D. ROBERT & FRANÇOISE CARRAUD – 182

# De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse)

● —————

Stéphanie Bauer

Professeure associée, Haute école pédagogique du Canton de Vaud (Suisse)

Nadine Aebischer

Enseignante, Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (Suisse)

Rachel Ribet

Enseignante, Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (Suisse)

## Résumé

Engagée dans le développement d'une école inclusive, l'école vaudoise (Suisse) rencontre certaines difficultés à pouvoir assurer équitablement la réussite de tous ses élèves, et en particulier celle des élèves primo-arrivants. L'entrée que nous proposons dans cette étude est qualitative. Elle interroge l'expérience de scolarisation des élèves ayant fréquenté une classe d'accueil au secondaire 1, en donnant la parole à ces derniers. Le modèle du bien-être est utilisé et défini à travers la satisfaction de trois besoins : relation, compétence et autonomie. Les résultats des analyses des entretiens menés auprès de ces élèves âgés de 14 à 17 ans montrent l'importance de la socialisation entre pairs, le rôle médiateur du français sur le sentiment de compétence et une autonomie limitée par la structure scolaire, illustrant ainsi une expérience de bien-être relative. Cette dernière est en effet freinée par les logiques d'orientation et de sélection inhérente à l'organisation du système secondaire vaudois, révélant ainsi des écueils importants au développement de l'école inclusive.

Mots-clés : inclusion et exclusion scolaires, relations sociales et lien social, autonomie et socialisation, compétences et comportements des apprenants, image de soi, immigration et ethnicité, Suisse

## Abstract

*From immersion class to ordinary class: a "well-being" experience? A qualitative study with secondary school students in the canton of Vaud, Switzerland*

*Committed to the development of an inclusive school, the canton of Vaud encounters certain difficulties in being able to equitably ensure the success of all its students, and in particular that of newcomer students. This qualitative study addresses the schooling experience of newcomer students who attended an immersion class in secondary 1. The well-being model is used and defined through the satisfaction of three needs: relationship, competence and autonomy. Semi-directive interviews were used with students from 14 to 17. The results show the importance of socialization between peers, the mediating role of French language on the feeling of competence and an autonomy limited by the school structure, thus illustrating a mitigated well-being experience. The latter is indeed hampered by the logic of orientation and selection inherent of the canton's secondary system, thus revealing significant obstacles in the development of the inclusive school*

*Keywords: educational inclusion and exclusion, social relations and social bonding, autonomy and socialization, learners' skills and behaviours, self-image, immigration and ethnicity, Switzerland*

À l'instar des cantons et pays voisins, les politiques récentes du canton de Vaud en Suisse s'inscrivent dans le développement à plus large échelle du paradigme inclusif en éducation. Ces dernières affichent les objectifs d'une école à visée inclusive, favorisant la réussite de tous (Département de la formation de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud [DFJC], 2019) dans une école marquée néanmoins par des défis conséquents en matière d'équité scolaire. Le rôle de l'école dans la construction des inégalités est traité dans cet article à travers l'expérience scolaire des élèves ayant fréquenté l'accueil et scolarisés en classe ordinaire. L'objectif est d'interroger cette expérience à travers le modèle du bien-être (Laguardia & Ryan, 2000) en donnant à entendre la voix des jeunes. Les résultats de cette étude qualitative seront présentés et discutés après une contextualisation de la problématique sur notre terrain d'étude et une présentation de la littérature y étant relative.

### 1. Le défi de la réussite scolaire dans l'école vaudoise « à visée inclusive »

Le canton de Vaud a engagé récemment des réformes éducatives s'inscrivant dans un paradigme inclusif (DFJC, 2019). Ce paradigme tend à promouvoir une école juste où chaque élève a sa place, où les caractéristiques individuelles et les appartenances sociales ne représentent plus des obstacles à la réussite. Initialement porté par les acteurs du handicap, le paradigme inclusif s'élargit aujourd'hui à une plus grande diversité d'élèves (Borri-Anadon, Potvin & Larochelle-Audet, 2015). Néanmoins, l'engagement vaudois pour l'inclusion reste timide au regard des objectifs énoncés (Ramel, 2015). Même si le dernier projet en cours, nommé « concept 360° », propose une ouverture vers une « école à visée inclusive » (DFJC, 2019, p. 3), les lois scolaires en vigueur relèvent plus de l'intégration que de l'inclusion (Parisi & Suchaut, 2019 ; Ramel, Vienneau et al., 2016).

En effet, les lois éducatives vaudoises mettent surtout en avant la prise en compte de certains besoins éducatifs particuliers au sein de l'école ordinaire, dans une logique de compensation des désavantages, plutôt qu'une transformation de l'école dans ses fondements et ses pratiques. Partant d'une expérience cantonale plutôt séparative en comparaison aux autres cantons suisses, le canton de Vaud est inscrit depuis une quinzaine d'années dans un changement de son école où l'inclusion reste affichée comme un horizon d'attente, une « vision » de société (Ramel, 2015 ; Ramel et al., 2016). Alors que l'opérationnalisation de cette « vision » est encore en construction dans le projet du « concept 360° » (DFJC, 2019), ce sont les normes et pratiques relevant du paradigme intégratif qui agissent principalement comme référentiel (Parisi & Suchaut, 2019).

Le développement de l'école inclusive vaudoise s'inscrit donc dans un contexte scolaire empreint de défis. Les enquêtes nous montrent en effet que la réussite scolaire est loin d'être la même pour tous les élèves et que le système discrimine un certain nombre de groupes d'élèves issus des minorités (Consortium COFO, 2019 ; OCDE, 2016 ; Parisi & Suchaut, 2019 ; Suchaut & Ntamakiliro, 2014). Ces études identifient notamment l'effet du genre, de l'origine migratoire, du milieu social, de la langue d'origine sur les performances scolaires. Ces résultats soulignent les difficultés de l'école vaudoise à résorber les inégalités scolaires. En résonance avec d'autres études similaires s'inscrivant dans une lecture systémique de production des inégalités scolaires, nous pouvons souligner les facteurs structurels tels que l'organisation scolaire sélective et filiarisée (Felouzis, Charmillot & Fouquet-Chauprade, 2011), les procédures et pratiques de signalement et d'orientation (Gremion, 2012 ; Laffranchi, 2005 ; Noël, 2019) et de redoublement (Bless, Bonvin & Schüpbach, 2005) qui expliquent ces écarts de performance (Consortium COFO, 2019 ; OCDE, 2016).

