



Br 1970

Volume I

Contribution à l'étude des problèmes posés par l'intégration européenne

LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE FONCTIONNAIRES DU CERN

par

Luisella Goldschmidt-Clermont De Smaele

Thèse présentée à la
Faculté des Sciences sociales,
politiques et économiques de
l'Université Libre de Bruxelles
en vue de l'obtention du titre
de Docteur en Sciences sociales.

Année académique 1970 - 1971.

Contribution à l'étude des problèmes posés par l'intégration européenne

LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE FONCTIONNAIRES DU CERN

par

Luisella Goldschmidt-Clermont De Smaele

GE Bibliothèque publique et universitaire



1060436259

Q 80 BR 1970/1

Goldschmidt-Cle * Contribution à l'é

Thèse présentée à la
Faculté des Sciences sociales,
politiques et économiques de
l'Université Libre de Bruxelles
en vue de l'obtention du titre
de Docteur en Sciences sociales.

Année académique 1970 - 1971.

Q 80 Bru 1970

Betal. sên.

R E M E R C I E M E N T S

Le Professeur Henri Janne nous a suivie et guidée dès le départ de cette recherche. Sa compétence, la rigueur de ses critiques, la fertilité de ses suggestions nous ont stimulée tout au long de ce travail. Nous tenons à lui en exprimer ici notre sincère gratitude.

Notre dette est grande également envers l'Organisation européenne pour la Recherche nucléaire. La Direction de l'Organisation, consciente de l'importance des problèmes de scolarisation, nous a fourni les moyens nécessaires à l'étude. L'Association du Personnel a collaboré étroitement à la réalisation de l'enquête, en la soutenant officiellement et en y contribuant le temps, le travail et la réflexion de plusieurs de ses membres. Enfin, nos collègues, fonctionnaires de l'Organisation, en répondant nombreux et avec soin au questionnaire, ont rendu possible une évaluation objective et quantitative de la situation scolaire.

Nous sommes reconnaissante au corps enseignant et à la direction des établissements scolaires, aux services d'information scolaire pour la compréhension avec laquelle ils nous ont accueillie et pour l'amabilité avec laquelle ils nous ont fourni toutes les informations dont nous avons eu besoin.

Les contacts, l'expérience et les travaux antérieurs de nombreux chercheurs en pédagogie et en sociologie nous ont été d'une aide précieuse.

Il nous serait impossible de citer tous ceux qui ont, directement ou indirectement, contribué à cette étude; il serait insatisfaisant de n'en citer que quelques-uns. Que chacun, en nous excusant de ne pas le citer nommément, trouve ici l'expression de notre gratitude.

Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à Mlle Lavanchy, à Mmes E. Lafouge et R.M. Meyer pour le soin qu'elles ont apporté à la préparation et à la dactylographie du texte.

Notre reconnaissance s'adresse tout particulièrement à notre mari et à nos enfants pour le soutien actif qu'ils nous ont apporté, soutien sans lequel nous n'aurions pas pu mener à bien la tâche entreprise.

15 août 1970

TABLE DES MATIERES

	<u>pages</u>
Remerciements	i
Table des matières	iii
 I. INTRODUCTION	 1
I.1 Problèmes familiaux de la mobilité géographique	1
I.2 Circonstances de l'étude	3
I.3 Objectifs de l'étude	4
 II. LA POPULATION OBJET DE L'ETUDE	 5
II.1 Le CERN, Organisation européenne pour la Recherche nucléaire. Historique et buts.	5
II.2 Composition du personnel de l'Organisation. Effectif, catégories professionnelles, âge, ancienneté; statuts de résidence; nationalités.	6
II.3 Composition de la population objet de l'étude. Définition; nationalités; domicile; grades.	7
II.4 La population enfantine. Age; dimension des familles; sexe.	9
II.5 Conclusion: intérêt sociologique de l'étude de cette population.	11
 III. LES INSTITUTIONS SCOLAIRES	 13
III.1 Institutions scolaires existant dans la région genevoise. Enseignement officiel genevois et vaudois; enseignement supérieur et activité profes- sionnelle en Suisse; enseignement officiel français; enseignement supérieur et activité professionnelle en France; enseignement privé; mesures spéciales pour étrangers; incidence des organisations internationales; conclusion.	13
III.2 Institutions scolaires des pays d'origine et Ecole européenne.	22

	<u>pages</u>
IV. LES INCONNUES ET LES METHODES D'OBSERVATION	25
IV.1 Les inconnues.	25
Données statistiques; mode de scolarisation; facteurs du choix; aspects linguistiques; perspectives personnelles de mobilité; possi- bilités scolaires vs besoins des familles mobiles; progression scolaire; conclusion: sélection des inconnues.	
IV.2 Les méthodes d'observation.	28
Etude de cas; enquête statistique; consulta- tion des milieux pédagogiques.	
V. ETUDE DES CONDITIONS DE SCOLARISATION PAR L'ETUDE DE CAS	31
V.1 Etude de cas de fonctionnaires en poste.	31
Objectif; modalités; motivations et objecti- vité; relation de cas.	
V.2 Etude de cas de fonctionnaires ayant quitté l'Organisation.	35
Objectif; modalités; relation de cas.	
V.3 Conclusions de l'étude de cas.	38
Scolarité et mobilité; langues et mobilité; groupe sédentaire.	
VI. ETUDE DES CONDITIONS DE SCOLARISATION PAR L'ENQUETE STATISTIQUE	47
VI.1 La population objet de l'enquête.	47
Définition et caractéristiques.	
VI.2 Déroulement de l'enquête.	47
Construction, essai et expédition du question- naire; rentrée des questionnaires; taux de participation à l'enquête; motifs de non-par- ticipation; dépouillement des questionnaires; traitement à l'ordinateur.	
VI.3 Caractéristiques de la population ayant participé à l'enquête.	55
VI.4 Analyse des réponses relatives aux perspectives d'avenir.	55
Avenir des fonctionnaires; avenir des enfants; conclusions.	

	<u>pages</u>
VI.5 Analyse des réponses relatives à l'apprentissage du français.	57
Apprentissage du français et adaptation sociale à l'âge scolaire; à l'âge préscolaire; le facteur âge; conclusions.	
VI.6 <u>Le préscolaire.</u>	63
Enfants concernés; fonction éducative et sociale; questions posées au cours de l'enquête; les besoins ressentis; taux de scolarisation; établissements fréquentés; appréciation globale de la solution adoptée; commentaires relatifs aux établissements fréquentés; établissements pris en considération; Jardin d'Enfants du CERN; conclusions.	
VI.7 <u>Le primaire et le secondaire.</u>	73
Enfants concernés; questions posées au cours de l'enquête.	
VI.7.1 Facteurs déterminant le choix du mode de scolarisation.	73
Taux de réponse à cette question; méthodologie. Facteurs prépondérants; facteurs importants; facteurs de moindre importance; facteurs sans importance.	
Analyse des facteurs du choix par catégories de résidence, par nationalités et par grades:	
a. différences mineures;	
b. différences majeures: facteurs dits "de conformisme au pays d'origine"; différences de contexte scolaire; langues de faible diffusion internationale; sélection; adaptation fonctionnelle des valeurs; considérations scolaires et composition du personnel selon la nationalité; incidence directe de la mobilité sur la hiérarchisation des valeurs.	
Analyse des facteurs du choix, selon le sexe des enfants	

	<u>pages</u>
VI.7.2 Les établissements primaires et secondaires fréquentés ou pris en considération.	99
Taux de scolarisation; catégories socio- professionnelles et orientation scolaire; fréquentation de l'enseignement suisse, français ou autre, des écoles officielles ou privées; appréciation globale de la solution adoptée; commentaires relatifs aux établissements fréquentés; équipement scolaire rural du Pays de Gex et demande de scolarisation élevée; éléments de satis- faction; établissements pris en considération mais non retenus.	
VI.7.3 Conclusions relatives au primaire et au secondaire.	114
VI.8 <u>Conclusions de l'enquête statistique.</u>	116
Relation avec l'étude de cas; profil pédago- gique; incidence des considérations scolaires sur la mobilité; causes du malaise scolaire ressenti au CERN; incidence indirecte de la mobilité sur les hiérarchies de valeurs, par sélection et par adaptation fonctionnelle des valeurs; incidence directe de la mobilité sur les hiérarchies de valeurs; le concept de foyers; aspects d'une image de l'intégration européenne; influence du groupe dominant mo- bile sur le groupe sédentaire; survenance; action sur le milieu.	
VII. ETUDE DES CONDITIONS DE SCOLARISATION PAR LA CONSULTATION DES MILIEUX PEDAGOGIQUES	133
VII.1 Objectifs et modalités.	133
VII.2 Primauté de la langue sur la nationalité.	133
VII.3 Primauté du niveau socio-professionnel sur l'origine culturelle.	137
VII.4 Apprentissage de la langue d'enseignement. Préscolaire; primaire inférieur; primaire supérieur et secondaire; facteurs psycholo- giques secondaires.	143
VII.5 Autres matières du programme. Primaire; secondaire.	150

	<u>pages</u>
VII.6 Pédagogie et diplômes adaptés à la mobilité. Flexibilité; Ecole européenne; baccalauréat international; projet d'Oxford.	151
VII.7 Conclusions de la consultation des milieux pédagogiques. Conditions de transfert, progression sco- laire; apprentissage du français; bilinguisme; pédagogie et diplôme adaptés à la mobilité.	156
VIII. CONCLUSIONS GENERALES	161
VIII.1 Aspects méthodologiques. Conditions générales de déroulement de l'étude; complémentarité des trois méthodes d'observation; possibilités de recherches ultérieures.	162
VIII.2 Aspects pédagogiques. Mobilité internationale et problèmes de scolarité, en milieu culturellement favorisé; enseignement adapté à la mobilité internationale; conséquences de l'absence d'un enseignement adapté à la mobi- lité internationale; acquisition de la deuxième langue.	167
VIII.3 Aspects sociologiques. La mobilité, en modifiant le cadre social, met en évidence la fonction instrumentale du lan- gage; mécanismes sociaux consécutifs à la modi- fication du milieu par la mobilité internationale.	174
VIII.4 Conclusion finale.	180
Liste des figures	183
Bibliographie	185
Annexes	
Tableaux statistiques	Annexe 1
Relations de cas	Annexe 2
Questionnaire d'enquête et documents connexes	Annexe 3
Notes relatives aux méthodes statistiques, par W. Eadie.	Annexe 4

I. INTRODUCTION

I.1. Problèmes familiaux de la mobilité géographique

La mobilité géographique de la main d'oeuvre ne constitue pas en soi un phénomène nouveau en Europe. Ce qui se modifie rapidement de nos jours, c'est le contexte social et politique dans lequel s'effectuent ces migrations.

Quoique les manoeuvres constituent encore numériquement la grande majorité des travailleurs migrants, des couches de main d'oeuvre de plus en plus diversifiées sont appelées à prendre un emploi dans un lieu distant de leur point d'origine, parfois au-delà des frontières. Les cadres, le personnel technique qualifié, le personnel scientifique participent à ce mouvement.

La nécessité d'assurer au travailleur migrant un niveau de vie semblable à celui des travailleurs au sein desquels il s'intègre par le travail, n'est plus seulement dictée par des considérations idéologiques relatives à la dignité humaine; cette nécessité apparaît de plus en plus comme un impératif d'équilibre économique et social tant au pays d'accueil qu'au pays d'origine. Le regroupement familial, condition essentielle de l'équilibre physiologique et psychologique du migrant, se situe au premier plan des considérations sociales; il est étroitement lié aux conditions de logement familial et de scolarisation des enfants.

Les migrations intra-européennes se développent; les pays de la C.E.E. en particulier s'efforcent de leur donner une assiette juridique: liberté de circulation de la main-d'oeuvre, droit d'établissement, etc.

Solomon Barkin parlant des migrations internationales européennes s'exprime ainsi¹⁾:

"Les problèmes et difficultés d'adaptation que connaissent les travailleurs étrangers sont plus complexes, plus variés et plus aigus, encore que sur le plan théorique ils présentent beaucoup d'analogies avec ceux qui se posent aux travailleurs nationaux qui abandonnent la campagne pour chercher un emploi industriel en ville Les facteurs juridiques

¹⁾ Barkin: Avant-propos, dans Descloîtres, 1967, p.10

et autres qui gênent l'adaptation des travailleurs étrangers sont tellement plus nombreux et plus graves qu'ils appellent des mesures plus actives et systématiques." Barkin souligne plus loin "l'importance considérable des obstacles linguistiques." Ces remarques, énoncées par Barkin de manière générale, s'appliquent, dans une certaine mesure, aux problèmes que rencontrent les migrants internationaux pour la scolarisation de leurs enfants.

Les problèmes scolaires sont mentionnés de plus en plus fréquemment dans les études consacrées aux migrations intra-européennes¹⁾. L'importance croissante accordée aux problèmes scolaires découle de l'élévation du niveau de vie; celui-ci entraîne en effet l'accroissement de la demande sociale de scolarisation et la possibilité de satisfaire cette demande. Cet accroissement d'importance du "facteur scolaire" est perçu, en perspective historique, pour l'ensemble des travailleurs migrants et va de pair avec la généralisation de l'enseignement et la prolongation de la scolarité en Europe. En perspective sociologique, l'importance du facteur scolaire est perçue de manière croissante au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale; les aspirations des parents pour l'éducation de leurs enfants, la possibilité de faire face aux charges financières correspondantes et les chances de réussite scolaire variant dans la même direction ascendante²⁾.

Comme nous l'indiquions plus haut, les migrations sont encore, sur le plan numérique, le fait d'une majorité de travailleurs non-qualifiés, le plus souvent d'origine rurale; les problèmes scolaires de leurs enfants sont la résultante de facteurs socio-culturels combinés avec les facteurs migratoires. Les études qui mentionnent ces problèmes et la plupart des mesures prises sur le plan pratique³⁾ sont dominées par cette même dualité: éléments socio-culturels imbriqués dans les facteurs propres à la migration.

-
- 1) Conseil de l'Europe, Assemblée consultative, 12 février 1968; de Chambrier, 1964, p. 24-7; Descloîtres, 1967, p. 153-5; Halperin, 1967, p. 186-7; Hawkins, 1969; OCDE (Séminaire d'Athènes), 1967, p. 47; Office fédéral suisse de l'industrie 1963, p. 177; Rodriguez, 1967.
 - 2) Les nombreuses études ayant permis d'atteindre ces conclusions, sont passées en revue et font l'objet d'une analyse critique dans: Janne, 1967 (UNESCO / Mineurop/4).
 - 3) L'Ecole européenne constitue une exception dans ce domaine; nous y reviendrons (III.2).

N.B. Les références bibliographiques sont données sous forme complète, à la Bibliographie, p. 185 à 194.

L'occasion s'est présentée au CERN, Organisation européenne pour la Recherche nucléaire, d'étudier les problèmes scolaires que rencontrent, par suite de la mobilité internationale, un groupe d'Européens de niveau socio-culturel relativement élevé et homogène, en provenance de treize pays différents. Ce sont les résultats de cette étude que nous nous proposons d'exposer et de discuter ici.

I.2. Circonstances de l'étude

Le fait d'avoir l'occasion d'étudier de manière systématique et scientifique un problème éducatif au CERN, ne peut être considéré comme le résultat de circonstances fortuites. Le personnel dirigeant de l'Organisation est d'origine académique et reste en contact permanent avec les milieux académiques des Etats-Membres; un tel personnel est donc particulièrement sensible aux questions d'enseignement et d'éducation. D'autre part, les problèmes que pose la mobilité sur le plan scolaire n'y ont jusqu'à ce jour reçu aucune solution pédagogique du fait de leur complexité particulière: treize pays sont membres de l'Organisation parmi lesquels certains (nous pensons en particulier à la Grande-Bretagne) ont des systèmes scolaires très différents des autres; cette pluralité et cette diversité ont exclu la possibilité d'atteindre une solution de compromis du type négocié pour l'Ecole européenne par les six pays de la Communauté.

Quelques difficultés de recrutement clairement imputables à des considérations scolaires et l'évocation fréquente d'un malaise ressenti par le personnel à ce sujet, ont incité l'Administration et l'Association du Personnel à étudier conjointement la question et à nous confier la responsabilité de l'étude.

Nous avons eu accès aux dossiers du Service du Personnel et avons bénéficié de la collaboration d'un statisticien et d'une personne familière avec le maniement de l'ordinateur pour la solution de certains problèmes. Sur le plan administratif, nous avons disposé d'une aide cléricale occasionnelle, de services de dactylographie et de reproduction de documents, et de prestations bénévoles.

Une liberté totale a été laissée au sociologue dans la définition de l'étude et dans le choix des méthodes. Sans qu'aucune date n'ait été rigoureusement fixée, il a naturellement été nécessaire de limiter les recherches

à quelques objectifs principaux et de choisir les méthodes les plus efficaces, de manière à produire des résultats dans des délais raisonnables. Le milieu scientifique sur lequel a porté l'étude a situé au plus haut niveau l'exigence de rigueur des résultats présentés.

I.3. Objectifs de l'étude

L'étude peut sans doute - de par son objet - être définie comme un chapitre de sociologie de l'éducation. Elle en constitue toutefois un cas particulier en ce qu'elle recherche l'incidence de la mobilité internationale sur certains aspects de la scolarisation, alors que généralement, ce sont des facteurs de mobilité sociale qui sont pris en considération.

La question initiale, à partir de laquelle s'est structurée toute la recherche, peut se résumer ainsi:

- Les fonctionnaires du CERN rencontrent-ils des problèmes dans la scolarisation de leurs enfants? Dans l'affirmative, ces problèmes sont-ils liés à la mobilité géographique? Si oui, sont-ils liés à des facteurs objectifs, juridiques par exemple, ou subjectifs, liés par exemple à leur système de valeurs?

La recherche a débuté par l'étude des caractéristiques de la population considérée (Chapitre II) et des institutions scolaires accessibles aux enfants de l'Organisation (Chapitre III).

Ensuite, une série d'interviews a permis d'établir un inventaire des inconnues, de sélectionner celles devant, ou pouvant, faire l'objet d'un examen approfondi et de déterminer quelles méthodes d'observation devaient être appliquées à chacune d'elles (Chapitre IV).

L'étude des conditions de scolarisation a été effectuée par la méthode de l'étude de cas ("case study"; Chapitre V), par l'enquête statistique (Chapitre VI) et par la consultation des milieux pédagogiques (Chapitre VII).

Les conclusions de la recherche font l'objet du chapitre VIII.

*

*

*

II. LA POPULATION OBJET DE L'ETUDE

II.1. Le CERN, Organisation européenne pour la Recherche nucléaire

Historique et buts

Le CERN a été créé en 1954 en vue d'assurer "la collaboration entre Etats européens pour les recherches nucléaires de caractère purement scientifique et fondamental, ainsi que pour d'autres recherches en rapport essentiel avec celles-ci."¹⁾

Son rôle est de centraliser et de coordonner les recherches théoriques et expérimentales entreprises en Europe dans le domaine de la physique subnucléaire. Le programme expérimental est basé sur l'utilisation de deux accélérateurs de protons et d'équipement connexe faisant appel aux développements les plus récents des techniques de l'ingénieur; le CERN est un des plus grands laboratoires du monde dans ces domaines. Les expériences sont effectuées par des physiciens de nombreuses universités, aussi bien que par ceux du CERN, et on peut estimer qu'ils sont près de 1200 à obtenir de cette manière les données expérimentales nécessaires à leurs recherches.

Le laboratoire est situé de part et d'autre de la frontière franco-suisse, à proximité de Genève.