Les parcours scolaires des élèves primo-arrivants illustrent spécifiquement les écueils du système scolaire sur cette question de l'équité. Les élèves de première génération sont en effet plus touchés que les autres par le décrochage scolaire (Office fédéral de la statistique, 2019), l'école

ne semblant pas à même de pouvoir leur permettre de terminer avec un certificat de fin d'études pourtant nécessaire à la prolongation de leur scolarité<sup>1</sup> (Stocker & Suchaut, 2018). La scolarisation dans les filières professionnelles, où l'on retrouve le plus d'élèves de première<sup>2</sup> génération d'immigration, ne rend pas nécessairement l'accès à l'emploi paradoxalement plus simple, étant donné les discriminations existantes à leur encontre sur le marché du travail et de l'apprentissage (Kronig, Haeblerlin & Eckhart, 2007 ; Sahrai, 2015). Par ailleurs, l'offre de formation proposée au secondaire 2 ou post-obligatoire reste complexe et peu systématisée, ce qui rend difficilement lisibles, tant le suivi de ces élèves que l'efficacité de ces structures associatives et peu coordonnées. Ces dernières représentent plus des aides aux démarches de recherche d'emploi que des offres de formation réelles (Rossi, 2020). La certification à la fin du secondaire 1 revêt donc un enjeu crucial pointant les faiblesses de la formation obligatoire pour ces élèves. Dans cet article, nous allons plus spécifiquement interroger l'expérience de scolarisation des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire, en secondaire 1, et ce à travers la notion de bien-être. Cette analyse nous permettra d'identifier les questions que cette expérience soulève au regard des objectifs de l'école inclusive.

## 2. L'expérience des élèves scolarisés en classe d'accueil

Dans le canton de Vaud, le dispositif d'accueil est proposé aux élèves désignés comme allophones : « Dès leur admission à l'école, les élèves allophones bénéficient selon leurs besoins de mesures visant l'acquisition des bases linguistiques et culturelles utiles à leurs apprentissages scolaires et à leur intégration sociale » (Loi sur l'enseignement obligatoire, art. 102). Ce dispositif peut être fréquenté pendant une à deux années. Il comprend également des cours de soutien nommés « cours intensifs de français » qui peuvent être donnés après le passage en classe ordinaire. Les établissements ont une marge de manœuvre quant aux modalités de décisions de passage du secteur de l'accueil au secteur ordinaire.

En 2018, les élèves scolarisés en classe d'accueil représentaient 0,6 % des élèves de l'école obligatoire, soit 524 élèves, provenant de 67 pays différents (DFJC, 2018)<sup>3</sup>. La majeure partie des élèves proviennent de pays européens et arrivent en Suisse avec un permis de travail de court ou moyen séjour.

La littérature romande sur la problématique de l'accueil permet de documenter les expériences d'acculturation de ces élèves et identifient certains facteurs personnels, liés aux caractéristiques des élèves et des facteurs plus structurels, liés à l'organisation du système scolaire et à ses pratiques. Nous avons retenu ici les études empiriques mobilisant les expériences des élèves. Les travaux de Michel Nicolet et Nicolas Rastoldo (Nicolet, 1995a, 1995b ; Nicolet & Rastoldo, 1997) décrivent le parcours des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire en soulignant les enjeux particuliers de cette phase de transition : l'affiliation sociale avec les pairs, l'usage du français comme véhicule d'apprentissage plutôt que comme objet, et l'adaptation aux nouvelles exigences de l'école et de ses enseignants<sup>4</sup>. Nous interprétons ces difficultés auxquelles les élèves doivent faire face comme révélatrices du rapport à la diversité entretenu par l'école et des logiques institutionnelles d'assimilation sous-jacentes qui créent des obstacles à leur réussite éducative. Cette perspective est également visible dans l'étude de Margarita Sanchez-Mazas, Nilima Changkakoti et Geneviève Mottet (2018) qui illustre la précarité vécue par les élèves en situation de demande d'asile pour qui la nature des procédures, longues et à l'issue incertaine, complexifie la scolarité des élèves et leur intégration scolaire (Sanchez-Mazas et al., 2018). La

<sup>1</sup> Le secondaire 1 en Suisse correspond aux trois années de scolarité suivant l'enseignement primaire (âge des élèves : 12 à 15 ans en moyenne), le secondaire 2 ou post-obligatoire propose divers parcours de scolarité, de la formation professionnelle à la formation pré-universitaire – ou gymnase – (âge des élèves : 16 à 19 ans en moyenne).

<sup>2</sup> Le terme signalement renvoie à la démarche d'identification des besoins de l'élève et de demande de prise en charge s'y référant. Voir l'analyse d'Isabelle Noël (2019) à ce sujet.

<sup>3</sup> Les huit nationalités les plus représentées étaient : Portugal (12 % des élèves scolarisés en classe d'accueil), Espagne (9 %), Syrie (7 %), Afghanistan (7 %), Érythrée (7 %), Brésil (6 %), Éthiopie (6 %), Italie (6 %).

<sup>4</sup> Le masculin grammatical est utilisé dans cet article.

recherche vaudoise de Noémie Mathivat (2016) montre également comment les pratiques scolaires dites « d'intégration », notamment d'orientation en classe ordinaire des élèves scolarisés en accueil, reposent sur des procédures subjectives et non systématisées, construites sur des croyances supposées envers les capacités des élèves, et illustrant des logiques de reproduction du système d'enclassement du secondaire vaudois, pourtant peu équitable (Felouzis et al., 2011 ; Stocker & Suchaut, 2018).

Dans le même ordre d'idée, nous pouvons mettre en évidence ce que la littérature nous dit sur les ressources dont disposent ces élèves et sur leur invisibilisation, voire déqualification par le système scolaire. L'étude de Dina Bader et Rosita Fibbi (2012) souligne le rôle important de l'école, en tant que mode d'incorporation, c'est-à-dire d'accueil des enfants et de leurs familles à leur arrivée en Suisse, qui va permettre aux élèves de pouvoir réussir scolairement et professionnellement. La socialisation interethnique est soulignée, mettant l'accent sur les relations entre pairs qui vont notamment pouvoir contribuer au bien-être de l'enfant et faciliter son apprentissage du français ; ces résultats font écho à ceux de Nicolet et Rastoldo (1997). Il en va de même pour l'appui de l'entourage familial et communautaire. Enfin, la figure de l'enseignant dans le parcours revient comme élément favorisant la réussite de l'élève, ce qui est aussi relevé par Nicolet et Rastoldo (1997). Les différentes ressources dont disposent ces élèves, notamment le soutien des pairs et de l'entourage familial et communautaire, sont rarement prises en compte par l'école qui a souvent une image déficitaire des élèves et de leur milieu.

À la lumière de la littérature mentionnée et du constat des obstacles à la réussite émanant du système scolaire vaudois, la problématique de la réussite scolaire des élèves primo-arrivants semble cristalliser les difficultés plus larges du système à être juste et équitable. Cette problématique n'est pas propre à la Suisse romande. Elle est également identifiée par les travaux de sociologie française sur les parcours scolaires et les processus de discrimination institutionnelle au regard de cette population d'élèves (Armagnague & Rigoni, 2018 ; Armagnague-Roucher & Bruneaud, 2016 ; Mendonça Dias, 2016 ; Primon, Mogueur & Brinbaum, 2018 ; Schiff, 2007). À l'heure du développement des politiques d'éducation inclusives, le constat partagé des entraves structurelles appelle donc à une contextualisation de l'expérience des élèves de l'accueil au sein des dynamiques de (dys)fonctionnement institutionnel.

### **3. Comment penser l'expérience scolaire ? Une entrée théorique par le modèle du bien-être**

Afin de rendre de compte de l'expérience des élèves, nous avons choisi une entrée théorique par la théorie de l'autodétermination. Cette dernière permet d'interroger l'expérience des élèves sous un regard nouveau, au regard des études précédemment mentionnées. Elle rend visible le sens donné à l'existence, ici contextualisée à ces années d'accueil et de transition, en proposant une vision plus large que le seul rapport à l'acculturation. Définie comme une psychologie sociale du bien-être (Deci & Ryan, 2002 ; Ryan, 1995), la théorie de l'autodétermination souligne la réalisation de soi comme condition au bien-être. Elle s'inscrit dans une approche eudémoniste concevant le bonheur comme la finalité de l'existence humaine nécessitant la satisfaction de certains besoins liés au développement de la personne. Ainsi, la réalisation de soi se manifeste lorsque trois besoins fondamentaux sont comblés : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relation à autrui (Laguardia & Ryan, 2000). L'accent mis sur les besoins permet d'interroger le milieu et la manière dont les conditions environnementales (familiales, professionnelles, scolaires, etc.) rendent possible ou non la réalisation de soi. Le besoin d'autonomie fait référence à la capacité d'action et sa congruence vis-à-vis de la personne qui la pense et la réalise. Le besoin de compétence renvoie au sentiment d'efficacité, tel que proposé notamment par Edward Deci (1975) et fait écho aux travaux d'Albert Bandura également (1986). Enfin, le besoin de relation à autrui met en évidence la nécessité de se sentir appartenir à un groupe de disposer de relations interpersonnelles de qualité.

Nous mobilisons ici le concept de bien-être pour comprendre l'expérience des élèves intégrés en classe ordinaire et pour proposer une lecture fine de l'expérience scolaire telle que décrite par ces jeunes. En complément à la recherche quantitative sur les parcours scolaires, illustrant les problématiques de surreprésentation et d'inégalités de réussite, et la recherche qualitative sur les processus d'acculturation, nous proposons ici une entrée qualitative faisant entendre la voix des jeunes minorisés sur la manière dont l'école participe, ou non, à la réalisation de soi. La question de recherche de cette étude est la suivante : dans quelle mesure l'expérience scolaire des élèves ayant fréquenté l'accueil relève-t-elle d'une expérience de bien-être ?

#### 4. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une perspective qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2011) qui cherche à faire émerger le sens que les acteurs et actrices construisent sur leur réalité. Au vu de la richesse et de la complexité des expériences scolaires et personnelles des élèves, la méthodologie qualitative a été privilégiée. L'entretien semi-directif a été l'instrument choisi pour répondre à la question de recherche (Blanchet & Gotman, 2007).

Les participants de l'étude ont été choisis selon deux critères : le lieu de scolarisation et leur fréquentation précédente de la classe d'accueil. Une partie des chercheurs de l'équipe étant également enseignants dans un établissement secondaire vaudois, les élèves de l'établissement répondant aux critères ont été contactés par ces dernières. Une autorisation parentale a été demandée. Sept participants ont accepté de rencontrer les chercheurs pour un entretien. Le tableau ci-dessous regroupe les principales informations les concernant.

Tableau 1 - Informations concernant les participants de l'étude

| Prénom (pseudonyme) | Âge | Nationalité | Classe                                |
|---------------------|-----|-------------|---------------------------------------|
| Richard             | 15  | Portugal    | 9 <sup>ème</sup> Voie générale        |
| Gilbert             | 15  | Portugal    | 9 <sup>ème</sup> Voie générale        |
| Denise              | 14  | Portugal    | 9 <sup>ème</sup> Voie générale        |
| Albert              | 15  | Espagne     | 10 <sup>ème</sup> Voie pré-gymnasiale |
| Romaine             | 16  | Erythrée    | 10 <sup>ème</sup> Voie pré-gymnasiale |
| Norbert             | 16  | Slovénie    | 10 <sup>ème</sup> Voie générale       |
| Virginie            | 17  | Portugal    | 11 <sup>ème</sup> Voie pré-gymnasiale |

Les élèves sont scolarisés dans l'enseignement ordinaire et ont fréquenté la classe d'accueil pour une ou deux années, ce qui explique notamment l'écart d'âge avec les pairs de classe ordinaire. Le secondaire 1 comporte trois années (9-10-11) et aboutit à un certificat de fin d'études donnant accès aux formations du post-obligatoire, professionnelles ou pré-universitaire (gymnase). L'enseignement ordinaire du secondaire 1 est divisé en deux sections : voie générale et voie pré-gymnasiale. L'accès à ces voies se décide sur la base de résultats scolaires, la voie pré-gymnasiale étant la plus exigeante. La composition socio-culturelle des sections diffère : environ 2/3 des élèves de la voie pré-gymnasiale ont la nationalité suisse et 1/3 ont une nationalité étrangère (DFJC, 2018). Cette proportion s'inverse pour la voie générale. Par ailleurs, la voie générale est divisée en deux niveaux, 1 et 2, pour les matières français, mathématiques et allemand, encore une fois sur la base des notes des élèves dans ces matières respectives.