Pendant les années où cette étude était en cours (1965 à 1969), treize Etats étaient membres de l'Organisation et contribuaient à son budget proportionnellement à leur revenu national:

Autriche	2 %
Belgique	3,5%
Danemark	2 %
Espagne	3,5%
France	19,5%
Grèce	0,5%
Italie	11 %
Norvège	1,5%
Pays-Bas	4 %
République fédérale d'Allemagne	23,5%
Royaume-Uni	22 %
Suède	4 %
Suisse	3 %

¹⁾ Convention, Paris 1953. Art. II.1.

II.2. Composition du personnel de l'Organisation

Effectif, catégories professionnelles, âge, ancienneté

Au 31 août 1966, environ 2800 personnes étaient attachées au CERN: 2200 fonctionnaires (membres du personnel titulaires, boursiers et attachés de recherche), 300 visiteurs, 300 auxiliaires.

Les catégories professionnelles se répartissaient comme suit:

- scientifiques et ingénieurs	25%
- techniciens	25%
- ouvriers et services auxiliaires	35%
- personnel administratif	15%

L'âge moyen pour chaque catégorie professionnelle se situait aux environs de 34 ans; l'âge moyen au moment de l'engagement: 28 ans; l'ancienneté médiane: 4 ans.

Statut de résidence

Les statuts du personnel, en vigueur au moment de l'étude, distinguaient parmi les membres du personnel titulaires:

- les "résidents" dont les foyers se situaient lors du recrutement dans un rayon de moins de 20 km de Genève;
- les "non-résidents B", dans un rayon de 20 à 100 km;
- les "non-résidents A", à plus de 100 km.

Les non-résidents A constituaient le 57% des fonctionnaires; les non-résidents B, le 12%; les résidents, le 30%; les boursiers et attachés de recherche, le 1%.

Nationalités

Le recrutement se fait sur la base des qualifications des candidats, indépendamment de la nationalité; le CERN ne connaît pas le système du quota. L'Organisation s'efforce de répartir les postes aussi équitablement que possible entre les ressortissants "non-résidents A" des Etats-Membres.

Au 31 octobre 1966,

36%	des non-résidents A	étaient Français,
17%	" "	" " " Britanniques,
12%	" "	" " " Allemands,
10%	" "	" " " Italiens,

les autres nationalités constituant chacune 8% ou moins de l'effectif.

Ces proportions révèlent donc une difficulté éprouvée par l'Organisation à maintenir l'équilibre souhaité entre nationalités. Cette difficulté résulte d'une pluralité de facteurs parmi lesquels figure - l'étude l'a révélé - le facteur scolaire; nous différencierons donc la discussion de cette difficulté de recrutement pour en considérer les causes dans leur ensemble au chapitre VI.

Le personnel non-qualifié est recruté localement, ce qui entraîne nécessairement une forte proportion de Suisses et de Français parmi les résidents et les non-résidents B.

II.3. Composition de la population objet de l'étude

Définition

La population objet de l'étude a été définie comme comprenant *les fonctionnaires* (membres du personnel titulaires, boursiers et attachés de recherche) *en poste au 31 octobre 1966 et ayant, à cette date, au moins un enfant d'âge compris entre 3 et 19 ans¹⁾*.

Tabl. 1 à 10

L'étude portant sur la scolarisation des enfants de fonctionnaires, il est intéressant de considérer les caractéristiques de la population de fonctionnaires-parents. Les données relatives à cette population - qui est aussi la population objet de l'enquête traitée au chapitre VI - sont reproduites dans les tableaux 1 à 10 qui figurent à l'annexe 1.

Nationalités

On s'aperçoit, à la lecture de ces tableaux, que la difficulté rencontrée par le CERN à maintenir l'équilibre souhaité entre nationalités, est encore plus apparente si l'on ne considère que les fonctionnaires ayant des enfants d'âge scolaire. Ainsi sont:

Français	39%	} des non-résidents A ayant des enfants d'âge scolaire,
Britanniques	15%	
Allemands	12%	

les autres nationalités constituant chacune 7% ou moins de l'effectif.

¹⁾ Pour des raisons d'efficacité (voir ci-dessus I.2), il a été nécessaire de se limiter aux fonctionnaires ayant des enfants en âge de scolarité. Le recueil d'informations relatives aux jeunes effectuant des études post-secondaires ou exerçant une activité professionnelle, eût porté sur un échantillon relativement petit et eût nécessité une approche différente; il en est reparlé en VIII.1, possibilités de recherches ultérieures.

Cette difficulté s'aggrave au fur et à mesure que les enfants croissent en âge, atteignant un maximum quand un enfant au moins est en âge d'école secondaire; ainsi sont:

Français,	41%	} des non-résidents A ayant au moins un enfant en âge d'école secondaire,
Britanniques,	19%	
Allemands,	10%	
Belges,	8%	

les autres nationalités constituant chacune 6% ou moins de l'effectif.

95% des résidents et 80% des non-résidents B, objet de l'étude, sont Français ou Suisses.

Domicile

Les fonctionnaires peuvent établir leur domicile soit en Suisse, soit en France. Toutefois, les nouveaux arrivants, c'est-à-dire les non-résidents, trouvent plus facilement un logement en Suisse. Il est intéressant de noter que bien que 40% des non-résidents français objet de l'étude habitent en Suisse, les familles non-résidentes A, avec enfants d'âge scolaire, sont relativement plus nombreuses (25%) à habiter en France que celles sans enfants (5%). Ces proportions sont la conséquence d'une part, de facilités offertes aux familles pour la construction de logements en France, et d'autre part du désir de certaines familles de s'établir en France pour assurer à leurs enfants l'accès à l'enseignement officiel français. Il est significatif à cet égard que, parmi les fonctionnaires non-résidents A ayant des enfants d'âge scolaire, 60% des Français et 29% des Belges soient domiciliés en France, alors que cette proportion oscille de 0 à 19% pour les autres nationalités.

Grades

Les postes de travail des membres du personnel sont répartis en grades numérotés de 1 à 14 par ordre de qualification et de responsabilité croissantes. Le personnel non-qualifié étant, comme nous l'avons déjà indiqué, recruté localement, il y a une corrélation étroite entre les grades et le statut de résidence: 95% des fonctionnaires résidents sont de grade 8 ou inférieur à 8, tandis que cette proportion est de 63% pour les non-résidents.

II.4. La population enfantine

Age

Tabl. 11 à 14

La figure ci-dessous illustre une partie des données contenues dans les tableaux 11 à 14 (voir annexe 1).

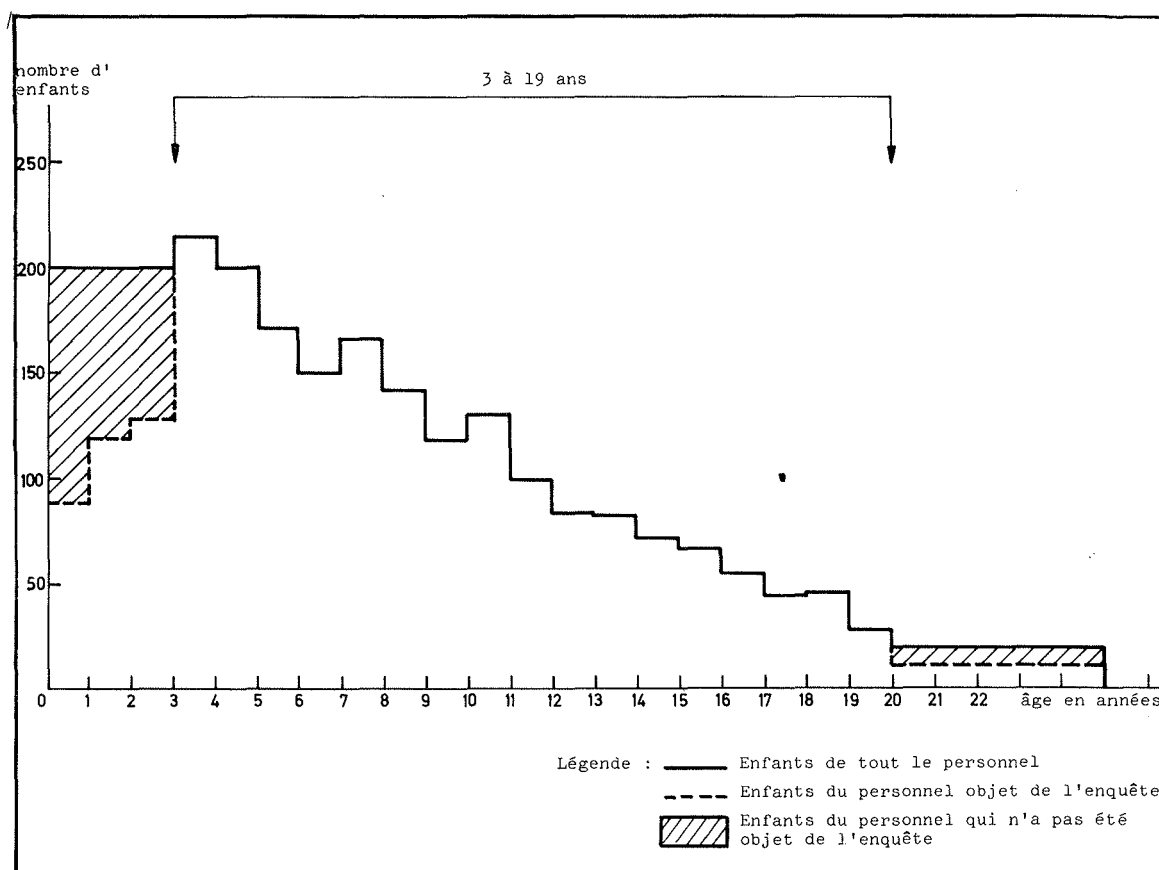


Fig. 1 Distribution par âge des enfants du personnel du CERN au 31 octobre 1966.

On y voit que les 3/4 des enfants du personnel sont en âge de scolarité (3 à 19 ans) et que les autres enfants se concentrent dans les bas-âges.

L'âge moyen des enfants de résidents est plus élevé (9,2 ans) que celui des enfants de non-résidents B (7,8 ans) ou de non-résidents A (6,9 ans).

Ces différences reflètent l'âge moyen légèrement plus élevé des fonctionnaires résidents. Celui-ci est, à son tour, dû à une stabilité plus grande des résidents qui "vieillissent" sur place, tandis qu'une partie des non-résidents retournent au pays d'origine après quelques années et sont remplacés par des non-résidents plus jeunes.

Ces retours au pays d'origine sont-ils dûs, au moins en partie, à des considérations scolaires? Bien que l'expérience personnelle nous renseigne sur des cas particuliers où ces considérations ont joué, les données existantes relatives aux motifs officiels de départ ne nous renseignent pas à ce sujet et ne permettent donc pas d'établir cette comparaison entre résidents et non-résidents sur une base statistique.

La mobilité plus grande des hommes jeunes, c'est-à-dire des familles sans enfants ou avec de jeunes enfants, n'est pas un phénomène propre au CERN mais propre à tous les mouvements migratoires¹⁾. Elle découle sans doute d'une adaptabilité plus grande des hommes jeunes, d'une mobilité plus aisée en début de carrière, d'une prédilection des employeurs pour le recrutement de personnel jeune. Aucune donnée n'existe permettant d'étayer directement l'hypothèse que *des enfants déjà engagés dans la scolarité constituent une entrave à la mobilité internationale* puisqu'il faudrait pour cela disposer de données sur la composition des familles des candidats à l'emploi au CERN, et sur les motifs de leur refus éventuel d'un tel emploi. Toutefois, l'analyse de la distribution des nationalités au sein du CERN, faite ci-dessus, apporte une indication indirecte en faveur de cette hypothèse. Nous verrons également qu'une deuxième indication dans ce sens est apportée par l'enquête faite au cours de cette étude: l'apprentissage du français et l'adaptation sociale semblent se faire plus aisément quand l'enfant est d'âge préscolaire ou au cours des toutes premières années du primaire (Chapitre VI.5)

Dimension des familles

La dimension des familles ne varie pas avec la catégorie de résidence ou la nationalité, du moins pour les familles objet de l'étude²⁾. Celles-ci comptent en moyenne 2,1 enfants par famille.

Sexe

Les enfants se répartissent normalement entre garçons et filles au sein de chaque nationalité.

-
- 1) "La mobilité interrégionale est plus marquée chez les jeunes travailleurs, les célibataires, et les non-manuels. La main-d'oeuvre masculine se caractérise, au cours de la vie active, par une forte propension à la mobilité dans les premières années, suivie d'un déclin dans les années moyennes" Hunter et Reid, 1968, Chapitre II.
- 2) Les différences qui apparaissent au sein de l'ensemble du personnel (Tabl. 1 et 13) sont dûes à ce que les résidents, plus âgés en moyenne, sont plus nombreux à avoir atteint la dimension définitive de leur famille.

II.5. Conclusion: Intérêt sociologique de l'étude de cette population

Cette population présente donc divers aspects qui contribuent à son intérêt du point de vue sociologique.

Treize nationalités, toutes d'Europe occidentale, réparties du point de vue de la mobilité géographique, en trois groupes : l'un sédentaire (les résidents), un autre mobile (les non-résidents A) et un troisième intermédiaire (les non-résidents B). On eût pu espérer disposer ainsi d'un groupe témoin sédentaire servant de référence pour mesurer, de manière simple, l'incidence des facteurs de mobilité sur les groupes plus ou moins mobiles. Nous verrons plus loin (Chapitre VI) que cet espoir a toutefois été déçu : les différences socio-professionnelles et de nationalités entre ces groupes ne permettent pas d'attribuer au seul facteur de mobilité les différences observées. Il n'a pas été possible de diviser la population en sous-groupes homogènes par rapport à tous les facteurs, les sous-groupes étant numériquement trop petits pour permettre des observations significatives. Nous avons considéré la possibilité de rattacher le groupe intermédiaire soit au groupe mobile, soit au groupe sédentaire, afin d'accroître l'importance numérique des sous-groupes. Mais le groupe intermédiaire s'est révélé réellement "intermédiaire", avec ses caractéristiques propres et non assimilables aux autres sous peine de "forcer" les résultats¹⁾.

Nous nous efforcerons de circonvenir, au moins partiellement, cette difficulté - l'absence d'effets significatifs au sein de sous-groupes homogènes mais numériquement trop petits - en mettant en relation les résultats obtenus par l'observation globale des trois groupes distincts (sédentaire, mobile et intermédiaire) avec les résultats obtenus par d'autres observations, relatives, par exemple, à la disponibilité d'un enseignement national ou à l'âge des enfants.

Au sein de cette population, les détenteurs de force sociale appartiennent en très grande majorité au groupe mobile. Nous nous efforcerons de déceler s'il y a des liens entre leur système de valeurs et celui des groupes occupant une position inférieure dans la hiérarchie. Dans l'affirmative, nous tenterons de déterminer si ces liens résultent du rapport des forces sociales ou s'il s'agit de réactions fonctionnelles de groupes différents confrontés à des situations similaires.

*

*

*

¹⁾ Cf VI.8.

III. LES INSTITUTIONS SCOLAIRES

III.1. Institutions scolaires existant dans la région genevoise

En principe, les fonctionnaires du CERN disposent à Genève et dans les régions françaises limitrophes d'un large éventail de possibilités scolaires. Ils ont accès à l'enseignement officiel du pays où ils sont domiciliés, Suisse ou France, et à quelques écoles privées. Ils peuvent aussi, dans certaines conditions, envoyer leurs enfants dans les écoles officielles du pays (Suisse ou France) où ils ne sont pas domiciliés: ainsi, des enfants habitant Genève peuvent fréquenter une école officielle des Départements de l'Ain ou de la Haute-Savoie et vice-versa.

Enseignement officiel genevois et vaudois

L'enseignement officiel est, en Suisse, organisé sur une base cantonale. Les Cantons de Genève et de Vaud où sont domiciliés des fonctionnaires du CERN, ont des systèmes scolaires très différents¹⁾. L'année scolaire commence à Genève en septembre et en Vaud, en avril. L'âge d'entrée à l'école primaire est 6 ans à Genève et 7 ans en Vaud. L'âge normal d'entrée à l'école secondaire est 12 ans à Genève et 10 ans en Vaud. L'enseignement genevois participe au mouvement contemporain de large ouverture de l'école secondaire ("Cycle d'Orientation") tandis que l'examen d'entrée à l'école secondaire vaudoise est encore fortement éliminatoire. Toutefois, les diplômes de fin d'études secondaires ("maturités") des deux cantons sont reconnus par l'autorité fédérale. Ces différences intercantionales sont à l'origine de problèmes d'adaptation scolaire quand, pour des raisons de logement, les familles sont appelées à passer d'un canton à l'autre.

La grande majorité des fonctionnaires du CERN domiciliés en Suisse, habitent dans le Canton de Genève; en ce qui concerne la Suisse, seul l'enseignement accessible dans ce canton sera donc décrit ici en quelque détail.

La scolarité obligatoire commence à Genève à 6 ans révolus (révolus au 1er septembre précédant l'année

¹⁾ Genève, Départ. de l'Instruction publique 1957, 1965 et 1969; Genève, Office cantonal de la Formation professionnelle, 1964; Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle, 1965, p. 327-341; Egger, 1968.

scolaire). Des classes enfantines y sont ouvertes dans toutes les communes pour les enfants de 5 ans révolus. En 1966, dans les quartiers habités par des fonctionnaires du CERN, les enfants de 4 ans n'étaient admis qu'à titre tout à fait exceptionnel. Le Canton étant fortement urbanisé, des classes primaires aisément accessibles existent dans tous les quartiers; des classes secondaires périphériques sont en voie de création ou existent déjà pour compléter les établissements du centre de la ville.

La scolarité "longue" comporte normalement:

- six années d'école primaire (6 à 11 ans),
- trois années de cycle d'orientation (12 à 14 ans),
- quatre années d'école secondaire supérieure (15 à 18 ans),

soit, pour une scolarité normale, treize années d'études aboutissant à l'obtention de la "maturité" à 19 ans. Les "dispenses d'âge" (autorisation de fréquenter une classe supérieure à celle correspondant à l'âge de l'enfant) sont toujours difficiles à obtenir, mais plus particulièrement pour les enfants étrangers. De toute façon, l'obtention de la Maturité avant l'âge légal suscite des problèmes de validité du diplôme.

Au cours des six années d'école primaire genevoise, les enfants acquièrent un bagage de connaissances tout à fait semblable à celui dispensé pendant les cinq années primaires de l'enseignement officiel français. L'écart entre ces deux enseignements se crée dès la première année primaire, l'école genevoise se fondant de manière délibérée sur un démarrage très lent et progressif, et rendant ce rythme obligatoire pour tous, tandis que l'école française encourage le démarrage rapide des enfants qui y sont aptes.

L'enseignement de la première langue vivante (l'allemand, une des langues nationales) et du latin (pour la section classique) commence au Cycle (12 ans); la deuxième langue vivante (anglais ou italien) est abordée à 15 ans.

Le contenu des programmes d'école secondaire est depuis plusieurs années en pleine évolution, comme dans la plupart des pays européens; ces programmes sont sans doute équivalents à ceux des pays voisins puisque les maturités classique, latine et scientifique genevoises, quand elles sont validées par

l'autorité fédérale, sont en général reconnues pour l'admission à l'université dans ces autres pays.

Notons toutefois qu'il n'existe pas d'accord culturel entre la Suisse et les autres pays au sujet de la validité des diplômes de fin d'études secondaires; en particulier, la Suisse n'a pas adhéré à la "Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires"¹⁾.