Dans notre groupe de participants, trois élèves sont scolarisés en voie pré-gymnasiale, et ne représentent ainsi pas la majorité des élèves de l'accueil que l'on retrouve plutôt en voie générale, illustrant ce problème de surreprésentation mentionnée en section 1. Si tous les élèves prove-

nant de l'accueil de l'établissement ont été approchés pour participer, la maîtrise du français, telle que perçue par les élèves, ainsi que leur sentiment de compétence vis-à-vis des enseignants chercheurs de l'étude ont été évoqués par les élèves pour justifier l'adhésion ou le refus de participer à la recherche, et expliquent pourquoi les élèves de la voie pré-gymnasiale ont répondu plus favorablement. Les nationalités en revanche sont plus représentatives de l'ensemble des élèves primo-arrivants du canton (DFJC, 2019). Une analyse catégorielle itérative (Miles & Huberman, 2003) a été réalisée à partir du modèle du bien-être développé ci-dessus. Les données ont été codifiées afin d'être condensées, organisées puis vérifiées dans une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011).

## 5. Résultats

Les résultats sont organisés en trois sections relatives aux indicateurs du modèle d'analyse du bien-être. Le choix a été fait de les organiser en fonction de leur importance identifiée dans l'expérience des jeunes interrogés.

### 5.1. La relation aux pairs comme premier soutien à l'expérience positive

La dimension du bien-être la plus significative dans le discours des jeunes est celle des relations sociales et particulièrement du soutien des pairs. Comme le résume Virginie, le bien-être à l'école « *c'est être bien avec les personnes avec qui on travaille et les autres* ». Cette dimension était unanimement présente dans le discours des jeunes qui conditionnaient l'expérience de scolarisation positive aux relations significatives entre pairs. Dans une moindre mesure, les élèves ont cité leurs enseignants d'accueil et de classe ordinaire, dans leur bienveillance et compréhension, comme soutien à l'expérience de bien-être.

L'établissement de relations positives représente également un enjeu important lors de la phase de transition en classe ordinaire. Les élèves sont orientés dans des classes différentes voire des établissements différents. L'organisation des classes d'accueil varie d'une région à l'autre du canton et le regroupement géographique de ces classes diffère de celui des classes ordinaires. Ainsi, lors de leur passage en classe ordinaire, les élèves doivent non seulement s'adapter à un nouveau lieu et à de nouvelles exigences pédagogiques, mais également reconstruire des relations positives auprès de leurs nouveaux camarades.

Néanmoins, les jeunes interrogés mettent surtout en évidence le facteur motivationnel que représente la socialisation en classe ordinaire, et moins les difficultés soulignées par Nicolet et Rastoldo (1997) quant à la désaffiliation aux pairs en classe d'accueil. Ainsi, cette phase de transition a surtout été interprétée comme une reconnaissance de leur compétence d'élèves, dimension du bien-être sur laquelle nous reviendrons, ainsi que comme une possibilité de créer de nouveaux liens avec des jeunes de leur âge avec qui ils partagent une *culture jeune* commune.

*En fait en classe d'accueil, moi, de mon âge, j'étais juste moi, y en avaient qui avaient 10 ans ou d'autres qui avaient 15-16 ans. Alors, si t'es pas avec des gens de ton âge, si tu es avec des plus petits, pour parler avec eux ou avec des plus grands, c'était pas bien. Mais quand je suis allé en classe normale, t'es avec des gens de ton âge, à peu près, tu penses à des choses communes. C'est bien d'être avec des gens du même âge que toi. (Albert)*

De cette citation, nous pouvons relever l'importance de la socialisation avec les jeunes du même âge et du partage de référents communs qui leur permettent de développer un sentiment d'appartenance. Compte tenu de l'écart d'âge qui se creuse avec les pairs de classe ordinaire au fur et à mesure de leur séjour en accueil, la scolarisation en classe ordinaire revêt à leurs yeux un objectif très important, et pressant, dans leur parcours scolaire. La perception de ressemblance avec les pairs est un critère du développement du sentiment d'appartenance et de la construction de relations positives. Le marqueur d'enclassement que représente l'intégration en classe



ordinaire, l'élève n'est plus un élève de l'accueil, mais un élève « ordinaire », est apparu comme une dimension importante de l'expérience de bien-être auprès des jeunes interrogés.

De manière générale, les participants rendent compte d'une expérience positive d'intégration en classe ordinaire. Ils mettent en évidence le rôle positif du stage d'intégration, un dispositif mis en place par l'établissement permettant aux élèves de classe d'accueil de fréquenter pendant deux semaines une classe de leur âge en secteur ordinaire. Cette expérience leur a permis de pouvoir créer des liens avec leurs pairs et de faciliter la socialisation lors de leur passage en classe ordinaire.

## 5.2. Le besoin de compétence médiatisé par le rôle des pairs et la connaissance du français

Une dimension également présente dans les discours des élèves interrogés était celle du besoin de compétence. Le besoin de compétence renvoie à la notion de capacité et au sentiment que l'élève perçoit de ses compétences vis-à-vis des attentes identifiées. Dans le discours des élèves, ce sentiment était fortement médiatisé par la perception qu'avait l'élève de sa maîtrise du français.

Pour les deux élèves scolarisés dans la voie pré-gymnasiale, Albert et Virginie, la perception d'un sentiment de compétence était plus difficile. Trois obstacles étaient identifiés : le manque de tolérance vis-à-vis de leur statut de francophone en apprentissage, le manque d'affiliation et la comparaison sociale. Virginie explique son sentiment d'injustice lorsqu'elle évoque son enseignante d'histoire qui sanctionne ses fautes de français. On peut y voir un besoin de reconnaissance quant à l'individualité de son parcours. Elle trouve que l'enseignante ne prend pas en compte la difficulté que l'expression écrite en français représente pour elle. En même temps, Virginie, et le reste de nos participants ont exprimé fortement le souhait d'être considérés « comme les autres ». Le passage en classe ordinaire devenait ainsi une validation de leur compétence et de leur réussite scolaire, une catégorisation promotionnelle « d'élève ordinaire ». La tension identitaire entre auto-catégorisation (la manière dont l'élève se perçoit) et hétérocatégorisation (l'image qu'on lui renvoie) était perceptible dans l'ensemble des discours<sup>5</sup>. Le cas de Virginie, particulièrement et l'enjeu de justice autour de l'évaluation qu'elle remarque, permettent de relever le paradoxe du traitement que réserve l'école à la diversité en général. Entre prise en compte des besoins particuliers et exigence de performance scolaire, les pratiques scolaires font référence à plusieurs répertoires d'action souvent ambivalents et parfois concurrents (Armagnague-Roucher, 2018).

Eu égard à ces obstacles, le rôle des pairs est fondamental dans le développement de leur sentiment de compétence. La connaissance des autres semble faciliter la prise de parole et l'expression. Cette fonction de soutien a été identifiée par les pairs de l'accueil de la classe ordinaire, mais également ceux des milieux de socialisation juvénile informelle. La présence des camarades de l'accueil dans un premier temps, a été facilitant pour ces élèves, car ils se sentaient plus en confiance. C'était le cas pour Denise, Gilbert et Richard. Nous pouvons faire la même interprétation à la lecture du discours d'Albert, scolarisé en voie pré-gymnasiale, pour qui le manque d'affiliation après la classe d'accueil a été un frein à sa participation en classe.

*Parce que ce sont des gens d'ici ou qui sont nés ici avec des habitudes différentes et moi je ne savais pas ce qu'ils aimaient trop, donc j'osais pas trop demander, je levais pas trop la main même si je savais la réponse, j'avais pas la confiance. (Albert)*

En outre, les élèves expriment une variété de stratégies pour pallier le manque d'affiliation en classe ordinaire, en mobilisant notamment les opportunités de socialisation extra scolaires. Norbert évoque par exemple les parties de football avec les jeunes du quartier :

<sup>5</sup> Pour une analyse des enjeux identitaires relatifs à la scolarisation des élèves primo-arrivants, voir par exemple Nicolet et Rastoldo (1997).

*Je suis venu un mois avant de commencer l'école. Moi j'étais chaque jour, car il faisait beau et chaud, au terrain de foot. Au début, je savais rien dire du tout à part "merci" et ensuite quand j'ai commencé la classe d'accueil, je savais dire : "Salut, ça va ? Comment tu t'appelles ? " enfin des trucs comme ça, de débutant. Donc une des choses qui m'a aidé à m'intégrer, c'est d'être allé jouer au foot avec les copains. (Norbert)*

Cette socialisation lui a permis de développer un meilleur sentiment de compétence et de faciliter sa participation en classe, un constat également observé dans le discours d'Albert :

*En fait, déjà avant quand j'étais en classe d'accueil, je sortais beaucoup jouer dehors, comme ça, pas qu'avec des Espagnols, avec tout le monde et je parlais pas bien français, mais j'osais, je parlais comme ça des fois je me trompais, mais je parlais avec tout le monde. Ça aussi ça m'a aidé. C'était quand j'étais en classe d'accueil. Je n'avais pas peur de me tromper quand je parlais. (Albert)*

Il mentionne également d'autres stratégies comme le fait de suivre la télévision en français : « *Regarder des trucs que j'aimais bien ou que j'avais déjà regardé. Alors certains mots je savais déjà ce qu'ils allaient dire, donc je comprenais* » et le football, comme Norbert, qui représente un milieu où on a le droit de s'exprimer dans un français non scolaire.

Enfin relevons que le sentiment de compétence est fortement médiatisé par la comparaison sociale. Les élèves se comparent aux autres élèves de l'ordinaire pour évaluer leur niveau, comme le dit par exemple Albert « *Ils sont mieux que moi ; pour l'allemand, je trouve que encore aujourd'hui, ils sont plus en avance que moi* ». Virginie le montre aussi lorsqu'elle se dit fière que ses camarades lui demandent ses notes ou Romaine qui dit sa satisfaction d'être en voie pré-gymnasiale, car « *J'ai eu du courage de rattraper les autres* ». Le fait que ces éléments de discours apparaissent surtout dans les entretiens des élèves de la voie pré-gymnasiale nous amène à relever l'effet plus important de la comparaison dans cette section pour les élèves de l'accueil. L'hétérocatégorisation, liée au statut d'élève de pré-gymnasiale, agit ainsi comme un médiateur important du sentiment de compétence de ces élèves. Elle est particulièrement visible à travers les nombreuses références qu'ils font au marqueur de la note, et qui agit comme un indicateur de leur valeur scolaire.

### 5.3. Le besoin d'autonomie fortement limité par une organisation scolaire et ses logiques de sélection

Le besoin d'autonomie, en tant que dimension du bien-être dans notre étude, renvoie à la capacité d'action du jeune et de ses possibilités de choix relatives à son expérience scolaire. Dans le discours des participants, cette dimension était visible à travers deux indicateurs : le rapport aux identités d'origine et à l'orientation scolaire. Le premier met en évidence le discours sur les possibilités d'expression des ressources culturelles à l'école et le second renvoie aux possibilités d'action sur l'avenir scolaire et professionnel.

Dans la majorité des discours, l'expression des identités d'origine – à travers la mobilisation des langues connues, des référents culturels, de son histoire –, ne représentait pas une possibilité que les participants s'autorisaient d'explorer. Virginie dit par exemple :

*Pour être bien intégrée, personne n'a besoin de savoir notre passé. On n'a pas besoin de raconter notre vie. On n'a pas besoin de ça. En fait je parle avec toute ma classe, mais il y a que deux ou trois personnes qui me connaissent vraiment, qui connaissent mon parcours. (Virginie)*

Du point de vue du rapport à l'identité culturelle et linguistique, cette citation fait écho au cas d'Albert et ses stratégies de mobilisation des espaces de socialisation. Ce dernier préfère en ef-

fet éviter les pairs de même origine pour maximiser les occasions d'apprentissage du français : « *Faire du sport avec les autres, à la récréation et en dehors, pour ne pas être qu'avec des gens de ton pays, parce que tu apprends pas, tu continues à parler dans la même langue.* » Ainsi, chez ces deux élèves de section pré-gymnasiale, les stratégies de conformité aux exigences de l'institution sont particulièrement visibles et peuvent être interprétées comme des stratégies d'intégration (Azaoui, 2013). D'un autre côté, le fait que les participants n'aient pas reconnu comme pertinente l'expression de leur identité interroge également la capacité de l'école à permettre à ces élèves d'avoir le choix de le faire, et donc de faciliter leur autonomie en plus de leur construction identitaire plurilingue. L'expression de la diversité et des ressources culturelles et linguistiques semble être relativement plus facile pour Gilbert, Denise et Richard, dans la mobilisation de la langue portugaise. Leur scolarisation en voie générale, plus diversifiée et où les exigences de maîtrise du français sont moindres, et le fait de se retrouver dans la même classe leur a permis de pouvoir se sentir plus libres de parler leur langue d'origine. Nous pouvons y voir une nouvelle illustration de l'effet de l'hétérocatégorie liée à la section de scolarisation (générale ou pré-gymnasiale) qui module ce rapport à l'identité culturelle et linguistique.