Enseignement
supérieur en
Suisse et activité
professionnelle

Les universités suisses et en particulier l'Université de Genève, les Ecoles polytechniques fédérales (Zürich, Lausanne) et d'une manière générale les établissements d'enseignement supérieur ou professionnel, sont en principe largement ouverts aux étrangers. Toutefois, comme dans beaucoup d'autres pays, la pression numérique croissante des candidats à l'enseignement supérieur, a contraint l'Université de Genève à recourir au système du *numerus clausus* pour certaines facultés; dans ces cas, la nationalité peut constituer un facteur éliminatoire.

D'autre part, certaines facultés ou écoles professionnelles préparent à des professions qui ne peuvent pas être exercées à Genève par des étrangers (architecture, médecine, enseignement dans les écoles officielles²⁾); les diplômes correspondants obtenus à Genève ne peuvent pas toujours être utilisés par les étrangers dans leur pays d'origine. Ceci crée donc des limitations aux possibilités d'études et de choix professionnel pour les enfants de fonctionnaires internationaux.

La naturalisation genevoise de ces enfants est possible à 20 ans si l'enfant a résidé de manière continue dans le Canton et a manifesté sa bonne assimilation à la population locale, en particulier en fréquentant régulièrement l'école officielle. Les cas de tels enfants sont "considérés favorablement" lors de l'examen de leur dossier par les autorités cantonales et fédérales qui statuent sur la naturalisation. *La famille de l'enfant doit donc, dès que celui-ci a 6 ans, prendre une option sur le plan scolaire en vue d'un désir éventuel d'acquérir la nationalité genevoise, alors que le pays d'accueil dispose d'un pouvoir discrétionnaire de la refuser ou de l'accorder 15 ans plus tard.*

¹⁾ Conseil de l'Europe, 1953 et 1964.

²⁾ Un assouplissement récent (1969) dû à la pénurie de personnel enseignant, permet aux étrangers d'enseigner, sans toutefois pouvoir jamais être titularisés (inconvenients du point de vue des conditions d'emploi).

Pour certaines nationalités, cette option scolaire est *lourde de conséquences* au cas où l'enfant doit, ou désire, à 18 - 20 ans, retourner au pays d'origine; des universités ou des établissements d'enseignement supérieur peuvent à ce moment-là lui être fermés, l'exercice de certaines professions être entravé par suite de la non-reconnaissance totale ou partielle de la maturité genevoise par le pays d'origine pour ses propres nationaux, par suite d'une préparation pré-universitaire insuffisante par rapport aux normes du pays d'origine¹⁾ ou simplement pour des raisons de limite d'âge.

Enseignement
officiel français

L'enseignement officiel français est fortement centralisé; il est dispensé dans tout le pays selon un plan chronologique rigoureux, ce qui facilite la mobilité à l'intérieur du pays.

Les régions françaises, limitrophes du Canton de Genève, sont toutefois des régions rurales. Le Pays de Gex en particulier (voir carte, figure 2) ne connaît un essor de type suburbain que depuis peu d'années par suite du développement du CERN, en partie sur son territoire, et de l'implantation de nombreuses organisations internationales à Genève. L'équipement scolaire suit cet essor avec un certain retard, ce qui cause: des problèmes de distances et de transports, surtout au niveau secondaire mais également au primaire; des classes surchargées et, par conséquent, des restrictions croissantes à l'acceptation d'enfants résidant à Genève et désireux de fréquenter l'enseignement français.

La scolarité obligatoire commence en France à 6 ans²⁾. Des classes maternelles (enfants âgés de 3 et 4 ans) existent toutefois dans la plupart des communes. Dès 5 ans, les enfants sont admis en classe enfantine (dite 12ème) et y apprennent à lire, écrire et compter à des rythmes différents, selon leurs capacités. Le programme est repris entièrement au cours préparatoire (dit 11ème; enfants âgés de 6 ans); toutefois les enfants les plus doués peuvent passer directement au cours élémentaire (10ème).

1) Par exemple, spécialisation plus poussée dans un nombre de matières plus limité, en Grande-Bretagne.

2) France, Ministère de l'Education Nationale, 1965 (Annuaire...; Horaires...; Organisation...); Jeanblanc, 1965; Leterrier, 1965; Moureaux, 1965; Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, 1965, p. 115-132; Majault, 1969.

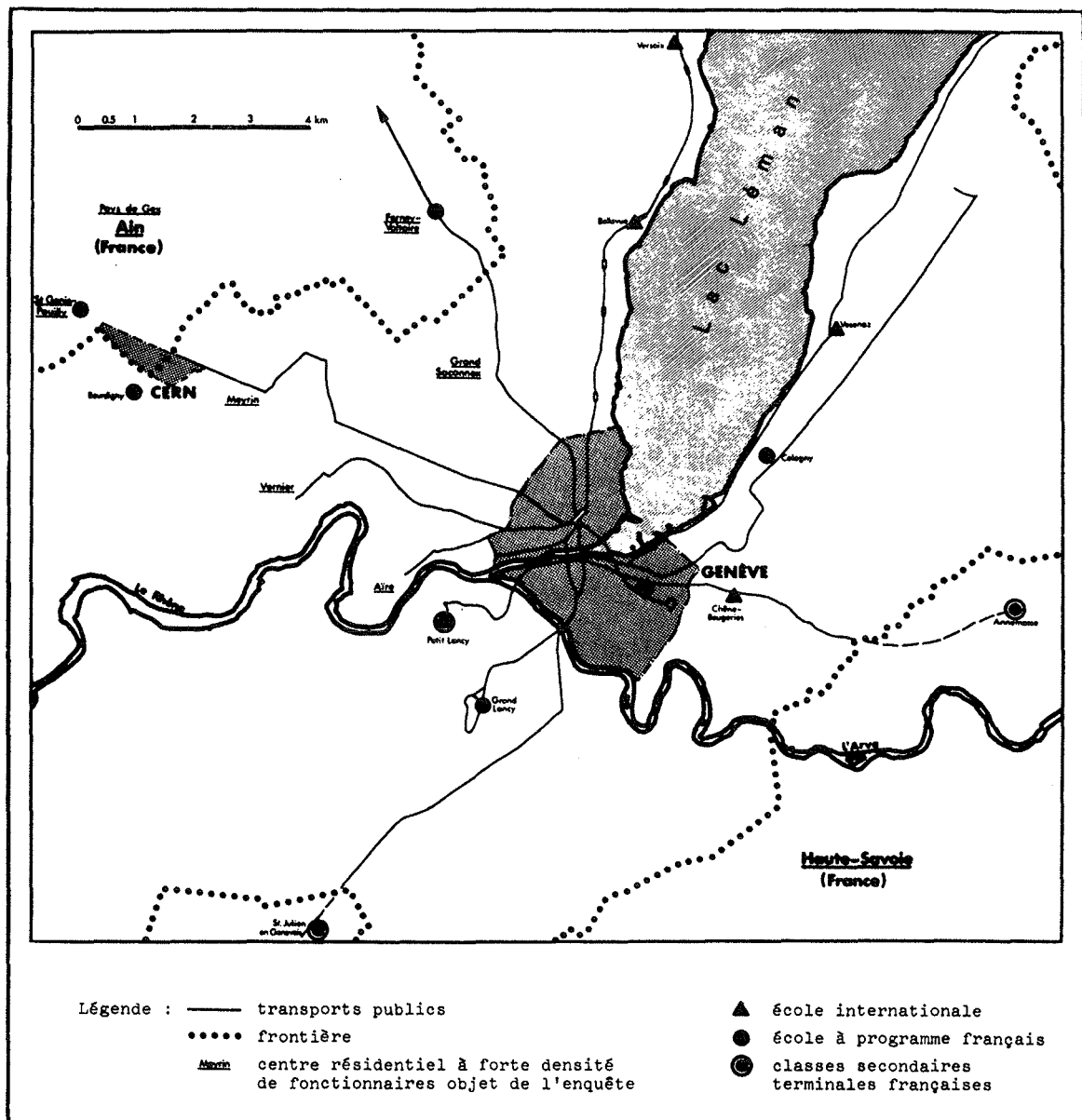


Fig. 2 Ecoles françaises et internationales de Genève et environs.

La scolarité "longue" comporte normalement:

- cinq années d'école primaire (6 à 10 ans, classes de 11ème à 7ème);
- quatre années de secondaire inférieur (11 à 14 ans; cycle d'observation: classes de 6ème et 5ème; cycle d'orientation: classes de 4ème et 3ème);
- trois années de secondaire supérieur (15 à 17 ans; classes de 2de, 1ère et terminale).

Soit, pour une scolarité normale, douze années d'études aboutissant à l'obtention du baccalauréat à 18 ans.

La réforme de l'enseignement secondaire français, en cours depuis de nombreuses années, réserve une place croissante aux options individuelles: choix des langues vivantes (anglais, allemand, italien, espagnol, russe), combinaison des matières scientifiques et littéraires, options techniques. A proximité de Genève, seul le lycée d'Annemasse offre l'éventail complet de ces possibilités. Dans le Pays de Gex, et même au lycée de St-Julien-en-Genevois, les antécédents ruraux et la faible densité de population ne permettent que des établissements à options plus limitées. Toutefois, dans tous les établissements français fréquentés par les enfants CERN, l'anglais peut être appris comme première langue vivante dès l'entrée au secondaire (classe de 6ème, 11 ans); l'allemand peut être adopté comme deuxième langue vivante, dès la 4ème (13 ans).

Enseignement
supérieur en
France et activité
professionnelle

Le baccalauréat français est largement reconnu par les universités européennes, et même mondiales; cette situation de fait est, de plus, sanctionnée sous forme légale par des accords culturels bilatéraux¹⁾. La France a signé la "Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires"²⁾ ainsi que les Conventions européennes sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires³⁾ et sur l'équivalence des périodes d'études universitaires⁴⁾.

Il n'y a pas d'université française à proximité immédiate du CERN; les enfants de fonctionnaires qui les fréquentent, recourent à un régime d'internat comme ceux qui retournent dans un pays d'origine plus éloigné.

1) Association internationale des Universités, 1954 (et suppléments) et 1957.
2) Conseil de l'Europe, 1953 et 1964.
3) Conseil de l'Europe, 1959.
4) Conseil de l'Europe, 1956.

La suppression progressive des entraves à la liberté d'établissement dans le cadre de la Communauté économique européenne facilite pour les nationaux des pays membres de la Communauté les problèmes de choix et d'exercice des professions; toutefois, les possibilités d'emploi dans la région française limitrophe de Genève sont quasi inexistantes.

Enseignement
privé

Il existe, en territoire genevois et français, des écoles privées confessionnelles qui suivent les programmes français et préparent au baccalauréat.

A Genève existent également une école primaire destinée à des enfants britanniques, une école primaire officielle française et trois écoles internationales.

Ces dernières comportent généralement deux sections: une de langue française préparant à la maturité genevoise et au baccalauréat français et une section de langue anglaise préparant au "General Certificate of Education (G.C.E.)" britannique et aux examens d'entrée aux universités américaines (American College Board Examination).

Les écoles internationales se caractérisent par le recours aux méthodes actives, une certaine flexibilité qui leur permet d'intégrer des élèves de langue et d'origine très différentes, l'enseignement des sciences sociales (histoire, géographie, etc.) sur une base internationale, l'enseignement d'une langue vivante dès l'école primaire. Toutefois, l'enseignement privé n'étant pas subsidié à Genève, ces écoles sont très coûteuses; bien que la plupart des organisations internationales remboursent une partie des frais scolaires à leurs fonctionnaires, les écoles internationales ne sont accessibles qu'à des enfants de milieux aisés.

Une école privée se spécialise dans l'enseignement intensif du français aux enfants de plus de 8 ans, en vue de leur insertion dans les écoles francophones.

Mesures spéciales
pour étrangers

Les consulats d'Italie et d'Espagne organisent des cours de langue et de culture maternelle pour les enfants de leurs nationaux.

L'école publique genevoise fait depuis plusieurs années un effort pour s'adapter aux besoins des enfants étrangers.

Cette adaptation est favorisée par la dispersion des élèves étrangers dans toutes les écoles (pour autant que ces élèves posent un problème, ce problème est

partout, et on ne peut donc l'ignorer aussi facilement que quand il est propre à une région limitée), par l'autonomie des cantons en matière scolaire, et par une volonté politique, d'inspiration démocratique, d'assimiler le plus efficacement possible les immigrants.

Diverses tentatives ont été faites, certaines ont été abandonnées. En ce moment, des cours spéciaux de français sont donnés après la classe aux non-francophones de l'école primaire. Au Cycle d'Orientation, des classes d'accueil semestrielles ont été instituées en 1968 qui dispensent un enseignement intensif du français, des éléments d'allemand (langue vivante obligatoire à ce niveau) et des bases en arithmétique, connaissances nécessaires à l'intégration subséquente en première année du Cycle (12 ans). L'expérience est encore trop récente pour une évaluation définitive, mais les premiers résultats ont été suffisamment encourageants pour que le nombre de classes d'accueil ait été augmenté en 1969.

Dans les écoles françaises de la région, les enfants non-francophones sont beaucoup moins nombreux. Des cours spéciaux de français ont été organisés selon les besoins dans des établissements secondaires.

Incidence des organisations internationales

L'incidence de l'implantation d'organisations internationales comme le CERN sur les écoles locales sera le mieux illustrée par un exemple. La commune de Meyrin était un village de la campagne genevoise quand, en 1954, la Confédération fait don d'un morceau de son territoire à l'Organisation pour y construire le laboratoire. Le plan cantonal de développement urbain comprenant la création d'une cité satellite sur le territoire de la même commune, des logements ont été construits qui ont pu accueillir les familles arrivant à Genève, c'est-à-dire des familles jeunes avec enfants en bas-âge. De 1959 à 1965, la population a quintuplé; environ 12% des habitants sont fonctionnaires au CERN. La population scolaire est hétérogène: 12% de genevois; 48% d'autres confédérés; 40% d'étrangers. Etant donné la forte proportion d'enfants, la charge financière des constructions scolaires est particulièrement élevée.

Notons en passant que l'incidence d'une organisation comme le CERN sur les écoles locales n'est pas due seulement à l'apport de familles étrangères causant des problèmes avec lesquels la Belgique en particulier est familière et dont il sera reparlé plus loin (Chapitre VII). Les 30% de fonctionnaires CERN re-

crutés localement bénéficient d'un accroissement accéléré de niveau de vie. Ce phénomène qui est particulièrement sensible dans une région rurale comme le Pays de Gex, se traduit entre autres par une prolongation de la scolarité avec augmentation correspondante des élèves fréquentant les classes secondaires supérieures. Alors que, d'un point de vue individuel, les questions scolaires apparaissent aux fonctionnaires recrutés localement comme "normales", du point de vue des communautés locales, les problèmes sont plus aigus du fait de la présence des organisations internationales, même en ce qui concerne la population indigène.

Conclusion

Cette description des institutions scolaires existant dans les régions suisses et françaises au sein desquelles est situé le CERN, a mis en évidence que, quoique les fonctionnaires disposent pour leurs enfants d'un choix d'établissements scolaires, il subsiste des *lacunes*.

Ainsi, seuls les enfants dont la *langue nationale* est le français ou l'anglais disposent d'un enseignement à plein temps dans cette langue. Seuls les enfants italiens et espagnols peuvent acquérir des éléments de langue et de culture nationale dans des classes spéciales organisées en-dehors des horaires scolaires normaux. Pour les enfants allemands, néerlandais, scandinaves ou grecs, il n'existe aucune possibilité d'apprentissage formel de la langue nationale.

D'autre part, malgré un réseau d'équivalences jurisprudentielles ou légales entre les *diplômes de fin d'études* secondaires des pays concernés, il subsiste des difficultés, certains pays n'accordant le bénéfice de l'équivalence qu'aux étrangers, et non à leurs propres nationaux.

Enfin, *l'exercice des professions* présente encore des difficultés pour de jeunes étrangers dans le pays d'accueil, ou pour des jeunes rentrés au pays d'origine après avoir été scolarisés à l'étranger.

Ces problèmes ne sont pas nouveaux en eux-mêmes: ils étaient connus depuis longtemps par les familles de diplomates¹⁾. Ce qui est nouveau c'est, comme nous le disions dans l'introduction, l'ampleur du

¹⁾ Les problèmes se posent en d'autres termes pour les familles d'immigrants classiques désireuses d'absorber la culture et le niveau du pays d'accueil. Cette distinction sera discutée en détail au Chapitre VI.

phénomène par l'accroissement numérique des familles concernées et la diversification des catégories professionnelles touchées, l'un et l'autre conséquences de l'intensification des liens entre pays européens. Ce qui est nouveau aussi, c'est le cadre dans lequel se développent ces problèmes: élévation du niveau de vie, prolongation de la scolarité, conceptions modernes sur le rôle de la famille dans l'éducation, etc.

III.2 Institutions scolaires des pays d'origine et Ecole européenne

La description ci-dessus des établissements scolaires accessibles dans la région genevoise ne prend toute sa signification que quand ceux-ci sont comparés aux institutions scolaires des pays d'origine et à l'Ecole européenne.

Nous n'allons pas ici entrer dans le détail de cette comparaison pour les treize pays membres du CERN. Tous les systèmes éducatifs sont en pleine évolution et leur comparaison constitue, en soi, un sujet de recherches auquel travaillent plusieurs centres d'éducation comparée¹⁾. Au chapitre suivant, nous relèverons quelques-uns des aspects qui frappent le plus les parents "mobiles" et nous tenterons de les éclairer à l'aide de données fournies par ces recherches.

Nous nous attarderons, toutefois un peu ici sur l'"Ecole européenne"²⁾ qui constitue l'entreprise la plus systématique et de plus grande envergure réalisée jusqu'à présent, dans le cadre officiel, pour résoudre les problèmes scolaires des enfants mobiles. Elle a été créée pour répondre aux besoins scolaires des enfants du personnel des institutions communautaires à Luxembourg d'abord, ensuite à Bruxelles, Mol, Varese, Karlsruhe et Bergen (Pays-Bas).

L'Ecole européenne est une école officielle, financée par les Etats et les organisations de la Communauté; le corps enseignant est mis à la disposition de l'école par les six pays; le contrôle pédagogique est assuré par un Conseil d'Inspection formé de six inspecteurs nationaux. Les élèves sont répartis en quatre sections linguistiques (allemand, français,

¹⁾ Voir à ce sujet: Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, 1965; Poignant, 1965; Les Ecoles en Europe, 1968.

²⁾ L'Ecole européenne, 1957 et 1958; Magnin, 1960; Parlement européen, 1966; Schola europea, 1967; Peeters, 1967; Guéron, 1967; Voss, 1969.

italien, néerlandais) qui suivent un programme commun, élaboré par les représentants des ministères de l'Instruction publique des pays signataires; une grande importance est accordée aux langues vivantes.

Cette expérience est un succès qui semble dû à l'étroite collaboration qui a pu s'établir entre un nombre limité de pays, disposant d'enseignements nationaux très proches les uns des autres. Les pays fondateurs ont procédé en quelque sorte à l'addition algébrique de leurs exigences scolaires, formule qui n'eût pu être utilisée si la Grande-Bretagne par exemple avait été l'un des participants. Cette formule a d'ailleurs produit une certaine surcharge des programmes qui préoccupe pédagogues et parents et qui cause des difficultés aux élèves en provenance des écoles nationales alors que l'inverse (faciliter la mobilité) était précisément un des objectifs de l'école. La rigidité des structures administratives de l'école ne lui permet pas de s'adapter aisément aux besoins ressentis en divers domaines pédagogiques.

Un autre objectif qui s'avère difficile à réaliser est l'intégration des diverses nationalités au sein de l'école; cette intégration est entravée par la division des élèves en sections linguistiques distinctes ne se retrouvant que pour quelques activités sportives, musicales ou périscolaires.

Les études secondaires à l'Ecole européenne sont sanctionnées par le "baccalauréat européen" qui est largement reconnu par les pays membres du Conseil de l'Europe¹⁾. Il donne accès à l'enseignement supérieur dans les six pays sans restriction pour les nationaux du pays lui-même²⁾; ceci constitue un progrès par rapport à la Convention de Strasbourg³⁾ qui maintenait des réserves pour les nationaux des pays signataires⁴⁾.

Dans l'esprit de ses promoteurs, l'Ecole européenne poursuivait un double objectif: fournir une solution immédiate aux besoins scolaires des enfants du personnel des institutions communautaires et fournir un champ d'expérimentation à la collaboration des Six en

1) Conseil de l'Europe, Protocole additionnel, 1964.

2) Ecole européenne, 1957. Article 22 du Règlement du baccalauréat européen.

3) Conseil de l'Europe, 1953.

4) Deux pays ont toutefois adopté des clauses qui en restreignent la portée. Ainsi, les enfants luxembourgeois domiciliés au Grand-Duché n'ont pas accès à l'Ecole européenne de Luxembourg. Et la France recourt à un arrêté du 17 octobre 1935 pour limiter la validité du baccalauréat européen pour ses propres nationaux en exigeant un minimum de cinq ans de résidence permanente des parents à l'étranger au moment où l'élève présente le baccalauréat.

matière pédagogique. L'Ecole européenne a été un succès sous ces deux aspects. En particulier, elle a démontré que:

- la collaboration pédagogique internationale était possible, et cela avec une assiette juridique suffisante pour assurer l'objectif de validité des diplômes;
- que les systèmes scolaires nationaux eux-mêmes bénéficient directement de la confrontation des méthodes et des points de vue.

Comme toute expérience, au sens scientifique du terme, celle de l'Ecole européenne a été fructueuse tant par les leçons qui découlent de ses succès que par les leçons qui découlent de ses faiblesses. Ces dernières constituent le tremplin à partir duquel peuvent repartir de nouvelles initiatives de progrès.

*

*

*

IV. LES INCONNUES ET LES METHODES D'OBSERVATION

IV.1. Les inconnues

Données statistiques

Au seuil de l'étude, les statistiques administratives de la Division du Personnel fournirent quelques données de départ:

- les nombres de fonctionnaires¹⁾, par nationalités, par catégories de résidence, par pays de domicile (pour l'ensemble des fonctionnaires);
- les nombres d'enfants²⁾, par catégories de résidence et par groupes d'âge (pour l'ensemble des enfants).

Il nous parut souhaitable de connaître avec plus de détail la composition des sous-groupes, en particulier la distribution des enfants de différents niveaux scolaires au sein des nationalités, et d'autre part, de lier certains des paramètres, nationalité, catégorie de résidence, etc., aux données relatives à la scolarité proprement dite. De la bande magnétique contenant toutes les données administratives relatives au personnel, on copia donc les données susceptibles de présenter un lien quelconque avec le problème étudié et ce, pour la population objet de l'étude³⁾; sur cette nouvelle bande, de la place fut réservée pour les informations scolaires.

Les programmes généralement utilisés pour le traitement des données du personnel - programmes élaborés à des fins administratives - s'avérèrent trop rigides, trop lents et par conséquent trop coûteux en temps d'ordinateur (CDC6600) pour répondre aux besoins de la recherche. Il fut donc décidé d'utiliser la bibliothèque de programmes écrits pour l'analyse des photographies de chambres à bulles (bibliothèque SUMX). Ceci ne fut possible que grâce à la collaboration d'une personne expérimentée dans l'utilisation de ces programmes, qui nous a initiée à leur emploi et a écrit, en langage FORTRAN, les programmes complémentaires nécessaires.

-
- ¹⁾ Annexe 1: Tabl. 1 et 3 (colonne "Tous les fonctionnaires"), Tabl. 4 et 9 (colonne "Tous les non-résidents A", nombres).
- ²⁾ Annexe 1: Tabl. 11 (nombre); Tabl. 13 ("Enfants de tout le personnel").
- ³⁾ Définie ci-dessus page 7.

Les données figurant dans l'ensemble des tableaux de l'annexe 1 ont été traitées à l'ordinateur par l'intermédiaire de SUMX¹⁾. En particulier, c'est ainsi qu'ont été produites les données des tableaux 1 à 22 relatifs aux caractéristiques de la population (fonctionnaires et enfants) objets de l'enquête, à l'exception des colonnes mentionnées en note à la page précédente.

Mode de scolarisation

Si les statistiques administratives relatives aux fonctionnaires et aux enfants étaient peu abondantes au départ, les données relatives au mode de scolarisation étaient quasi-inexistantes. La seule source d'information était constituée par les demandes de remboursement de certains frais scolaires²⁾. Ces documents, établis à des fins comptables, étaient d'un maniement difficile car ils ne présentaient aucune des informations souhaitées relatives aux paramètres possibles du mode de scolarisation (nationalité, etc.), mais surtout, ils ne nous renseignaient que sur les établissements scolaires fréquentés par un enfant sur quatre environ, c'est-à-dire sur la majorité des enfants fréquentant l'enseignement privé et une très petite fraction des enfants fréquentant les écoles officielles.

Cette inconnue fondamentale au sujet des établissements scolaires avait deux aspects. Quelle filière scolaire les enfants suivent-ils? Quels établissements scolaires fréquentent-ils?

Autrement dit, sous l'angle de la perspective historique individuelle, les enfants sont-ils placés dans une filière (par exemple, l'enseignement officiel genevois) qu'ensuite ils ne quittent plus, ou bien changent-ils de filière à certains moments de la scolarité? Dans ce cas, peut-on relever des tendances générales?

Deuxième aspect de cette inconnue: à un moment précis, comment les enfants du CERN sont-ils distribués entre les divers établissements scolaires? Si les tendances générales mentionnées au paragraphe précédent existaient, elles seraient décelables par l'analyse statistique de cette distribution à un moment précis dans le temps, puisque les conditions de scolarisation n'ont pas changé au cours des quinze années précédentes.

¹⁾ A l'exception des tests de χ^2 qui ont été effectués par le statisticien du CERN selon ses programmes propres (voir annexe 4: notes relatives aux méthodes statistiques).

²⁾ Conformément aux Statut et Règlements du Personnel en vigueur au début de l'étude, certains frais scolaires étaient remboursables par l'Organisation au personnel non-résident.

Facteurs du
choix

D'autres aspects de la scolarisation pour lesquels les connaissances étaient fragmentaires, étaient relatifs aux facteurs qui déterminent le choix des parents en faveur de l'une ou l'autre des filières possibles: enseignement officiel ou privé, suisse ou français ou en langue anglaise, scolarisation au pays d'origine. L'inventaire de ces "facteurs du choix" était à faire, et, à fortiori, l'importance relative, le poids, accordé par les parents aux différents facteurs était inconnu.

Aspects
linguistiques

Parmi ceux-ci, il semblait que les facteurs linguistiques devaient jouer un rôle. La langue locale étant le français, les langues d'enseignement possibles étant, localement, le français et l'anglais, les langues maternelles des fonctionnaires comprenant en outre, l'allemand, l'espagnol, le grec, l'italien, le néerlandais, le danois, le suédois et le norvégien, comment les facteurs linguistiques interagissent-ils avec la scolarisation des enfants?

Perspectives
personnelles de
mobilité

Au chapitre précédent, en décrivant les filières scolaires et professionnelles ouvertes à Genève aux enfants de fonctionnaires internationaux, nous avons souligné la nécessité de faire, quand l'enfant est encore jeune, des choix qui, ultérieurement, auront une portée déterminante sur l'éventail professionnel qui lui sera accessible. Ces choix (par exemple, option pour l'enseignement officiel genevois, ou encore pour la scolarisation au pays d'origine) correspondent sans doute, au moins dans une certaine mesure, à l'image que se font les fonctionnaires de leur avenir et de celui de leurs enfants. Quelle est cette image? Comptent-ils retourner au pays d'origine, rester à Genève ou s'établir ailleurs?

Possibilités
scolaires vs
besoins des
familles mobiles

Une fois le choix accompli, dans quelle mesure la filière adoptée satisfait-elle les besoins scolaires d'enfants mobiles, tels que les ressentent leurs parents? Cette appréciation par les parents, de la conformité - ou de la non-conformité - des possibilités scolaires par rapport à leurs besoins, se fonde-t-elle uniquement sur des critères objectifs, et lesquels? Des facteurs subjectifs entrent-ils en ligne de compte?

Progression
scolaire

L'ensemble des conditions inhérentes à la mobilité, et en particulier les facteurs linguistiques, les changements de filière affectent-ils positivement ou négativement la progression et les résultats scolaires des enfants?

Conclusion:
sélection des
inconnues

Face à une telle liste d'inconnues, il était clair qu'il fallait être sélectif et déterminer ce qu'il importait d'étudier, ce que l'on pouvait étudier, et dans quel degré de détail. Les critères, à la base de cette sélection, ont été l'intérêt de la question et les moyens à mettre en oeuvre pour y arriver.

L'intérêt de la question a été apprécié en tenant compte de la finalité propre à la recherche appliquée:

"... la recherche sociologique appliquée a pour but de dégager objectivement les phénomènes, de les placer dans leur perspective correcte, de montrer les liens qui les unissent à d'autres, d'en marquer l'évolution. En somme, l'intervention du sociologue transforme les idées générales - forcément vagues - en objectifs précis et concrets ... Elle tend à indiquer la multiplicité et la complexité des objectifs à atteindre ... Elle tend à rendre l'action rationnelle... efficace."¹⁾

L'appréciation des moyens requis pour l'étude a tenu compte de la main d'oeuvre et des services disponibles, du temps de réalisation qui devait être maintenu dans des limites acceptables, du temps d'ordinateur qui entraîne des frais élevés et qui, au CERN, est distribué entre les différents utilisateurs selon un régime de priorités.

IV.2. Les méthodes d'observation

L'ensemble de ces considérations sur les fins et les moyens, nous a poussée à mettre l'accent sur l'efficacité dans le choix des méthodes d'analyse statistique et de programmation: chaque fois qu'un programme existant ou qu'une méthode familière permettaient d'obtenir le résultat escompté, elles ont été utilisées.

En ce qui concerne les méthodes d'observation sociologique, trois méthodes ont été retenues:

- l'étude de cas ("case study") par interviews avec le personnel en poste et par correspondance avec des fonctionnaires ayant quitté l'Organisation;
- l'enquête statistique au sein du personnel en poste;
- la consultation des milieux pédagogiques.

¹⁾ Janne et Morsa, 1962, p. 98. (Ce sont les auteurs qui soulignent).

Ces méthodes appliquées selon les cas à tout ou partie des inconnues, ont permis d'obtenir, de manière complémentaire, les informations souhaitées. Chronologiquement, les interviews avec les membres du personnel en poste ont précédé les autres étapes de l'observation. Ces interviews ont permis: d'établir l'inventaire des facteurs du choix mentionnés ci-dessus; de décider quelles inconnues devaient faire l'objet de l'enquête statistique; de décider quelles inconnues ne pouvaient en aucun cas faire l'objet de l'enquête statistique, leur observation devant être limitée aux deux autres méthodes (étude de cas et consultation des milieux pédagogiques).

L'étude détaillée des observations réalisées par chacune des trois méthodes fait l'objet des trois chapitres suivants. Devançant quelque peu, dans la présentation, le déroulement chronologique de l'étude, nous résumerons ici le champ d'application des trois méthodes; dans les faits, répétons-le, ce champ d'application n'a pu être décidé de manière définitive qu'à la suite des interviews.

Etude de cas

Cette méthode a été appliquée à l'étude des inconnues suivantes:

- mode de scolarisation (historique individuel);
- identification des facteurs du choix;
- aspects linguistiques;
- perspectives personnelles de mobilité;
- appréciation subjective du degré de conformité des possibilités scolaires aux besoins;
- appréciation subjective de la réussite scolaire.

Enquête statistique

L'enquête statistique a été appliquée à l'étude:

- du mode de scolarisation (situation statistique à un moment précis dans le temps);
- de l'importance respective des facteurs du choix;
- des conditions d'apprentissage de la langue locale;
- des perspectives personnelles de mobilité;
- de l'appréciation subjective du degré de conformité des possibilités scolaires aux besoins.

Consultation
des milieux
pédagogiques

Les milieux pédagogiques ont été consultés au sujet:

- des aspects linguistiques;
- des résultats scolaires;
- des conditions objectives de transfert d'un système scolaire à un autre;
- du problème des diplômes de fin d'études.

*

*

*

V. ETUDE DES CONDITIONS DE SCOLARISATION PAR L'ETUDE DE CAS

L'étude de cas a porté sur deux groupes différents de fonctionnaires: des fonctionnaires en poste et des fonctionnaires ayant quitté l'Organisation.

V.1. Etude de cas de fonctionnaires en poste

Objectif

Cette partie de l'étude de cas a été consacrée à l'observation de situations ayant valeur exemplative, présentant des caractères saillants, afin d'établir un inventaire des paramètres en jeu.

Modalités

Selon les distinctions établies par Janne¹⁾, trois modalités d'observation sont intervenues ici de manière complémentaire et en quelque sorte indissociable:

- l'observation directe libre ("empirisme global ... pas de techniques précises ... recueillir complètement et avec précision ... ordonner de manière cohérente");
- l'observation participante ("observateur aussi acteur ... se mêle à l'action pour la comprendre par l'intérieur");
- l'interview libre, inorganisée et informelle ("l'individu s'exprime spontanément ... sans directives et sans plan à respecter").

Dans les trois mois qui ont suivi des avis annonçant qu'au sein de la Section des Affaires sociales, une sociologue se consacrait à l'étude des problèmes scolaires, une cinquantaine de fonctionnaires se sont présentés spontanément pour discuter de leurs difficultés propres. Une vingtaine d'autres fonctionnaires ont été interviewés à notre initiative, au hasard des rencontres ou suite à des contacts personnels antérieurs.

Motivations et objectivité

Dans cet ensemble de circonstances, une des difficultés techniques de l'interview - le problème de la motivation - était quasi résolue d'office.

¹⁾ Janne, 1968, p. 53-7.

Kahn et Cannell¹⁾ distinguent les motivations extrinsèques et intrinsèques. Les motivations extrinsèques correspondent à ce que Festinger et al²⁾ définissent comme les circonstances qui induisent "une personne à entrer en communication [avec l'enquêteur] dans une situation donnée, si elle croit que cette communication produira un changement ou une action qu'elle considère désirable". Ces motivations ne peuvent se développer que s'il existe des liens apparents entre l'interview, le rôle de l'enquêteur et le changement désiré.

Les motivations intrinsèques dépendent plus directement de la relation personnelle qui s'établit entre l'enquêteur et le répondant; elles apparaissent quand le répondant éprouve de la satisfaction en parlant avec une personne réceptive, compréhensive, d'un sujet dans lequel il est intéressé ou impliqué¹⁾; Rogers³⁾ considère que, pour que ce type de motivation puisse apparaître, il faut, entre autres conditions, que l'enquêteur soit perçu comme étant dans le "champ de communication" ("range of communication") du répondant.

Les communications seront interrompues par le répondant "si celui-ci se convainc que l'enquêteur est incapable de comprendre ses conditions familiales ou de sympathiser d'une façon ou d'une autre avec ses difficultés"¹⁾.

Ces deux types de motivation ont été présents au cours de toute la recherche, mais à des degrés différents: les motivations extrinsèques ont joué un rôle plus important dans l'enquête statistique par questionnaire, et les motivations intrinsèques, dans l'étude de cas.

Lors des interviews, le sociologue faisait office de conseiller, contribuant sa connaissance des conditions objectives (éducation comparée, validité des diplômes, etc.) et aidant le répondant à expliciter et analyser ses propres motivations. Sa connaissance du personnel de l'Organisation, les relations sociales positives dont il bénéficie, permirent à l'enquêteur de se situer sans difficulté dans le "champ de communication" de ses interlocuteurs.

La nécessité de susciter les motivations intrinsèques au cours d'une interview (en particulier d'exprimer de la "sympathie pour les difficultés" rencontrées par le répondant) comporte un risque de biais du point de vue du contenu de la communication: le répondant

1) Kahn et Cannell, 1957, p. 45-49.

2) Festinger, Back, Schachter, Kelley and Thibaut, 1952.

3) Rogers, 1942, p. 87-9.

risque d'accorder un poids plus grand aux difficultés que celui qu'elles comportent en réalité. Toutefois, ce biais n'affectait pas l'objectif de l'étude de cas, puisqu'il s'agissait non de déterminer des poids relatifs¹⁾, mais d'établir un inventaire.

Pour cette même raison, les deux types d'inconvénients indiqués par Janne²⁾, relatifs aux modalités d'observation en jeu, n'affectent pas la validité de l'étude de cas. Ces inconvénients sont relatifs aux généralisations insuffisamment étayées et aux différences entre opinions exprimées et comportement réel.

L'observation directe libre risque de "... déboucher dans des généralisations insuffisamment étayées ... Mais cette manière de procéder est féconde, si elle limite son objet à poser des hypothèses de travail. Des hypothèses de travail bien conçues ... sont l'expression première et nécessaire du progrès scientifique".

"Les interviews fournissent des opinions qui sont souvent non conformes au comportement réel des individus". Quoique les interviews auxquels nous avons procédé, n'aient pas semblé être l'objet de cette difficulté (bien réelle dans d'autres circonstances), nous avons, par mesure de sécurité, tenu compte de cette possibilité dans la rédaction du questionnaire de l'enquête statistique, en prévoyant deux questions relatives au comportement réel (établissements fréquentés et établissements pris en considération) et une question relative aux opinions (facteurs du choix³⁾).

Ainsi, par le fait même de la limitation de l'objectif de l'étude de cas à l'établissement d'un inventaire - inventaire de circonstances et d'opinions, sans élément de pondération - les inconvénients que comporte cette méthode d'observation n'ont pas eu d'incidence sur les résultats.

Relation de cas

L'étude de cas a comporté des entretiens avec environ 70 fonctionnaires en poste ou leurs épouses.

Pour illustrer les observations qui en ont découlé, nous avons choisi 25 cas (Po 1 à Po 25) qui offrent une grande densité d'informations et que nous relatons

-
- 1) La détermination des poids relatifs constitue l'objectif poursuivi à l'étape suivante de l'étude, l'enquête statistique.
 - 2) Janne, 1968, p. 54-5.
 - 3) Voir questionnaire d'enquête (annexe 3): respectivement questions A, B et D.

sous forme d'extraits, à l'annexe 2; seule la lecture de ces relations permet de percevoir de façon tangible la complexité et la variété des situations particulières.