Un autre indicateur du besoin d'autonomie est la capacité d'action dont disposent les élèves au regard de leur avenir scolaire. Les entretiens rendent compte de moments spécifiques dans les transitions, lorsque des choix d'option doivent être faits, engageant ainsi leur avenir scolaire. La compréhension des enjeux sous-jacents à ces choix est loin d'être évidente pour les élèves. Dans le cas de Virginie, sa « promotion » en voie pré-gymnasiale s'est accompagnée d'un retrait de la matière allemand à son certificat de fin d'étude : « *Je vais finir avec un certificat sans allemand. C'était un choix de ma part. Car j'arrivais pas à rattraper toutes ces années.* ». Ce retrait pose problème du point de vue de la scolarité en post-obligatoire car l'allemand est notamment requis pour le gymnase, voie à laquelle sa section pré-gymnasiale est destinée. Il semble donc curieux que cet enclassement soit proposé comme une promotion étant donné le handicap que représente un certificat sans allemand. Le sens du « choix » proposé pose question.

C'est ici que le besoin de compétence entre en tension avec le besoin d'autonomie, car, si la scolarité sans allemand donne à Virginie le sentiment d'être plus compétente, en considérant notamment la comparaison sociale comme indicateur perçu par cette dernière, elle est problématique du point de vue de sa capacité d'action future, car elle limite fortement ses choix au post-obligatoire. À l'inverse, Romaine a bénéficié d'une explicitation des conditions nécessaires à sa promotion en voie pré-gymnasiale. Une enseignante l'a aidée à comprendre les enjeux sous-jacents au choix d'option : « *Mme A, c'est elle qui a voulu que j'aille en VP [voie pré-gymnasiale]. Elle m'a tout expliqué. Par exemple, j'avais pas pris d'option spécifique avant, et comme elle m'a aidée comme prof de classe. Ça m'a vraiment aidé.* ». Cette enseignante lui a permis de sortir plus facilement de l'hétérocatégorisation « d'élève de l'accueil-en difficulté ». Romaine a en effet regretté le maintien en classe d'accueil pour une deuxième année. Elle dit qu'elle n'y apprenait plus grand-chose et que les élèves « *n'étaient pas assez poussés* ». Elle aurait souhaité une transition plus rapide et regrette ne pas avoir eu le choix ou avoir pu l'exprimer. Les enjeux d'avenir et de choix au post-obligatoire sont importants à considérer et au vu des entretiens, nous pouvons interroger l'obscurité des logiques de fonctionnement du système de promotion pour ces élèves de même que le statut effectif du choix offert qui limitent la capacité d'autonomie.

## 6. Discussion : ce que l'analyse du bien-être révèle des logiques de fonctionnement du système scolaire

Ainsi, l'analyse de l'expérience scolaire à travers le modèle du bien-être nous permet de mettre en évidence un éclairage plus systémique du rôle de l'école dans sa capacité à permettre aux jeunes de se développer et construire un avenir. De manière générale, les résultats montrent que la satisfaction des besoins de relation, de compétence et d'autonomie est fortement médiatisée par les logiques d'orientation et de sélection de l'enseignement secondaire vaudois. Le besoin de relation était globalement satisfait pour les élèves qui font état de stratégies de socialisation qui dépassent le cadre scolaire par ailleurs. En apportant des nuances vis-à-vis de l'étude

de Nicolet et Rastoldo (1997), nos résultats montrent que la transition en classe ordinaire était perçue positivement de par la possibilité de créer du lien avec des pairs de même âge. Ce constat, identifié chez Bader et Fibbi (2012), et faisant écho à d'autres recherches sur la socialisation juvénile multiculturelle (Bauer, Loomis & Akkari, 2013), est à contextualiser au regard notamment du profil et du nombre des participants qui, dans notre étude, étaient des élèves qui avaient connu des parcours scolaires sans rupture et bénéficiaient d'une mesure de socialisation, le stage d'intégration, perçue positivement sur le plan de l'affiliation sociale<sup>6</sup>. Le besoin de compétence est quant à lui satisfait en partie dans la mesure où il est fortement induit par les représentations que construit le jeune de ses capacités en français, du rôle des pairs et son enclassement en voie générale ou pré-gymnasiale. Les résultats montrent une tension entre les formes d'auto et d'hétérocatégorisation, à l'instar d'autres études sur les expériences de scolarité des élèves de l'accueil et la variété des stratégies d'intégration (Azaoui, 2013 ; Bader & Fibbi, 2013 ; Nicolet & Rastoldo, 1997). En fin de compte, le besoin d'autonomie est très limité par les logiques de fonctionnement du système scolaire, et particulièrement sa sélectivité, qui rend difficile le réel choix de l'élève de sa future formation scolaire et professionnelle.

Les résultats ont donc montré l'effet ainsi que les mécanismes des logiques de sélection sur l'expérience de bien-être des élèves. Des rapports de concurrence émergent ainsi entre les différents besoins, par exemple lorsque l'autonomie est choisie au détriment de l'affiliation sociale. L'expérience de bien-être, tel que modélisé dans cette étude (Deci & Ryan, 2002 ; Laguardia & Ryan, 2000) implique la satisfaction des trois besoins de relation, de compétence et d'autonomie. Or, le rôle médiateur puissant qu'exercent les logiques de sélection dans leur pouvoir d'hétérocatégorisation tend à supplanter la perception du sentiment d'autonomie et de compétence des élèves pour eux-mêmes, limitant ainsi leur expérience de bien-être. Ainsi ces logiques de sélection, dont les mécanismes d'expression parfois invisibles aux yeux des élèves, sont à questionner sur le plan de leur efficacité et de leur équité, le risque d'une certification « au rabais », déguisée sous forme de promotion, étant particulièrement illustrant sur ce point. Nos résultats sont ainsi en cohérence avec les études quantitatives mesurant l'équité du système éducatif (Consortium COFO, 2019 ; Felouzis et al., 2011 ; Parisi & Suchaut, 2019 ; Stocker & Suchaut, 2018) et interpellent le développement de l'école inclusive sur le sens de l'orientation et de ses procédures qui représentent ici un réel obstacle.