Les informations recueillies ainsi ont porté sur:

- les langues parlées en famille (tous les cas);
- l'entretien de la langue maternelle (Po 18)¹⁾;
- une certaine priorité à la langue locale (Po 1 et 2);
- le mode d'acquisition du français (tous les non-francophones);
- l'adaptation sociale (Po 5, 17 et 22);
- un sentiment de manque de coopération de la part de certains enseignants (Po 4 et 14);
- les enfants trilingues ou ayant acquis une deuxième langue avant de venir à Genève (Po 11, 12, 14, 17, 19 et 22);
- l'importance des motivations dans l'acquisition des langues (Po 18 et 22);
- l'aide des parents (Po 4);
- les questions d'horaires (Po 4 et 9);
- l'interruption de la scolarité par suite de disparité d'âges de début de scolarité entre les divers systèmes scolaires européens (Po 2 et 3);
- les décalages de programmes par rapport à l'âge entre les divers systèmes scolaires européens (Po 7, 21 et 22);
- la difficulté des transferts en cours d'année (Po 6);
- les problèmes d'exercice des professions (Po 22);
- les problèmes de nationalité (Po 24);
- l'accès à l'enseignement supérieur (Po 5);
- le lien entre les perspectives d'avenir et la scolarité (Po 8, 12, 15, 17 et 18);
- les difficultés de logement et leur incidence sur la scolarité (Po 3 et 7);
- les aspects financiers de la scolarité (Po 6, 9, 14 et 25);

1) Ces renvois aux cas de l'annexe ne sont donnés qu'à titre d'exemple; les observations et les conclusions sont basées sur la totalité des entretiens.

- la scolarisation au pays d'origine, entrave à la vie familiale (Po 23);
- le milieu social des écoles internationales (Po 9 et 19);
- des problèmes résultant de l'absence d'enseignement en langue allemande (Po 12);
- la mobilité, source de problèmes scolaires (Po 8);
- l'absence de problèmes (Po 13);
- l'effet positif de la mobilité pour l'acquisition des langues et d'un point de vue pédagogique général (Po 2 et 22);
- l'handicap linguistique des enfants francophones parce qu'ils n'apprennent pas une deuxième langue aussi tôt que les enfants non-francophones (Po 10);
- la différence entre l'éducation des garçons et des filles (Po 15 et 25).

Les conclusions qu'il a été possible de tirer de ces observations, groupées avec celles qui découlent de l'étude des fonctionnaires qui ont quitté l'Organisation, font l'objet du paragraphe 3 du présent chapitre (V.3).

V.2. Etude de cas de fonctionnaires ayant quitté l'Organisation

Objectif

En consultant des fonctionnaires qui avaient quitté l'Organisation, l'objectif était de déterminer si, lors du retour au pays d'origine, leurs enfants avaient rencontré des difficultés sur le plan scolaire, et éventuellement lesquelles.

Modalités

La consultation de fonctionnaires ayant quitté l'Organisation soulève des problèmes psychologiques et pratiques qui rendent la tentative coûteuse en temps et décevante en résultats numériques.

En effet, ces fonctionnaires peuvent être partis suite à des circonstances (non-renouvellement de contrat, etc.) qui chargent négativement leurs relations avec l'Organisation et qui rendent délicate la tâche de requérir leur collaboration.

De plus, la motivation à répondre à nos questions ne peut être, dans le cas de ces fonctionnaires, qu'altruiste: ils n'ont plus rien à gagner personnellement d'une amélioration de la situation.

L'activité professionnelle, la vie sociale, les problèmes peut-être qu'ils rencontrent à leur nouvelle résidence pèsent sur l'emploi du temps et contribuent à différer - parfois indéfiniment - la réponse.

Enfin, sur le plan pratique, les difficultés sont nombreuses: le contact ne peut nécessairement être établi que par correspondance; les adresses, mal connues dès le départ, deviennent rapidement inopérantes au fur et à mesure que le temps s'écoule; enfin, les circonstances familiales sont mal connues: familles restées à Genève après le départ du CERN, ou inversement, familles restées au pays d'origine pendant que le fonctionnaire travaillait à Genève, etc.

A cause de cet ensemble de difficultés, il apparut très vite qu'il faudrait se limiter à l'étude de cas et qu'il ne serait pas possible de la compléter, comme pour les fonctionnaires en poste, par une étude statistique.

C'est peut-être par suite de difficultés similaires que nos sources bibliographiques ne nous apportent aucun élément au sujet de la situation scolaire lors du retour au pays d'origine. Les questions de scolarisation des enfants ne furent pas soulevées au cours du séminaire patronal international organisé par l'OCDE à Athènes, et ayant pour objet les travailleurs émigrés retournant dans leur pays¹⁾. Ce silence est-il dû à ce que les émigrés qui retournent au pays d'origine ont peu ou n'ont pas d'enfants? Est-il dû à l'absence de problèmes scolaires, à l'absence d'intérêt (de prise de conscience) pour la question, ou bien résulte-t-il seulement de l'absence d'informations? Nous l'ignorons.

Anticipant un peu sur le chapitre VII afin de clôturer ici le peu d'informations dont nous disposons au sujet des fonctionnaires rentrés au pays d'origine, nous signalerons que la consultation des milieux pédagogiques ne nous a rien appris non plus à ce sujet. Les écoles internationales et les écoles européennes perdent le contact avec leurs élèves partis en cours d'étude. Une recherche entreprise à l'Université de Glasgow a été abandonnée et, à notre connaissance, rien d'autre n'a été entrepris sur ce thème.

Il fut décidé d'étudier, comme échantillon, les fonctionnaires ayant quitté l'Organisation au cours de l'année 1964. L'étude ayant lieu fin 1966, le laps de temps intermédiaire était jugé suffisamment long pour que les problèmes scolaires éventuels puissent

¹⁾ OCDE, 1967.

être identifiés et appréciés avec un peu de recul, mais aussi suffisamment court pour être encore présents à la mémoire. Seuls furent retenus les fonctionnaires "non-résidents"¹⁾, ayant au moment du départ au moins un enfant d'âge scolaire, et qui n'étaient pas de nationalité suisse²⁾.

Une lettre-type expliquant les objectifs de l'étude et posant un certain nombre de questions³⁾ fut adressée aux membres de l'échantillon dans la langue la plus appropriée (anglais, français ou allemand) par d'anciens collègues, au nom de l'Association du Personnel.

Vingt-six personnes satisfaisaient aux conditions requises (non-résidence, âge des enfants, nationalité, adresse connue); douze d'entre elles répondirent à la lettre, parmi lesquelles deux fonctionnaires dont les familles ne les avaient pas suivis à Genève. Nous ne savons rien des familles qui n'ont pas répondu; nous ne pouvons donc pas exclure que l'"inventaire" qui résulte de cette partie de l'étude de cas ne soit pas exhaustif. En fait, il est même plausible que précisément certaines familles qui ont eu à affronter des problèmes scolaires, aient été peu enclines à les exposer⁴⁾.

Relation de cas

La consultation des fonctionnaires ayant quitté l'Organisation a donc porté effectivement sur dix cas.

Seule la lecture des relations (Annexe 2, Pa 1 à Pa 10) permet de percevoir l'image concrète des situations nées de la mobilité. Nous énonçons ci-dessous les points sur lesquels ces cas nous ont apporté des indications:

- incidence des considérations scolaires sur le retour au pays d'origine (Pa 1);
- conditions dans lesquelles s'est effectuée la réintégration scolaire au pays d'origine du point de vue
 - : linguistique (tous les cas, sauf Pa 5 et 10);
 - : autres matières du programme (Pa 1, 2, 4, et 7);
 - : aide supplémentaire (Pa 4, 5 et 7);
 - : niveau comparé à celui de la classe (Pa 1, 5 et 8);
 - : retard scolaire (Pa 2, 8 et 10);
 - : durée de la période d'adaptation (Pa 5, 8 et 10);

1) Au sens du Statut du Personnel; voir définition page 6.

2) Ceux-ci n'ayant pas été l'objet d'une expatriation.

3) Voir annexe 2.

4) Cette hypothèse est étayée par le comportement des fonctionnaires en poste dans des cas similaires (voir VI.2, motifs de non-réponse à l'enquête par questionnaire).

- les décalages d'âge (Pa 8);
- l'incidence des aptitudes personnelles de l'enfant (Pa 2);
- l'apprentissage de la nouvelle langue locale quand elle n'était pas connue d'avance (Pa 5 et 8);
- l'entretien de la langue maternelle (Pa 5);
- l'utilisation de trois langues d'enseignement successives à l'école primaire (Pa 8);
- l'absence de problèmes (Pa 1, 6 et 9);
- les conditions d'adaptation sociale (Pa 1,2,3, 5,6,7 et 10);
- le milieu social d'une école européenne (Pa 4);
- les conséquences positives de la mobilité sur le plan pédagogique général - "ouverture d'horizon" - (Pa 2,3,4,7,9 et 10).

Etant donné le petit nombre de cas étudiés, il n'est pas possible d'en tirer des conclusions générales, ni même un inventaire. Certaines des indications reçues confirment les informations qui se dégagent de l'étude de cas des fonctionnaires en poste, et sont traitées au paragraphe suivant (V.3). D'autres encore seront confirmées par les informations rassemblées au cours de la consultation des milieux pédagogiques; mention en sera faite au chapitre VII.

La richesse d'informations qui se dégage de ces quelques cas, suggère qu'une étude approfondie des conditions de réintégration au pays d'origine, quoique difficile à effectuer pour les raisons mentionnées plus haut, pourrait être intéressante. L'expérience des familles qui ont effectué un cycle aller et retour de mobilité, complèterait utilement l'expérience des familles en cours de mobilité.

V.3. Conclusions de l'étude de cas

Les cas étudiés ont permis de percevoir d'une part la variabilité des situations qui naissent de la mobilité, mais aussi de dégager une certaine régularité dans les phénomènes observés; on peut en tirer les conclusions suivantes.

Scolarité et
mobilité

Les problèmes scolaires qui nous sont présentés, sont relatifs:

- *à l'incidence des considérations scolaires sur le retour au pays d'origine;*
- *à la validité des diplômes de fin d'études et à son incidence sur le déroulement de l'activité professionnelle future (discutés au chapitre III ci-dessus); une certaine distinction se dessine entre garçons et filles tendant à assurer plus fermement l'avenir professionnel des garçons, en les orientant, quand c'est possible, vers une scolarité nationale (les deux fonctionnaires qui mentionnent cette différence sont Britanniques);*
- *aux transferts en cours d'études qui sont compliqués par la disparité des programmes scolaires entre pays européens, la disparité des rythmes d'enseignement et des âges auxquels commencent certaines formes d'enseignement;*
- *aux difficultés résultant d'une connaissance insuffisante de la langue nationale, dans sa forme écrite, lors du retour au pays d'origine;*
- *aux méthodes pédagogiques: une certaine impatience est manifestée par les fonctionnaires venant de pays où des méthodes plus modernes sont en vigueur, devant le caractère traditionnel de l'enseignement genevois et français, la surcharge des classes, etc; insatisfaction au sujet de la méthode qui consiste, surtout au primaire, à inculquer les connaissances à des élèves passifs, sans faire appel à leurs capacités d'initiative, de jugement, sans leur "apprendre à apprendre"; insatisfaction devant la lenteur du démarrage à l'école primaire genevoise, lenteur qui ne correspond pas aux capacités de nombreux enfants¹⁾; insatisfaction devant la rigidité des programmes au niveau secondaire qui impose une surcharge aux non-francophones;*
- *au décalage entre les matières faisant l'objet de l'enseignement traditionnel d'une part et les exigences et possibilités du monde moderne d'autre part; ainsi, par exemple, difficulté d'admettre dans un milieu où tous les enfants sont pratiquement bilingues dès 4-5 ans, que l'enseignement formel d'une première langue vivante ne puisse être abordé à l'école que vers 12-13 ans;*

¹⁾ Probablement favorisés par le milieu socio-professionnel familial.

- aux difficultés *d'organisation matérielle* (transports, cantines scolaires), liées elles-mêmes aux difficultés de logement;
- aux *frais* entraînés par la scolarité: au pays d'origine, un enseignement adéquat est accessible gratuitement; par suite de la mobilité, un enseignement équivalent n'est plus accessible que si le fonctionnaire veut - ou peut - encourir une grosse charge financière et s'il en accepte les conséquences du point de vue du milieu social (non diversifié, détérioration des relations de voisinage);
- au désir de faire fréquenter un établissement *préscolaire* aux enfants, avant l'âge de 5 ans, qui ouvre l'accès aux classes préscolaires officielles genevoises; ce désir résulte de traditions nationales différentes, de la nécessité de faire apprendre le français par les enfants et de la nécessité pour la mère de famille qui a souvent plusieurs enfants en bas-âge, de se décharger au moins partiellement de la garde de ces enfants (nécessité ressentie d'autant plus intensément qu'il y a éloignement des points d'appui traditionnels: grand-mères, relations familiales, etc.).

Les problèmes scolaires qui nous sont présentés par les fonctionnaires en poste ne sont pas relatifs à des difficultés de progression scolaire.

Nous sommes frappés par la rareté des cas où les enfants sont présentés comme moyennement ou peu doués; plusieurs explications sont possibles:

- les parents dont les enfants éprouvent des difficultés de progression ne tiennent pas à en parler en milieu professionnel;
- ou bien encore, les parents d'enfants peu doués considèrent qu'il s'agit là de difficultés pour lesquelles le CERN n'a pas de responsabilité (contrairement aux difficultés résultant de la mobilité) et qu'il n'y a donc qu'à rechercher personnellement la meilleure solution possible;
- une certaine sélection se produit sans doute: les parents dont les enfants présentent des difficultés scolaires, hésitent peut-être plus à s'expatrier - ou, s'ils sont à l'étranger, sont plus enclins à retourner au pays d'origine - pour ne pas compliquer encore la progression scolaire;

- enfin, si le CERN atteint effectivement ses objectifs de sélection au recrutement, les fonctionnaires de l'Organisation doivent constituer précisément ce milieu socio-culturel favorable dont de nombreuses études ont désormais démontré qu'il joue un rôle prépondérant dans la progression scolaire des enfants.

La mobilité semble donc poser aux enfants de milieu socio-culturel favorisé des problèmes scolaires très différents de ceux rencontrés par les enfants de travailleurs migrants traditionnels qui, nous l'avons vu plus haut, sont généralement des manoeuvres d'origine rurale. Chez ces derniers, les problèmes socio-culturels sont prédominants: ils freinent la progression scolaire et relèguent au second plan certains aspects qui, en milieu favorable, acquièrent une importance majeure.

Les perspectives d'avenir de la famille jouent un rôle déterminant dans le choix de la filière scolaire.

Ces perspectives qui sont susceptibles de se modifier au cours du temps, se caractérisent par une incertitude sur la durée du séjour dans la région, même lorsque la situation contractuelle du fonctionnaire avec le CERN permettrait d'envisager la stabilité. Ainsi par exemple, tel fonctionnaire au bénéfice d'un contrat "permanent"¹⁾ du CERN, envisage de reprendre dans quelques années ses fonctions de professeur d'université au pays d'origine.

Le caractère empirique des réponses apportées par les autorités du pays d'accueil aux demandes de permis de résidence et d'exercice des professions pour les enfants de fonctionnaires, l'absence de garanties légales, les fluctuations politiques dans ce domaine (restrictions à la "surchauffe", crises de xénophobie) augmentent le niveau d'incertitude sur l'avenir des enfants. Il en découle la nécessité de leur maintenir

¹⁾ Le terme "permanent" qui ne figure pas dans le Statut du Personnel, est utilisé de manière officieuse pour se référer aux contrats de durée indéterminée qui donnent aux fonctionnaires une assurance raisonnable de poursuivre toute leur carrière au CERN. Ils sont en général donnés après une période variant de 6 mois à 3 ans selon les circonstances. Toutefois, cette politique de contrats ne s'applique pas aux physiciens de recherche qui sont soumis à une politique de rotation intensive (contrats de 1, 3 ou 6 ans au plus) à l'exception d'un petit noyau retenu de manière "permanente" pour assurer la continuité. Cette politique de rotation est destinée à faire bénéficier au maximum, les laboratoires des Etats-Membres, de l'expérience acquise par les chercheurs au CERN.

le plus possible les portes ouvertes tant au pays d'origine que dans le pays où ils sont élevés, nécessité qui a, nous l'avons vu plus haut (III.1.), des conséquences contradictoires sur le plan scolaire.

Cette situation d'incertitude apporte une composante d'angoisse qui ne contribue pas à clarifier les éléments du choix de filière scolaire, éléments qui sont étroitement imbriqués les uns dans les autres et que les parents ont de la peine à percevoir dans leur ensemble quand les enfants sont encore jeunes.

Langues et mobilité

La langue nationale du fonctionnaire sert de base aux communications familiales¹⁾.

La langue locale est aussi utilisée, dans le cadre familial, pour communiquer avec la femme de ménage, les voisins, les fournisseurs, etc. Les enfants, surtout s'ils sont nés à Genève ou s'ils y sont venus très jeunes, l'utilisent volontiers entre eux et même, occasionnellement, avec leurs parents.

Ce "pattern" de dualisme linguistique est absolument général. Ce qui varie, c'est la proportion de communication qui se fait dans une langue ou dans l'autre. Cette proportion varie selon des circonstances particulières parmi lesquelles le désir d'entretenir chez l'enfant la connaissance de la langue nationale et aussi la connaissance qu'ont, de la langue locale, les membres adultes de la famille, jouent un rôle important.

Dans certains foyers, on parle une langue supplémentaire, adoptée au cours de séjours antérieurs à l'étranger ou langue maternelle de l'un des époux.

L'acquisition de la langue locale ne semble pas constituer un problème pour les enfants nés à Genève, ou venus en bas-âge; cette acquisition est considérée un des bienfaits de la mobilité.

Dans les cas où des difficultés sont mentionnées, il est fréquent que nous ayons connaissance de problèmes familiaux: mauvaise adaptation de l'épouse au déracinement, problèmes conjugaux, relations parents-enfants. L'attitude de la famille vis-à-vis de la situation de mobilité, de la vie à Genève, de la population locale, la manière dont la famille aborde les difficultés linguistiques, semblent jouer un rôle

¹⁾ La connaissance de cette langue dans sa forme écrite, peut être insuffisante lors du retour au pays d'origine (voir scolarité et mobilité, ci-dessus).

déterminant dans l'apprentissage de la langue locale par l'enfant et dans son adaptation sociale. Toutefois, dans certains centres résidentiels, ou dans certaines classes d'école, de la xénophobie de la part de la population locale, aggravée par de mauvaises communications linguistiques, peut freiner considérablement l'intégration de l'enfant étranger et, en cercle vicieux, son apprentissage de la langue.

Les avis sont partagés sur les conditions préscolaires les plus favorables à l'apprentissage du français: jardin d'enfants local à majorité d'enfants francophones (apprentissage par "immersion") ou jardin dont les maîtresses connaissent d'autres langues tout en utilisant principalement le français (apprentissage "en douceur").

Pour les enfants non-francophones venus à Genève à l'âge scolaire, l'apprentissage du français et l'adaptation sociale aux enfants du voisinage semblent plus satisfaisants quand l'enfant fréquente une école officielle.

Autrement dit, l'apprentissage en situation et à plein-temps, un maximum de motivation inhérent au besoin de communication avec l'entourage constituent des conditions naturelles d'acquisition de la langue qui produisent des résultats plus satisfaisants que l'heure journalière consacrée à l'enseignement du français dans les écoles de langue anglaise.

Dans quelques cas, le choix d'une école anglaise et une attitude de réserve vis-à-vis du milieu local semblent aller de pair; cette corrélation pourrait fausser la comparaison entre l'efficacité de l'école officielle et de l'école de langue anglaise, du point de vue linguistique.

Le concept de "langue maternelle" qui, en milieu homogène sédentaire, ne suscite pas de difficultés d'interprétation, est pratiquement inutilisable dans le contexte d'enfants mobiles. Ce concept est la résultante d'un certain nombre d'éléments qui, en milieu sédentaire, convergent, tandis que, sous l'incidence de la mobilité, ils peuvent diverger.

La langue maternelle (au sens étymologique) est la première langue que l'enfant utilise pour communiquer, en particulier avec sa mère. En milieu sédentaire, c'est aussi la langue qu'il utilise pour communiquer avec tous les membres des groupes sociaux auxquels il appartient: voisinage, famille au sens large, camarades de jeux. C'est l'instrument d'acquisition des

connaissances à travers la scolarité, la lecture. C'est la langue pour laquelle il est à l'aise, par opposition à toute autre qu'il a acquise plus ou moins artificiellement, à un stade plus ou moins avancé de son développement.

Pour l'enfant mobile, la première langue est le plus souvent la langue de sa nationalité; un enfant allemand vivant à Genève utilise généralement l'allemand comme premier mode d'expression. Ensuite, avec ses camarades de jeux, il apprend vite le français; il s'y trouve bientôt tellement à l'aise que, même à la maison, avec ses frères et soeurs, il joue en français. Parfois, le français devient aussi sa langue d'instruction, sa langue de culture. L'allemand peut dans ce cas rester la langue de sa vie affective, du moins aussi longtemps que celle-ci se limite à sa famille d'origine. Finalement, à l'âge adulte, c'est probablement la langue dans laquelle il aura reçu son éducation formelle et à travers laquelle il aura vécu la majorité de ses contacts sociaux, qui sera celle où il est le plus à l'aise.

Groupe
sédentaire

Par suite du mode de sélection des cas - sélection spontanée surtout -, les fonctionnaires "résidents"¹⁾ n'ont été l'objet que d'observations occasionnelles dans cette phase de l'étude. Nous avons toutefois pu déceler:

- *la conviction de l'utilité des langues vivantes, née du contact quotidien avec les deux langues officielles de l'Organisation, et avec d'autres langues qui y sont d'usage courant;*
- *la fréquence relativement basse des critiques exprimées à l'égard de l'enseignement traditionnel: l'enseignement est ce qu'il est, probablement bon puisqu'il a été l'instrument de progression sociale des couches plus élevées de la population; élément de modestie également et conscience de ne pas être en mesure de juger;*
- *de l'incompréhension à l'égard des problèmes scolaires des fonctionnaires mobiles, problèmes qui ne sont pas perçus de manière immédiate par les fonctionnaires résidents: pourquoi l'enseignement qui convient à leur nation, ne conviendrait-il pas aux étrangers qui y séjournent?*

¹⁾ Définis ci-dessus p. 6.

- *l'incidence différente des aspects financiers* : ce qui aux fonctionnaires de grade élevé apparaît comme un enseignement gratuit, peut apparaître coûteux aux grades inférieurs : frais d'internat ou de demi-pension, de transport, de livres, habillement, et manque à gagner du jeune homme ou de la jeune fille qui poursuit ses études.

Nous voudrions mentionner également ici des observations relatives aux aspirations professionnelles des fonctionnaires résidents pour leurs enfants, observations qui pourraient expliquer certaines données fournies par l'enquête (VI.7.2., catégories socio-professionnelles et orientation scolaire). Ce thème - les aspirations professionnelles - se situant toutefois en-dehors du sujet de cette thèse et pouvant constituer à lui seul un vaste domaine de recherche, nous nous bornerons donc à relater ces observations sans les approfondir et en rappelant qu'elles n'ont qu'une valeur indicative.

Nous avons rencontré chez les fonctionnaires résidents, une conscience aigüe de la valeur de l'investissement "éducation" et un désir de faire poursuivre les études aux enfants qui en sont capables même au prix de sacrifices financiers, attitudes normales dans un milieu où le niveau de vie s'élève et dont les composants vivent la transition du rural au suburbain. Quoique la fusion sociale soit grande au CERN dans les équipes de recherche (physiciens, ingénieurs, techniciens, manoeuvres sont en contact direct quotidien), les aspirations de progression sociale qui se traduisent en niveau d'études des enfants semblent quantifiées: un manoeuvre songe à faire de son fils¹⁾ un technicien (électronique, mécanique, dessin industriel) et non un ingénieur ou un physicien. Mécanisme de protection contre une rupture possible de la compréhension et des liens familiaux, suite à une ascension sociale trop rapide qui rendrait l'enfant trop différent de ses parents? Incapacité à comprendre le contenu de certaines professions trop intellectuelles, ou trop farfelues? Il est intéressant d'observer que ces fonctionnaires, tout en désirant pour leurs enfants des carrières plus spécialisées (demandant plus de qualifications de départ), les situent toutefois dans un cadre semblable au leur. Ils les destinent moins volontiers à des voies différentes (par exemple les carrières d'enseignement) qu'à des échelons supérieurs de leur propre milieu professionnel. Doit-on voir là la conséquence d'une meilleure connaissance des possibilités offertes et d'une certaine satisfaction éprouvée par les "résidents" dans leur milieu de

¹⁾ Les filles sont souvent orientées vers le secrétariat multilingue.

travail? Ou bien ces voies sont-elles considérées "d'avenir"? Y a-t-il dévaluation matérielle et sociale des carrières traditionnelles (fonction publique, etc.)?

Ces comportements ne sont certainement pas propres à la seule population CERN. Mais les conditions propres à l'Organisation en ferait peut-être - comme pour les questions scolaires - un champ intéressant d'observation, pour une recherche ultérieure.

*

*

*

VI. ETUDE DES CONDITIONS DE SCOLARISATION PAR L'ENQUETE STATISTIQUE

VI.1. La population objet de l'enquête

Définition et caractéristiques

Il avait d'abord été envisagé d'effectuer l'enquête sur un échantillon représentatif de la population totale de fonctionnaires. Toutefois, il apparut rapidement que le nombre de variables susceptibles d'affecter les conditions de scolarisation était si grand, que pour obtenir des résultats statistiquement significatifs, il était nécessaire de faire porter l'enquête sur l'ensemble du personnel.

L'enquête a donc porté - comme l'étude elle-même - sur les 1075 fonctionnaires en poste au 31 octobre 1966 et ayant, à cette date, au moins un enfant d'âge compris entre 3 et 19 ans.

Les caractéristiques de cette population selon la nationalité, le statut de résidence, le grade, le pays de domicile, le niveau scolaire des enfants font l'objet des tableaux 1 à 10 de l'Annexe 1 et ont été discutées au Chapitre II. Nous y recourrons de nouveau lors de l'interprétation des résultats.

Il en est de même des données relatives à la population enfantine qui font l'objet des tableaux 11 à 14.

VI.2. Déroulement de l'enquête

Construction, essai et expérimentation du questionnaire

L'enquête a été faite au moyen d'un questionnaire écrit auquel les fonctionnaires répondaient seuls, mais ils avaient la faculté de demander de l'aide s'ils le souhaitaient. Le questionnaire d'enquête, reproduit à l'annexe 3, comprend divers groupes de questions.

Il débute avec une demande d'informations générales permettant l'identification du fonctionnaire (nom, prénom) et fournissant un minimum d'indications (adresse, nationalité, statut de résidence, etc.) susceptibles d'éclairer les réponses aux questions suivantes. Ce minimum permet ainsi de lire et d'interpréter les questionnaires lors du dépouillement qualitatif, préalable à l'analyse statistique.

Ces informations personnelles ne seront toutefois pas transcrites sur la bande magnétique lors de l'enregistrement puisqu'elles y figurent déjà et de manière plus complète (grade, dates de naissance des enfants, etc.), fournies par les dossiers du personnel.

Le deuxième groupe de questions se réfère aux perspectives d'avenir de la famille: combien de temps le fonctionnaire prévoit-il de séjourner dans la région? Où prévoit-il que se déroulera l'activité professionnelle de ses enfants? L'étude de cas avait en effet suggéré que ces considérations influaient sur la scolarité des enfants et que le fait d'être au bénéfice d'un contrat "permanent" du CERN¹⁾ n'entraînait pas nécessairement la certitude d'un établissement définitif dans la région.

Un troisième groupe de questions, destiné aux seuls fonctionnaires non-francophones, est relatif aux conditions d'apprentissage de la langue locale par les enfants.

En deuxième page, la question A est destinée à nous renseigner sur le mode de scolarisation adopté par les fonctionnaires pour leurs enfants. La scolarisation des enfants étant considérée par le CERN comme une affaire privée, aucune tentative n'avait jusque là été faite pour connaître la distribution des enfants de différents âges et de différentes nationalités parmi les écoles officielles et privées, nationales ou internationales.

Dans le cadre de la question A, le fonctionnaire est invité:

- à indiquer l'établissement scolaire actuellement fréquenté par ses enfants, ce qui permettra de connaître la distribution statistique des enfants entre les divers types d'établissements au moment de l'enquête (voir Chapitre IV, p. 26);
- à énumérer les avantages et les inconvénients de ce mode de scolarisation par rapport aux besoins propres de son enfant;
- à évaluer de manière subjective et globale la conformité de ce mode de scolarisation par rapport aux besoins.

Il est fortement insisté pour que les réponses à la question A soient exprimées en termes des besoins propres à une famille, à un enfant, et non en évaluation objective et abstraite de la qualité de l'en-

¹⁾ Définition page 41.

seignement offert, évaluation pour laquelle les fonctionnaires du CERN ne sont pas nécessairement compétents et qui nous eût placés dans une situation délicate par rapport aux autorités scolaires du pays d'accueil.

En troisième page, la question B permet d'appréhender le processus de sélection par lequel les fonctionnaires sont arrivés au choix du mode de scolarisation (décrit en A). Ils y indiquent les motifs pour lesquels ils ont envisagé la fréquentation d'autres établissements scolaires, les raisons pour lesquelles ils ne les ont finalement pas retenus.

La question C est relative à l'âge préscolaire. Elle tend à départager les besoins éducatifs (jardin d'enfants) des besoins sociaux (garderie) propres aux familles ayant de jeunes enfants.

En quatrième page, la question D a pour but d'élucider par ordre d'importance les facteurs que les parents considèrent déterminants pour la scolarité primaire et secondaire de leurs enfants. En posant cette question, il fallait éviter l'écueil de l'utopie, tout en rassemblant les éléments d'une image de l'école idéale. C'est pour éviter cet écueil que la question D est posée à la fin et non au début du questionnaire; le fonctionnaire a ainsi été amené à reparcourir le cheminement de ses réflexions antérieures étroitement liées à une réalité concrète (questions A et B), avant d'être appelé à organiser selon son échelle de valeurs propre, ses considérations en matière scolaire.

En dernière page, question E, les fonctionnaires sont invités à développer tout aspect qui n'aurait pas été couvert par les questions précédentes, à faire les remarques qui n'auraient pas trouvé place ailleurs.

D'autre part, de la place a été réservée tout au long du questionnaire pour les remarques complémentaires. La possibilité a aussi été offerte de ne pas avoir d'opinion sur des points précis ou de ne pas répondre à des questions entières.

Une fois traduit en anglais, le questionnaire a été testé par quelques fonctionnaires qui ont accepté d'y répondre en notre présence afin que nous puissions déceler les éventuelles difficultés d'interprétation.

La version finale en a été hâtivement dactylographiée afin de pouvoir procéder à l'expédition au début de décembre 1966; ceci afin de recevoir la première vague de réponses avant les vacances de Noël qui entraînent de relativement longues absences et qui risquaient de freiner considérablement le retour des questionnaires.

Les questionnaires ont été adressés personnellement aux fonctionnaires ayant des enfants âgés de 3 à 19 ans et étaient accompagnés d'une lettre explicative (voir Annexe 3).

Simultanément, un article paraissait dans le Journal mensuel de l'Association du Personnel et des affiches étaient placées à divers endroits sur le site (voir Annexe 3).

Rentrée des
questionnaires

752 questionnaires ont été retournés aux enquêteurs. Ce chiffre comprend:

- a) 37 questionnaires émanant de fonctionnaires qui n'étaient pas encore membres de l'Organisation au 31.10.66, date à laquelle était arrêtée la liste de base. Ces fonctionnaires ont pris spontanément l'initiative de se procurer un questionnaire et de le remplir. Ils compensent numériquement les non-réponses des fonctionnaires partis qui ne figuraient que nominalement sur la liste de base. Ces volontaires ayant manifesté par leur initiative qu'ils constituaient un groupe plus fortement motivé que l'ensemble de la population observée, leurs réponses ne sont pas incluses dans les résultats numériques pour ne pas créer de biais. D'autre part, ce groupe est précieux parce qu'il révèle les besoins de personnes fortement motivées; ses commentaires qualitatifs ont donc été utilisés.
- b) 32 questionnaires remplis à l'occasion du sondage de contrôle (voir ci-dessous, p. 53). Ces fonctionnaires ayant été l'objet de rappels personnels intensifs, leurs réponses n'ont pas non plus été incluses dans les résultats numériques dans le même souci d'éviter les biais.

La figure 3 montre le rythme auquel sont rentrés les 660 premiers questionnaires, c'est-à-dire du 8 décembre 1966 (date d'expédition) au 3 mars 1967. Les 69 questionnaires mentionnés en a) et b) ci-dessus ne sont pas compris dans le graphique. Le dernier questionnaire a été reçu le 28 mai 1967.

Pour fournir une réponse complète au questionnaire, un fonctionnaire ayant deux ou trois enfants déjà engagés dans la scolarité primaire et secondaire, devait y consacrer entre une demi-heure et trois quarts d'heure. Ceci est sans doute la cause de ce que nous appelons "l'effet week-end": les rentrées hebdomadaires présentent un sommet tous les lundis.

Légende: — fonctionnaires effectivement en
poste en décembre 1966
— nombre de questionnaires rentrés
journallement
----- nombre total de questionnaires
rentrés à une date déterminée

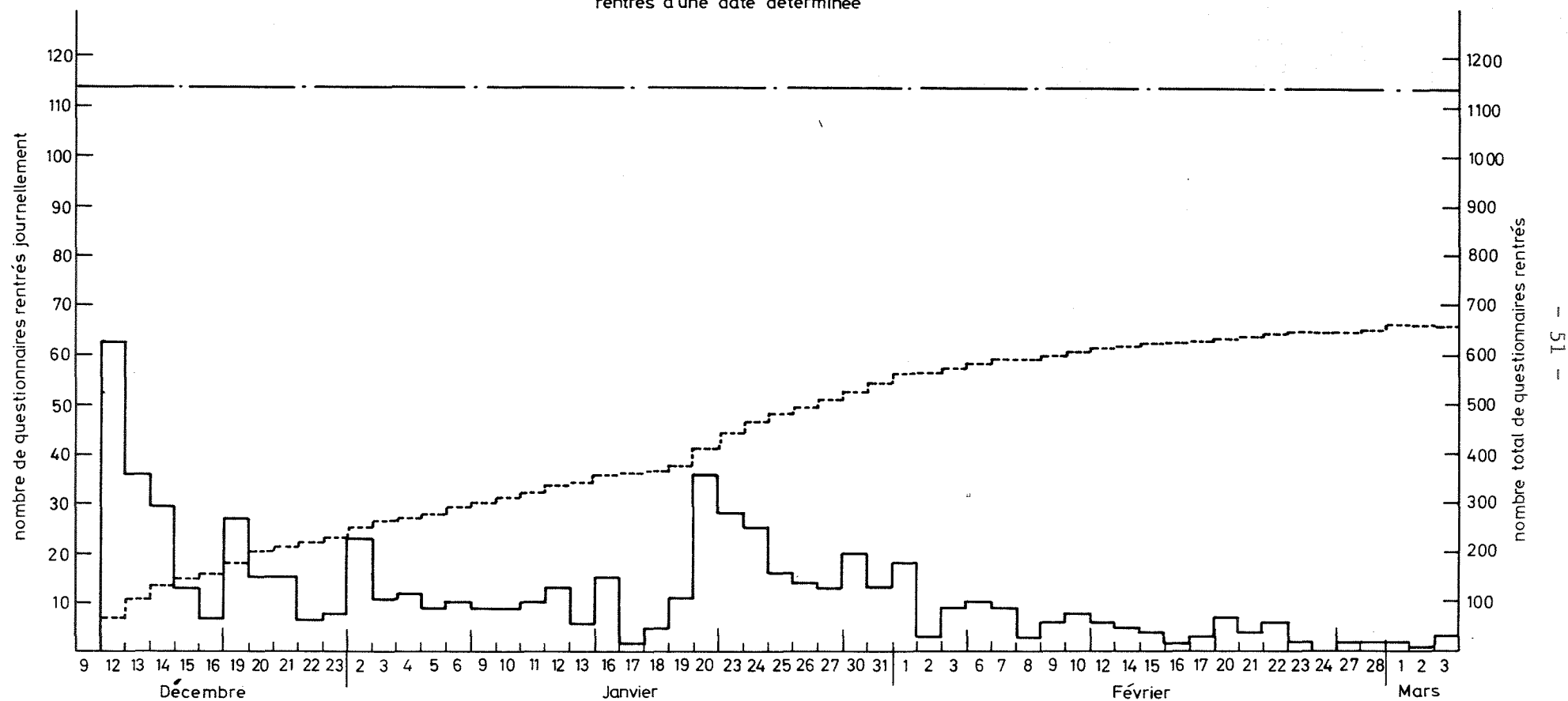


Fig. 3 Rentrée des questionnaires.

Les questionnaires ont donc très souvent été remplis au domicile. D'ailleurs, la participation des conjoints des fonctionnaires aux réponses est apparente à de nombreux indices.

Un tiers des questionnaires étaient rentrés avant Noël. Les vacances ont contribué à l'effet week-end du lundi 2 janvier. Le 9, il était clair que les rentrées stagnaient malgré un rappel paru dans le Bulletin hebdomadaire interne du vendredi 6.

Une campagne de rappels individuels est entreprise alors: lettre adressée personnellement le 10 janvier, prises de contacts individuelles par un groupe de volontaires qui se sont partagés les non-répondants, accent sur la possibilité de se faire aider au cas où le questionnaire apparaîtrait trop difficile. Les fonctionnaires deviennent ainsi conscients d'être personnellement concernés par l'enquête. Les éléments de paresse, d'inertie, de désordre résistent mal à un peu d'humour accompagné d'un nouvel exemplaire du questionnaire ... à remplir séance tenante! Sur ce climat de fond, le rappel paru dans le Bulletin hebdomadaire distribué le vendredi 20 janvier provoque un résultat exceptionnel: 36 fonctionnaires répondent immédiatement, au bureau même; 53 autres le font au cours du week-end ou du lundi suivants; les effets de cette campagne sont appréciables pendant deux semaines. Les réponses spontanées décroissent ensuite rapidement, pour atteindre une moyenne d'une par jour. Le dernier rappel collectif (Bulletin hebdomadaire distribué le 7 avril) provoque une moyenne de trois réponses par jour pendant la semaine suivante.

Taux de participation à l'enquête
Tabl. 15 à 20

La participation à l'enquête a produit un taux global de 70%; un taux net de 64%.

Le taux plus élevé des non-résidents A (73%), reflète leur intérêt plus grand pour la situation scolaire. Le taux des résidents est de 46%; celui des non-résidents B de 61%. Parmi les non-résidents A, seuls les Suisses ont un taux relativement bas (60%); pour les autres nationalités, y compris les Français, la faible dispersion des taux autour de la moyenne indique qu'elles se considèrent également concernées par la question scolaire.

La progression régulière du taux de réponse au fur et à mesure que l'on parcourt l'échelle des grades (minimum 20%, maximum 85%) reflète l'accroissement de la proportion de non-résidents A au sein des grades successifs et la relation entre le niveau culturel et la participation à l'enquête.

Les fonctionnaires ayant des enfants d'âge secondaire ont moins bien participé à l'enquête (54%) que l'ensemble (64%), à l'exception des non-résidents A domiciliés en France (83%).