Malgré ces écueils, les élèves rendent compte d'une variété de stratégie et de ressources. Dans la perspective de l'étude de Bader et Fibbi (2012), ces dernières méritent d'être soulignées pour non seulement déconstruire l'hétérocatégorie d'élèves « en difficulté » ou à « besoins éducatifs particuliers » (Bauer, Borri-Anadón & Laffranchini Ngoenha, 2019), mais également pour interroger l'école et ses pratiques dans son rôle vis-à-vis de la mobilisation des ressources des élèves. Les élèves de notre étude ont bien décrit l'éventail des stratégies qu'ils proposaient pour pouvoir apprendre le français le plus rapidement et le plus efficacement, créer des liens durables avec les pairs et également pouvoir comprendre et répondre aux attentes des enseignants. Ils investissent les espaces de socialisation informelle de leur quartier, où la proximité des pairs de leur âge leur permet de s'exprimer plus facilement qu'à l'école. Ce constat, mis de pair avec le soutien des pairs de manière générale, nous amène à souligner le rôle bénéfique des espaces de socialisation juvénile qui non seulement facilitent l'apprentissage du français, mais permettent aussi aux élèves de pouvoir mobiliser leurs identités d'origine plus facilement (Bauer, Loomis & Akkari, 2013). En effet, les élèves comprennent que leur succès ne passe pas nécessairement pas la mobilisation de leurs identités, les langues d'origine en particulier, alors que les ressources des plurilingues sont reconnues par la recherche depuis plusieurs années (Armand & Dagenais, 2005 ; Cummins, 2000 ; García, 2011).

<sup>6</sup> Pour une analyse de ce stage d'intégration, voir Mathivat (2016).

## 7. Conclusion

Les résultats de cette étude nous montrent que l'expérience de scolarisation des élèves ayant fréquenté l'accueil relève d'une expérience de bien-être relative. Si l'effet positif de la socialisation juvénile est souligné, le bien-être est plus limité quant au sentiment de compétence et d'autonomie. Les écueils du système obligatoire du secondaire 1 et ses logiques de sélection entravent la satisfaction des besoins nécessaires à l'expérience de bien-être. À l'heure du développement de l'école inclusive dans le canton, des pistes d'action peuvent être dégagées de ces résultats. Tout d'abord, la pertinence des logiques de sélection et d'orientation nécessite d'être interrogées de manière générale, au risque de faire passer le discours inclusif comme vide de sens, car, si les résultats montrent l'inadéquation de l'organisation du secondaire 1, ils soulignent aussi la non-reconnaissance voire la censure des ressources amenées par ces élèves. Ensuite, le rôle positif des pairs et de la socialisation juvénile serait à renforcer par la prise en compte, en classe, et en établissement de l'importance de ces espaces pour les jeunes, en tant que besoin de relation menant au bien-être, mais également comme soutien à l'apprentissage et à l'apprentissage du français particulièrement. Le dispositif du stage d'intégration semble positif sur ce point. En outre, au regard de l'enjeu important de l'évaluation pour l'expérience de bien-être, en particulier relative au sentiment de compétence et à l'autonomie, il convient de citer les ressources qui existent concernant l'évaluation des compétences en langue d'origine (Sanchez-Mazas & Changkakoti, 2016), les approches plurielles (Armand & Dagenais, 2005) et la différenciation pédagogique notamment (Tomlinson, 2003). Enfin, il est important de souligner le caractère limité de cette étude de par le nombre restreint de participants et leur situation de transition effective dans le secteur ordinaire. Des recherches futures mériteraient d'être conduites auprès de l'ensemble des élèves de l'accueil pour disposer d'une représentation plus exhaustive de l'expérience de scolarisation, au regard notamment des constats de relégation scolaire identifiés par certaines études (Armagnague-Roucher, 2018 ; Primon, Moguérou, & Brinbaum, 2018 ; Schiff, 2007).

## Références

- ARMAGNAGUE Maïtena & RIGONI Isabelle (2018), « Éditorial : Expériences scolaires des mineurs migrants », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, p. 7-11.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena (2018), « Enfants et jeunes migrants à l'école de la République : une scolarité sous tension » [Children and young migrants in schools of the French Republic: Education under pressure], *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, p. 45-71.
- ARMAGNAGUE-ROUCHER Maïtena & BRUNEAUD Jean-François (2016), « Introduction. Populations minorisées et justice scolaire : quelques enjeux pour les populations migrantes ? », *Les cahiers de la lutte contre les discriminations*, vol. 2, n° 2, p. 13-24, doi : 10.3917/clcd.002.0013
- ARMAND Françoise & DAGENAIIS Diane (2005), « Langues en contexte d'immigration : éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire », *Canadian Issues - Thèmes canadiens - Revue de l'association d'études canadiennes*, Printemps, p. 110-113.
- AZAQUI Brahim (2009), « Éveil aux langues et ENA : pour une construction identitaire des allophones à l'école », dans Françoise Demougin & Jérémie Sauvage (éds.), *La construction identitaire à l'école. Perspectives linguistiques et plurielles*, Paris, L'Harmattan, p. 349-360.
- AZAQUI Brahim (2013), « C'est mieux mourir qu'oublier », ou de la complexité de l'identité plurilingue en construction chez trois EANA arméniens », dans Violaine Bigot, Aude Bretegnier & Marité Vasseur (éds.), *Plurilinguisme ? 20 ans après*, Paris, Archives contemporaines, p. 149-158.
- BADER Dina & FIBBI Rosita (2012), *Les enfants de migrants : un véritable potentiel*, Neuchâtel, Swiss Forum for Migration and Population Studies.

BANDURA Albert (1986), « The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory », *Journal of social and clinical psychology*, vol. 4, n° 3, p. 359-373.

BAUER Stéphanie, BORRI-ANADON Corina & LAFFRANCHINI NGOENHA Moira (2019), « Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? », *Revue hybride de l'éducation*, vol. 3, n° 1, p. 17-38.

BAUER Stéphanie, LOOMIS Colleen & AKKARI Abdeljalil (2013), « Intercultural immigrant youth identities in contexts of family, friends, and school », *Journal of Youth Studies*, vol. 16, n° 1, p. 54-69.

BLANCHET Alain & GOTMAN Anne (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin.

BLESS Gérard, BONVIN Patrick & SCHÜPBACH Marianne (2005), *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*, Berne, Haupt.

BORRI-ANADÓN Corina, POTVIN Maryse & LAROCHELLE-AUDET Julie (2015), « La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité », dans Nadia Rousseau (éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Les presses de l'Université du Québec, p. 49-63.

CONSORTIUM COFO (2019), *Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016 : mathématiques 11e année scolaire*, Berne/Genève, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et service de la recherche en éducation (SRED).

CUMMINS Jim (2000), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

DECI Edward (1975), *Intrinsic motivation*, New York, Plenum Press.

DECI Edward & RYAN Richard (2002), « The « what » and « why » of goal pursuits. Human needs and the self determination of behavior », *Psychological Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.

DÉPARTEMENT DE LA FORMATION DE LA JEUNESSE ET DE LA CULTURE DU CANTON DE VAUD (DFJC) (2018), *Statistiques des Elèves de la scolarité obligatoire, enseignement public, Vaud, 2015-2018*, Lausanne, DFJC.

DÉPARTEMENT DE LA FORMATION DE LA JEUNESSE ET DE LA CULTURE DU CANTON DE VAUD (2019), *Concept 360°, Concept cantonale de mise en oeuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*, Lausanne, DFJC.

ÉTAT DE VAUD (2013), *Loi sur l'enseignement obligatoire*, Lausanne, État de Vaud.

FELOUZIS Georges, CHARMILLOT Samuel & FOUQUET-CHAUPRADE Barbara (2011), « Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003 », *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie / Revue suisse de sociologie*, vol. 37, n° 1, p. 33-55.

GARCÍA Ofelia (2011), *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden, Wiley-Blackwell.

GREMION Lise (2012), *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*, Thèse de doctorat, Université de Genève (Suisse).

KRONIG Winfried, HAEBERLIN Urs & ECKHART Michael (2007), *Immigrantkinder und schulische Selection: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*, Bern, Haupt.

LAFFRANCHI Andrea (2005), « Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen. Vorabdruck », *Schweizerischer Zeitschrift für Heilpädagogik / Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol. 7, n° 8, p. 45-48.

LAGUARDIA Jennifer & RYAN Richard (2000), « Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, n° 2, p. 281-304.

MATHIVAT Noémie (2016), *La transition des élèves allophones de classe d'accueil en classe régulière*, Mémoire de master, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse).

MENDONÇA DIAS Catherine (2016), « Les difficultés institutionnelles pour scolariser les élèves allophones arrivants », *Les cahiers de la lutte contre les discriminations*, vol. 2, n° 2, p. 47-62, doi : 10.3917/clcd.002.0047

MILES Michael & HUBERMAN Matthew (2003), *Analyse des données qualitatives : méthodes en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck.

NICOLET Michel (1995a), *Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire ?*, Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques.

NICOLET Michel (1995b), *Structures d'accueil des élèves non francophones et parcours de formation. Analyse comparative des trajectoires scolaires d'élèves lausannois et genevois au niveau de l'enseignement secondaire*, Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques.

NICOLET Michel & RASTOLDO François (1997), *Regard de l'élève migrant sur son parcours scolaire et personnel*, Lausanne, Centre vaudois de recherches pédagogiques.

NOËL Isabelle (2019), « Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 54, n° 2, p. 226-244.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2016), *PISA, 2015 Results: Excellence and Equity in Education*, Volume 1, Paris, OCDE.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (2019), *Statistiques du décrochage scolaire*, <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/degre-formation/secii/dcrochage-scolaire.html>

PARISI Francesco & SUCHAUT Bruno (2019), *La scolarisation des élèves au bénéfice d'une mesure de pédagogie spécialisée. Description et analyse au sein des établissements pilotes vaudois*, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

PRIMON Jean-Luc, MOGUEROU Laure & BRINBAUM Yaël (2018), « Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines » [Migrant children at the French School. Reception, course, relegation and school experiences from the trajectories and origins survey], *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 34, n° 4, p. 13-43.

RAMEL Serge (2015), « D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol. 3, p. 22-28.

RAMEL Serge, VIENNEAU Raymond, PIERI Michelle & ARNAIZ Pilar (2016), « Des injonctions internationales aux législations nationales et locales », dans Luc Prud'Homme, Herman Duschesne, Patrick Bonvin & Raymond Vienneau (éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 39-52.

ROSSI Clélia (2020), *Intégration professionnelle des jeunes réfugiés et formation post-obligatoire*, Mémoire de master of Advanced Studies, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse).

RYAN Richard (1995), « Psychological needs and the facilitation of integrative processes », *Journal of Personality*, vol. 63, n° 3, p. 397-427.

SAHRAI Diana (2015), « Égalité des chances et discrimination dans le cadre de la scolarisation spécialisée des enfants et des jeunes issus de la migration », dans Andrea Haenni (éd.), *Équité-discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), p. 51-63.

SANCHEZ-MAZAS Margarita & CHANGKAKOTI Nilima (2016), « Receiving newly arrived pupils: the role of evaluations in mother tongue », *Hipótese*, vol. 2, n° 1, p. 144-158.

SANCHEZ-MAZAS Margarita, CHANGKAKOTI Nilima & MOTTET Geneviève (2018), « Scolarisation des enfants de demandeurs d'asile : nouvelles pratiques, nouveaux dispositifs, nouveaux « métiers » sous le signe de l'incertitude », *Raisons éducatives*, Volume 1, p. 223-248.

SAVOIE-ZAJC Lorraine (2011), « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry Karsenti & Lorraine Savoie-Zajc (éds.), *Introduction à la recherche en éducation*, Volume 2, Sherbrooke, Québec, Éditions du Centre de ressources pédagogiques (CRP), p. 171-198.

SCHIFF Claire (2007), « La course des jeunes migrants contre les effets de seuil scolaires et législatifs », *Ecarts d'identité*, n° 110, p. 4-12.

STOCKER Eugen & SUCHAUT Bruno (2018), *Accès et parcours des jeunes au post-obligatoire : une analyse longitudinale*, Volume 173, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

SUCHAUT Bruno & NTAMAKILIRO Ladislav (2014), *Connaissances scolaires et compétences mesurées par PISA. Résultats aux épreuves cantonales et à PISA : quelles relations chez les élèves vaudois ?*, Volume 159, Lausanne, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).

TOMLINSON Carol Ann, BRIGHTON Catherine, HERTBERG Holly, CALLAHAN Carolyn M., MOON Tonya R., BRIMIJOIN Kay, KONOVER Linda A. & REYNOLDS Timothy (2003), « Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature », *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 27, n° 2-3, p. 119-145.