Motifs de non-participation

Les fonctionnaires non-répondants ont été soumis, au cours du mois de mars, à un sondage systématique: 1 fonctionnaire sur 10, choisi au hasard de l'ordre alphabétique, au sein de deux groupes: Français et Suisses résidant dans leurs pays respectifs; autres. Les indications relevées au cours de ce sondage, jointes aux indications fournies par les contacts individuels de janvier, révèlent les motifs suivants de non-participation:

1. Départs: fonctionnaires figurant encore sur la liste du personnel mais ayant déjà quitté ou décidé de quitter l'Organisation (5%).
2. Age des enfants: fonctionnaires ne se considérant pas concernés par l'enquête parce que leurs enfants ont tous moins de 5 ans ou plus de 15 ans (30%).
3. Situations sociales ou psychologiques de caractère personnel (5%), mécontentement vis-à-vis de l'Organisation pour motifs professionnels, opposition à l'Association du Personnel ou à la Section des Affaires sociales (organisatrices de l'enquête) pour d'autres aspects de leur activité; difficulté éprouvée par certaines catégories de fonctionnaires à répondre à un questionnaire écrit. Ces motifs sont indépendants des considérations scolaires.
4. Crainte de devoir exposer les difficultés scolaires rencontrées par des enfants peu doués.
5. Mésinterprétation des objectifs de l'enquête: résidents ne se considérant pas concernés parce que quelques questions étaient particulièrement destinées aux non-résidents et parce que le caractère naturel d'une scolarité nationale leur semblait une réponse suffisante à toutes les questions.
6. Mécontentement des résidents au sujet des discriminations établies entre catégories de résidence, en matière de remboursement des frais scolaires. (Le nouveau Règlement du Personnel, entré en vigueur en 1968, a supprimé ces discriminations.)

Seul le dernier motif est directement lié à certaines questions posées au cours de l'enquête (aspects financiers) et est source de biais dans les réponses à ces

questions. Il en sera tenu compte dans l'analyse des résultats correspondants.

On peut donc conclure que la non-résidence, c'est-à-dire *la mobilité, le niveau culturel et, dans une certaine mesure, le sentiment d'être concerné par l'enquête, semblent avoir été les facteurs déterminants de participation*, et non, comme on eût pu s'y attendre, la langue maternelle, la nationalité ou le niveau de salaire.

Dépouillement des questionnaires

Le codage des réponses en vue de la transcription sur les bandes magnétiques de l'ordinateur avait été prévu lors de la construction du questionnaire. Les données ont pu être enregistrées directement par un assistant engagé à cet effet. Par contre, les commentaires libres et les remarques auxquels avait été volontairement réservée une large place, durent d'abord être édités selon un plan établi et testé par le sociologue sur un lot de 100 questionnaires. Ce plan comprenait 24 rubriques caractérisées par les lettres de l'alphabet, pouvant être affectées d'un signe positif (commentaire favorable) ou négatif (défavorable) et couvrant tous les thèmes développés dans les questionnaires. Ce plan de codage fut facile à établir, le questionnaire ne révélant pas de lacunes dans l'inventaire de base établi à la suite de l'étude de cas. Six personnes se sont réunies une douzaine de fois pour éditer simultanément les questionnaires et en discuter les difficultés au fur et à mesure qu'elles se présentaient.

Traitement à l'ordinateur

Il avait été initialement prévu d'utiliser les programmes de la Division du Personnel pour traiter l'information. A l'usage, ils se révélèrent inadéquats parce que rigides (ne permettant que des tris à deux entrées), coûteux en temps de machine, ce qui ne permettait qu'un à deux passages à l'ordinateur par semaine, et n'effectuant que des comptages.

Un physicien et un statisticien écrivirent alors les programmes en Fortran nécessaires pour permettre l'utilisation d'une bibliothèque de programmes scientifiques. Le sociologue put dès lors extraire lui-même les résultats à un rythme et avec une flexibilité entièrement adaptés à la recherche: passages journaliers en machine, variété illimitée de tris, calcul d'erreurs, de pourcentages, présentation des résultats sous forme de tableaux, de graphiques. L'analyse et l'interprétation des résultats ont été grandement facilitées par cette flexibilité.

Une partie des observations faites au cours de l'enquête ont été présentées au CERN sous forme d'un rapport¹⁾ pouvant servir de point de départ pour la définition de l'action à entreprendre.

VI.3. Caractéristiques de la population ayant participé à l'enquête

Tabl. 21 et 22 La distribution par nationalités, catégories de résidence, grades, pays de domicile, niveau scolaire et âge des enfants des fonctionnaires qui ont participé à l'enquête figurent aux tableaux 21 et 22; elles sont utilisées pour l'interprétation des résultats.

VI.4. Analyse des réponses relatives aux perspectives d'avenir

Le questionnaire d'enquête comportait deux groupes de questions destinées à révéler certains aspects de l'image qu'ont actuellement les fonctionnaires de leur avenir et de celui de leurs enfants, cette image conditionnant sans doute les décisions sur le plan scolaire. Ces questions étaient relatives: à la durée prévue du séjour dans la région genevoise, du fonctionnaire lui-même; au lieu où il pense que se déroulera l'activité professionnelle de ses enfants.

Le groupe des résidents peut être pris comme groupe de référence pour mesurer l'incidence de la mobilité sur les perspectives d'avenir. Les résidents sont, par définition, les fonctionnaires qui sont entrés dans l'Organisation, sans déplacer leurs foyers; ils n'ont pas fait personnellement l'expérience de "mobilité". Ils sont toutefois en contact quotidien avec des collègues, deux fois plus nombreux, qui ont déplacé leurs foyers. Cette expérience à travers autrui contamine sans doute l'image qu'ils se font de leur avenir et surtout de celui de leurs enfants: ils sont plus susceptibles de penser cet avenir en termes de mobilité que leurs collègues travaillant en milieu national homogène.

Avenir des
fonctionnaires
Tabl. 23 et 24

Sur les 683 fonctionnaires ayant participé à l'enquête, 648 ont répondu à la question relative à la durée prévue de leur séjour dans la région.

¹⁾ Goldschmidt-Clermont, 1968.

Un tiers des non-résidents A¹⁾ n'ont "aucune idée" sur le temps que durera encore leur séjour dans la région, c'est-à-dire qu'ils n'ont aucune idée sur le lieu où se poursuivra la scolarité de leurs enfants.

L'incertitude sur le lieu où se déroulera leur avenir est trois fois plus élevée chez les non-résidents que chez les résidents: 35% contre 12%. Les non-résidents B occupent une position intermédiaire avec 28%.

Près de la moitié des non-résidents A (45%) ont l'intention de rester dans la région, la proportion la plus faible étant celle des Britanniques (28%). Pour les non-résidents B et les résidents, ces proportions sont respectivement de 60 et 81%.

Avenir des
enfants
Tabl. 25 à 27

Les opinions des résidents et des non-résidents sont plus proches au sujet de la mobilité professionnelle de leurs enfants que de leur propre mobilité.

Par exemple, 51% des non-résidents A et 42% des résidents n'ont pas d'opinion sur le lieu où s'exercera l'activité professionnelle de leurs enfants.

L'incertitude sur l'avenir est plus grande pour les enfants que pour les fonctionnaires eux-mêmes: la moitié des fonctionnaires ne sont pas en mesure de prévoir si leurs enfants exerceront leur profession au pays d'origine.

Ils souhaitent donc leur assurer la possibilité de s'établir dans la région (50% des non-résidents A) et dans de nombreux pays d'Europe (65% des fonctionnaires).

Des différences apparaissent entre garçons et filles, pour toutes les catégories de résidence: une activité professionnelle s'exerçant au pays d'origine apparaît plus probable pour les garçons que pour les filles (41% contre 33%). L'incertitude est plus grande encore pour les filles (54%) que pour les garçons (47%).

Ces différences s'expliquent aisément dans une société où l'activité professionnelle de l'homme est la source de revenu principale, parfois unique, des familles; l'activité professionnelle de l'homme déterminera le lieu de résidence de sa famille; le mariage apporte pour les femmes un degré d'incertitude supplémentaire sur le lieu où s'exercera leur éventuelle activité professionnelle.

1) Pour la définition des statuts de résidence, voir page 6.

Cette observation est en accord avec celle résultant de l'étude de cas (V.3.) qui révélait, chez certains fonctionnaires, une propension plus grande à orienter les garçons vers une scolarité nationale: plus de responsabilité économique vis-à-vis de la future famille, plus de pouvoir dans la détermination de l'activité professionnelle, donc une obligation plus grande de réduire les risques, de prévoir. Pour les filles, la prévision est plus difficile: ces fonctionnaires donnent alors moins de poids aux risques professionnels qu'à d'autres facteurs dans le choix de la filière scolaire.

Conclusion:
Perspective
d'incertitude

La scolarité des enfants de fonctionnaires du CERN, et plus particulièrement des enfants de non-résidents, s'inscrit dans une perspective d'incertitude sur le lieu où se poursuivra leur scolarité et où s'exercera leur activité professionnelle. Cette incertitude, qui est une conséquence de la mobilité professionnelle, a pour corollaire la volonté des fonctionnaires d'assurer à leurs enfants un large éventail de possibilités. L'incertitude est plus grande pour les filles que pour les garçons.

VI.5. Analyse des réponses relatives à l'apprentissage du français

Tabl. 65 -1)

93% des enfants non-francophones ont appris ou apprennent le français.

La grande majorité des enfants qui, tout en résidant à Genève, n'apprennent pas la langue locale, sont des enfants de 3 à 4 ans qui ne fréquentent pas d'établissement préscolaire.

Tabl. 65 -2)

Pour les enfants non-francophones, l'école joue un rôle primordial dans l'apprentissage du français. L'école est signalée 389 fois comme un des milieux où l'enfant a appris cette langue, tandis que les jeux avec les enfants du voisinage sont mentionnés 227 fois, et le domicile familial (parents, frères aînés, femme de ménage) ne sont mentionnés que 116 fois.

Apprentissage du
français et adap-
tation sociale à
l'âge scolaire

Il ressortait déjà de l'étude de cas que les enfants en âge d'école primaire ou secondaire apprenaient mieux le français dans une école francophone que dans une école de langue anglaise; l'enquête a confirmé ce résultat.

Tabl. 65 -4)

Pour 58 enfants qui ont appris le français à l'école locale, les parents considèrent que 48 l'y ont appris de manière satisfaisante, 7 avec un résultat moyen; pour 3 seulement le résultat n'est pas satisfaisant.

Dans les sections françaises d'écoles internationales, le résultat est également satisfaisant, encore que la statistique soit trop faible (trois cas) pour effectuer des comparaisons.

Dans les écoles de langue anglaise, sur 19 enfants qui reçoivent une heure par jour d'enseignement du français, l'apprentissage en est considéré satisfaisant pour seulement 7 d'entre eux; moyen pour 7 autres et insatisfaisant pour 5.

Quatre enfants avaient déjà appris le français de manière satisfaisante avant de venir à Genève.

Ces résultats sont à manier avec prudence parce qu'ils découlent d'appréciations subjectives; celles-ci reflètent l'appréciation globale des parents par rapport à des normes personnelles, qui peuvent varier d'un individu à l'autre. Toutefois, étant donné la concordance de vues, les indications qu'elles fournissent sont intéressantes: elles mettent en évidence la *supériorité de l'apprentissage d'une deuxième langue "en situation", c'est-à-dire dans un milieu qui non seulement offre une exposition intensive à la langue, mais qui fournit aussi toutes les motivations indispensables à l'enfant (besoin de communication sociale pour le jeu, l'étude, etc.)*.

C'est toutefois sur le plan social que les réponses à cette question apportent une contribution qui nous semble très importante pour la connaissance des problèmes éducatifs engendrés par la mobilité. L'éducation est la synthèse de facteurs non seulement intellectuels, mais aussi psychologiques et sociaux. Il apparaît très clairement que les fonctionnaires qui optent pour un enseignement en langue anglaise prennent un risque sur l'adaptation sociale de leur enfant.

Sur 18 enfants apprenant le français dans une école de langue anglaise, l'adaptation sociale n'est considérée facile que pour 3 d'entre eux (1 sur 6); alors que sur 54 enfants apprenant le français à l'école locale et pour lesquels l'adaptation sociale est connue, celle-ci est considérée facile pour 42 d'entre eux (presque 5 sur 6) et des difficultés ne sont signalées qu'au début de la période d'apprentissage pour 5 autres (âgés de 11 à 14 ans).

A l'âge scolaire, l'adaptation sociale est étroitement liée au degré de connaissance de la langue locale: à quelques exceptions près (8 sur 79), ce sont les mêmes enfants pour qui l'apprentissage du français est considéré moyen ou non-satisfaisant et l'adaptation sociale difficile, et inversement¹⁾.

Le fait d'avoir appris le français au pays d'origine avant de venir à Genève, facilite l'adaptation sociale.

L'étude de cas avait donné des indications selon lesquelles la mauvaise adaptation sociale des enfants fréquentant les écoles de langue anglaise pourrait être due, en plus d'une mauvaise connaissance du français, à une attitude de la famille négative par rapport au milieu local ou à la situation de mobilité, cette attitude pouvant être corrélée au choix d'une école de langue anglaise. (C'est cette attitude que nous avons qualifiée d'"insularisme" britannique.)

Les résultats de l'enquête, à la question que nous étudions, ne confirment pas cette hypothèse, sans toutefois l'infirmier non plus. En effet, parmi les 18 enfants fréquentant une école de langue anglaise, nous avons la chance d'en avoir six qui ne soient pas Britanniques : deux Italiens, deux Danois et deux Suisses alémaniques. Ces enfants fréquentent une école de langue anglaise parce que les déplacements professionnels antérieurs de leurs familles les ont amenés à entreprendre leur scolarité aux Etats-Unis. Cette situation, combinée avec la nationalité, met donc ces familles à l'abri du soupçon d'insularisme. Or, que constatons-nous?

L'adaptation sociale est difficile pour les quatre enfants suisse-allemands et danois; elle est facile pour les deux enfants italiens. La langue italienne ressemblant beaucoup plus au français, l'enfant italien se trouve, pour les jeux et les relations de voisinage, dans une situation plus proche de la connaissance de la langue locale que l'enfant de langue allemande ou danoise²⁾.

-
- 1) On pourrait craindre que ce lien soit suggéré par la succession des questions dans le questionnaire. Il semble pourtant que les parents ont pu répondre en toute indépendance à ces deux questions puisque, pour 5 enfants d'école anglaise, l'apprentissage du français est satisfaisant alors que l'adaptation sociale ne l'est pas.
 - 2) L'appréciation d'apprentissage "satisfaisant" ou "insatisfaisant" de la langue est, comme nous le disons plus haut, subjective, et dans ce cas toute relative. Il est facile de concevoir que, dans ses relations de jeux, même l'enfant italien qui n'apprend le français que de manière moyenne (appréciation subjective des parents et peut-être relative à celle de l'autre enfant), se débrouille plus facilement à cause des racines latines communes de l'italien et du français, que les enfants alémaniques ou danois.

Six cas, c'est trop peu pour asseoir une théorie ou pour en infirmer définitivement une autre. On peut toutefois dire que ces indications favorisent la thèse qui veut que la connaissance de la langue locale facilite l'adaptation sociale, et jouent en défaveur de la thèse de l'insularisme comme cause d'inadaptation sociale. Une réponse scientifique à cette question requerrait un échantillon plus grand et la mise au point préalable d'un instrument de mesure objectif des attitudes, de la volonté d'intégration ou de non-intégration au milieu local.

Au cours de l'étude de cas, notre attention avait été attirée sur la possibilité que des enfants locaux n'acceptent pas volontiers dans leurs groupes de jeux, des enfants qui ne fréquentent pas la même école qu'eux. L'analyse des commentaires formulés sur les questionnaires d'enquête révèle que cette condition (la fréquentation d'écoles différentes) n'est pas suffisante en elle-même. Des enfants qui fréquentent une école privée éloignée du domicile, s'intègrent néanmoins bien dans les groupes de jeux du voisinage, à condition de parler facilement le français. Naturellement, les relations sociales entre enfants seront plus intenses s'ils appartiennent à deux groupes sociaux communs (scolaire et de voisinage) qu'à un seul (voisinage).

Ces constatations nous permettent de tirer deux conclusions de caractère pédagogique:

- que les enfants qui, ne connaissant pas le français, sont inscrits directement dans une école de langue anglaise, sont insérés dans une sorte de cercle vicieux: parce qu'ils apprennent insuffisamment le français à l'école, ils ne parviennent pas non plus à l'apprendre avec les enfants du voisinage;
- qu'il est extrêmement important que les enfants de famille non-francophone, destinés à un enseignement primaire et secondaire en anglais, apprennent le français à l'âge préscolaire; cet aspect sera rediscuté plus loin.

Apprentissage du français et adaptation sociale à l'âge préscolaire

L'enquête ne nous fournit des indications que pour six enfants ayant appris le français dans des jardins d'enfants non-francophones; c'est trop peu pour en tirer des conclusions.

Les données relatives aux enfants ayant appris le français dans un jardin d'enfants local (175) et dans un jardin spécialisé dans l'accueil d'enfants étrangers (90) sont suffisamment nombreuses pour permettre des comparaisons.

Tabl. 65 -5)

L'étude de cas¹⁾ avait fait ressortir des opinions partagées sur les meilleures conditions d'apprentissage du français à l'âge préscolaire: apprentissage par "immersion" dans un jardin d'enfants local à majorité d'enfants francophones ou apprentissage "en douceur" dans un jardin spécialisé dans l'accueil d'enfants étrangers et dont les maîtresses, tout en utilisant principalement le français, connaissent plusieurs langues étrangères.

A première vue, l'enquête fait apparaître une légère tendance à considérer que le français s'apprend mieux dans un jardin d'enfants local:

- 82% apprentissage satisfaisant au jardin local;
- 70% apprentissage satisfaisant au jardin spécialisé dans l'accueil d'enfants étrangers.

Cet effet, qui n'est significatif que pour un intervalle de confiance de 95%, disparaît toutefois si l'on groupe les appréciations "satisfaisant" et "moyen". Si l'on tient compte, par surcroît, des réserves faites ci-dessus (p. 58) à propos du caractère subjectif des appréciations, on peut dire que l'enquête n'a pas apporté d'indication permettant d'établir, de manière certaine, la supériorité d'un mode d'apprentissage sur l'autre.

Il n'y a pas non plus de différence significative dans les modalités d'adaptation sociale des enfants fréquentant les deux types de jardins d'enfants.

Enfin, la distribution des nationalités au sein des divers sous-groupes, ne semble pas présenter d'anomalies.

Le facteur âge

Tabl. 65 - 3)

Les conditions pédagogiques des établissements préscolaires contribuent sans doute à ce que l'enfant s'y adapte facilement: climat semi-familial, jeux et activités choisis librement par l'enfant conformément à ses goûts et propres à stimuler la motivation de communication sociale, adaptation progressive sans sanction (sans "mauvaises notes") en cas de difficultés, apprentissage audio-visuel naturel.

Parmi les enfants qui ont appris le français avant l'âge de 5 ans, seul 1% l'ont appris de manière non-satisfaisante; seuls 7% ont eu des difficultés d'adaptation sociale.

¹⁾ Voir page 43.

Ces proportions augmentent avec l'âge: 6 à 9% d'acquisition insatisfaisante de la langue; 20 à 30% de difficultés d'adaptation. Toutefois, ces chiffres recouvrent des conditions de scolarité différentes qui influent, nous l'avons vu plus haut, sur les variables que nous observons.

Pour observer la seule incidence du facteur âge, il faut donc l'isoler en tenant constantes les conditions de scolarité; nous ne tiendrons donc compte que des enfants qui ont appris le français à l'école locale.

Tabl. 65 -4)
et 5)

A l'école locale, l'apprentissage est qualifié de "satisfaisant" dans 80% des cas et de "moyen" dans 15% des cas pour les deux groupes d'âge, alors que l'adaptation est "facile" pour 94% des préscolaires et pour 73% seulement des scolaires.

Dans les limites de validité que nous concède le caractère subjectif des appréciations¹⁾, il semble donc que la principale différence entre les enfants qui ont appris le français à l'âge préscolaire et ceux qui l'ont appris à l'âge scolaire, réside non dans la qualité de cet apprentissage, mais dans la *facilité avec laquelle les plus jeunes enfants se sont adaptés.*

Conclusions
relatives à
l'apprentissage
du français

L'analyse des réponses à l'enquête, relatives à l'apprentissage du français, nous permet de tirer les conclusions suivantes.

L'adaptation sociale des enfants de famille non-francophone semble d'autant plus aisée que leur connaissance du français est bonne et qu'ils sont plus jeunes quand ils l'apprennent. L'école jouant un rôle majeur dans cet apprentissage, il est important d'assurer aux enfants la possibilité de fréquenter des établissements préscolaires où les conditions d'exposition à la langue et de motivation sont les plus favorables.

1) Voir réserves formulées à la page 58.

VI.6. Le préscolaire

Enfants concernés Pour les fins de l'enquête, l'âge préscolaire a été défini comme comprenant les enfants âgés de 3, 4 et 5 ans. Trois ans est l'âge d'admission aux écoles maternelles françaises et à la plupart des jardins d'enfants privés; 6 ans marque le début de la scolarité obligatoire à Genève et en France.

Tabl. 12 26% des enfants du personnel du CERN sont d'âge préscolaire.

Fonction éducative et sociale

La période préscolaire a été prise en considération au cours de cette enquête parce que, dans plusieurs Etats Membres, elle se rattache structurellement à la scolarité proprement dite: enseignement formel dès 5 ans, précédé par une période variable de préparation graduelle à la vie scolaire. En milieu CERN, cette période de préparation est d'autant plus importante que l'enfant de langue différente doit apprendre le français.

Les établissements préscolaires habituent progressivement l'enfant à la vie sociale, au contact avec d'autres enfants; ils facilitent l'adaptation des enfants d'origine étrangère au milieu social local.

De plus, ces établissements jouent un rôle social important en déchargeant la mère de famille, pendant une partie du temps, de la garde d'au moins une partie de ses enfants.

Le questionnaire d'enquête distinguait deux types¹⁾ d'établissements préscolaires:

- le jardin d'enfants: établissement éducatif où les enfants se rendent régulièrement tous les jours et qui coûte plus ou moins cher selon, entre autres, le nombre d'enfants confiés à un instituteur;
- la halte-garderie: local où les enfants se rendent occasionnellement pour jouer sous la surveillance d'adultes. Le coût varie aussi avec la qualité des services offerts, mais est moins élevé que celui d'un jardin d'enfants.

¹⁾ Bonnard et Salberg utilisent les mêmes critères (aspect éducatif, aspect social, périodicité) pour distinguer les différents types de placement d'enfants de caractère discontinu (par opposition aux placements à caractère continu où l'enfant ne reprend contact avec son milieu familial que pendant les vacances) (Bonnard et Salberg, 1966, p. 18)

Questions posées
au cours de
l'enquête

Trois questions étaient relatives au niveau pré-scolaire:

Question A: Quelles écoles maternelles ou quels jardins d'enfants sont fréquentés par les enfants de fonctionnaires? Quels commentaires suscitent-ils de la part des parents?

Question B: Quelles écoles maternelles ou quels jardins d'enfants ont été pris en considération par les fonctionnaires mais n'ont pas été retenus, et pourquoi?

Question C: Quels besoins les fonctionnaires ressentent-ils au niveau préscolaire, et en particulier quelle est la part respective des besoins éducatifs et des besoins sociaux? La question C distingue les établissements préscolaires à caractère principalement éducatif (classes maternelles, jardins d'enfants) et à caractère principalement social (haltes-garderies); malgré un certain chevauchement de fonctions, ces établissements se distinguent par des différences qualitatives et des différences de coût.

Les besoins
ressentis

Lors du dépouillement de la question C, afin d'éviter les biais moralisateurs ou utopiques de parents non confrontés avec la situation, seules ont été prises en considération les 280 réponses de fonctionnaires ayant des enfants d'âge préscolaire. Parmi eux:

Tabl. 28 à 31

81% souhaitent disposer d'un jardin d'enfants,
44% souhaitent disposer d'une halte-garderie.

Le caractère complémentaire de ces deux établissements est perçu, puisque 38% jugent utile de disposer simultanément d'un jardin d'enfants et d'une halte-garderie.

3% seulement considèrent qu'il n'est pas utile de disposer d'un jardin d'enfants ou d'une garderie; 10% n'ont pas d'opinion.

La plus grande popularité du jardin d'enfants s'explique en partie par l'expérience qu'ont les fonctionnaires de divers jardins d'enfants et en particulier de celui du CERN. La halte-garderie constitue une formule nouvelle que peu de parents ont eu l'occasion d'expérimenter; cette ignorance relative se traduit par un taux de "pas d'opinion" deux fois et demi supérieur à celui du jardin d'enfants. Compte tenu de cet élément de relative inconnue que comporte la halte-garderie, la demande correspondante apparaît en fait élevée.

La demande de jardins d'enfants est plus élevée chez les non-résidents (84%) que chez les résidents (58%). Cette différence s'explique par des besoins plus fortement ressentis: apprentissage du français, décharge des jeunes mères privées de l'appui de la famille et des relations du lieu d'origine¹⁾. Elle s'explique aussi par le plus d'aisance avec laquelle les non-résidents, de grade moyen plus élevé, peuvent faire face au coût du jardin d'enfants.

Pour la halte-garderie la demande est la même (43-44%) quelle que soit la catégorie de résidence.

La demande de jardins d'enfants ne varie pas, numériquement, avec la nationalité: les proportions par nationalités sont sensiblement égales aux proportions de fonctionnaires objet de l'enquête, ayant de jeunes enfants.

La majorité des répondants s'exprime en faveur d'un jardin d'enfants accessible dès l'âge de 3 ans, avec une préférence pour la session du matin, à un prix mensuel moyen de 50 Fr., après déduction des remboursements.

La demande de halte-garderie concerne des enfants âgés de quelques mois à 10 ans, avec un sommet entre 2 et 5 ans. La garderie serait fréquentée en moyenne deux fois par semaine, au coût de 1,65 Fr. l'heure.

Les commentaires libres font apparaître des différences qualitatives entre nationalités. Jusqu'à tout récemment, l'école publique genevoise n'admettait en classe enfantine que les enfants ayant 5 ans révolus, en partant du point de vue que l'enfant a besoin de rester auprès de sa mère jusqu'à cet âge. Les classes pour enfants de 4 ans ont d'abord été ouvertes dans les quartiers socialement défavorisés pour répondre aux besoins des familles dont la mère exerce une activité salariée. Des commentaires émanant de fonctionnaires résidents genevois reflètent cette même philosophie. Conformisme d'un groupe sédentaire qui, n'ayant pas été exposé à un point de vue différent, perpétue une tradition? Rationalisation a posteriori? Ou conviction partagée avec les autorités scolaires?

Ce point de vue est intéressant à confronter avec celui de fonctionnaires en provenance des grandes villes françaises, qui ont eu l'expérience des classes maternelles ouvertes aux enfants de 3 ans, ou parfois

¹⁾ Des indications dans ce sens avaient été fournies par l'étude de cas (p. 40).

même plus jeunes. C'est d'eux qu'émane la majorité des demandes d'ouvrir l'accès aux jardins dès l'âge de 2 ans¹⁾.

D'ailleurs, les enfants étrangers constituent la moitié (51%) de l'effectif d'élèves des jardins privés²⁾.

Taux de scolarisation

Les réponses à la question A nous renseignent sur les jardins d'enfants, les classes enfantines ou maternelles, fréquentés par 309 enfants, alors que les fonctionnaires qui ont répondu à l'enquête ont 395 enfants d'âge préscolaire (tabl. 22).

Le taux de scolarisation des enfants d'âge préscolaire est donc de 78% pour les familles ayant participé à l'enquête.

Les fonctionnaires n'ayant que des enfants d'âge préscolaire ne fréquentant pas encore une école, ont peu participé à l'enquête (voir VI.2, motifs de non-participation). Le taux de scolarisation préscolaire ne semble pas devoir dépasser 70 à 75% pour les enfants de l'ensemble des fonctionnaires.

Les pourcentages de fréquentation qui figurent ci-dessous ne sont valables que pour les fonctionnaires qui ont répondu à l'enquête.

Etablissements fréquentés

78% des enfants qui fréquentent un établissement préscolaire, le fréquentent en Suisse.

Tabl. 32 à 38

Cette proportion s'explique par la disponibilité à Genève d'appartements dans lesquels peuvent s'installer, à l'arrivée, les non-résidents qui constituent précisément la catégorie avec la plus forte proportion d'enfants d'âge préscolaire.

Parmi les enfants qui fréquentent le préscolaire en Suisse, deux enfants sur trois se trouvent dans le privé, tandis que cette proportion est de un sur neuf pour les enfants fréquentant des établissements situés en France.

Pour interpréter cette observation, il faut tenir compte de l'âge d'admission dans le préscolaire officiel. A Genève, il est fixé à 5 ans (parfois

1) Des indications dans ce sens avaient été fournies par l'étude de cas.

2) Du Pasquier et Moeckli, 1967, p. 8.

4 ans), ce qui oblige les parents qui désirent scolariser leurs enfants dès 3 ans (76% des parents; tabl. 30) à recourir au privé; en France, les enfants sont acceptés dès l'âge de 3 ans, ce qui permet aux fonctionnaires domiciliés en France de ne pas recourir au privé.

Ce recours au préscolaire privé n'est pas seulement le fait des fonctionnaires du CERN.

Le Service de la Recherche sociologique du Département de l'Instruction publique, au cours des recensements de 1966 et de 1967, constate "que la scolarité préobligatoire joue un rôle plus grand dans l'enseignement privé que dans l'enseignement public (18% au lieu de 12%) Les jardins d'enfants privés correspondent à un besoin réel, preuve en est leur véritable éclosion ces dernières années, et la facilité avec laquelle ils se sont remplis Il existe une demande latente de scolarisation pour les enfants de 4 ans et peut-être aussi pour les enfants de 3 ans"¹⁾. "Cette demande ne peut être satisfaite faute d'équipements préscolaires"²⁾.

Effet frontalier. Genève a été ainsi amenée à mieux s'équiper en jardins d'enfants privés; des fonctionnaires domiciliés en France y envoient leurs tout jeunes enfants³⁾, afin de leur assurer des conditions de scolarisation plus satisfaisantes; la dépense supplémentaire n'est encourue que pour une durée limitée, et le bénéfice pour le tout jeune enfant est grand.

L'enseignement officiel est moins fréquenté, par les trois catégories de résidence, au niveau préscolaire qu'au primaire ou au secondaire: 44% des enfants fréquentent un établissement officiel préscolaire, contre 85% au primaire. Cette différence est plus marquée pour les non-résidents A que pour les résidents. Pour les non-résidents, des besoins plus fortement ressentis poussant à devancer l'âge d'admission aux classes enfantines officielles, des possibilités financières plus adéquates, des conditions de remboursement plus favorables (distinctions encore en vigueur au moment de

¹⁾ Du Pasquier et Moeckli, 1967, p. 6 et 9.

²⁾ Du Pasquier et Moeckli, 1968, p. 6.

³⁾ L'enquête faite au CERN a recensé 16 enfants de fonctionnaires domiciliés en France et fréquentant un établissement préscolaire privé situé en Suisse (principalement le Jardin du CERN). Une enquête du Service de la Recherche sociologique effectuée à la fin de la même année recense pour tout le Canton 57 enfants participant à cet effet frontalier (Bartholdi, 1968. Annexe 4, tableau No. 4/10).

l'enquête, mais supprimées depuis) facilitent le recours au privé. Un comportement traditionnel des résidents suisses se conformant aux conditions de l'école officielle genevoise, des difficultés d'accès freinant l'utilisation par les résidents français du Jardin d'Enfants du CERN, et se combinant avec un âge d'admission favorable dans les écoles officielles, contribuent à expliquer le moindre recours des résidents au privé.

Le recours aux établissements préscolaires privés croît rapidement avec le grade. Etant donné la corrélation qui existe entre les grades et les catégories de résidence (tabl. 10), il n'est pas possible de déterminer la part respective des facteurs de mobilité et des facteurs financiers. Ce phénomène est observé pour l'ensemble des élèves des jardins d'enfants du Canton: les enfants étrangers constituent 51% du total des élèves et ceux provenant des couches les plus aisées de la population prédominent largement (73%)¹⁾.

Appréciation
globale de la
solution adoptée

89% des non-résidents A, 84% des non-résidents B, 77% des résidents ont exprimé leur degré de satisfaction ou d'insatisfaction au sujet du mode de scolarisation adopté.

Tabl. 39 et 40

C'est pour le préscolaire que les fonctionnaires sont le plus satisfaits de la solution qu'ils ont adoptée: appréciation moyenne 2.34²⁾. Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre catégories de résidence.

Le préscolaire privé, et en particulier le Jardin d'Enfants du CERN, semble mieux répondre aux besoins que le préscolaire officiel.

Commentaires
relatifs aux
établissements
fréquentés

Le questionnaire d'enquête invitait les fonctionnaires à indiquer par des commentaires libres, les aspects positifs et négatifs que la solution adoptée, c'est-à-dire l'établissement préscolaire fréquenté, présente par rapport aux besoins particuliers de leur enfant.

1) Du Pasquier et Moeckli, 1967, p. 8.

2) Sur une échelle s'étendant de 0 à 3. Les valeurs moyennes sont obtenues en pondérant les réponses qualitatives (solution très satisfaisante, satisfaisante, partielle, insatisfaisante) par les coefficients 3, 2, 1, 0, qui y étaient associés sur le questionnaire.

Les nombreux commentaires ainsi recueillis ont été groupés en neuf rubriques relatives à :

- la langue utilisée dans l'établissement;
- les activités et le programme;
- la préparation en vue de l'accès à l'école primaire;
- les aspects pédagogiques, c'est-à-dire les techniques pédagogiques, les méthodes éducatives et disciplinaires, le nombre d'enfants par classe, la qualité de l'équipement et des locaux;
- les aspects financiers;
- la localisation de l'établissement par rapport au domicile ou au lieu de travail et les questions de transport;
- la compatibilité des horaires avec les horaires de travail des parents, la disponibilité de temps libre continu pour les activités extrascolaires;
- le milieu social, surtout sous l'angle de la diversité des origines sociales et de l'intégration à la population locale, parfois aussi sous l'angle de la diversité des nationalités ou de l'homogénéité confessionnelle;
- les aspects sociaux.

Ces commentaires donnent des indications au sujet des préoccupations des parents; ils ne sont pas un indice de l'importance relative accordée à chaque rubrique. Les fonctionnaires étaient en effet invités à s'exprimer librement, mais il ne leur était pas demandé de pondérer leur réponse en fonction de l'importance de l'un ou l'autre facteur.

Tabl. 43
Fig. 4

Au niveau préscolaire, les aspects pédagogiques constituent la préoccupation la plus fréquente, suivie de près par la question de la localisation de l'établissement.

Viennent ensuite les autres rubriques, l'accès au primaire et les aspects financiers étant mentionnés le moins fréquemment.

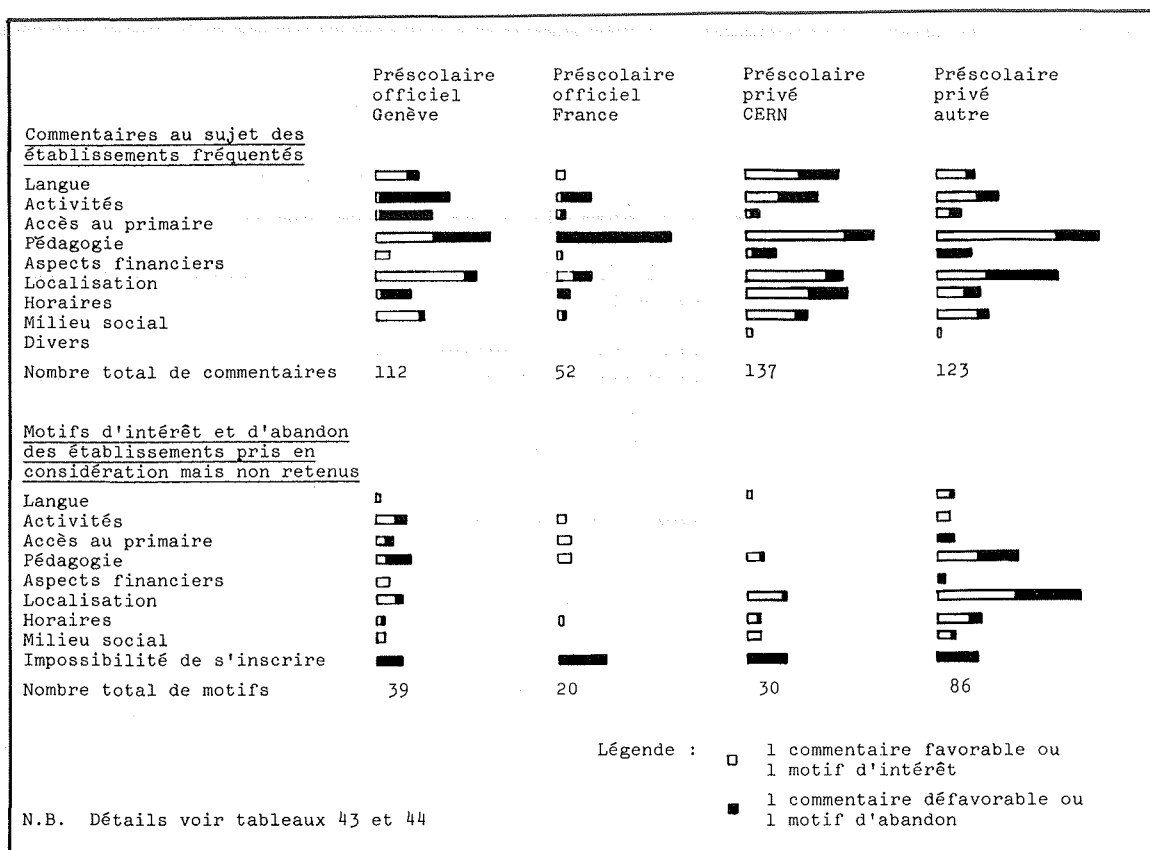


Fig. 4 Commentaires relatifs aux établissements préscolaires fréquentés ou pris en considération.

Les éléments qui suscitent des commentaires favorables sont au préscolaire:

- classes peu nombreuses;
- souplesse de la discipline permettant à l'enfant de s'exprimer et de se développer librement;
- activités correspondant à, et stimulant le développement de l'enfant;
- équilibre entre les activités, en particulier place suffisante aux activités artistiques et physiques en plein air;
- qualité des locaux;
- facilité d'accès, soit par la proximité du domicile, soit par la compatibilité avec les horaires de travail des fonctionnaires qui assurent le transport;
- horaire continu ($\frac{1}{2}$ journée);
- milieu linguistique homogène favorisant une bonne acquisition de la langue;
- acquisition des connaissances conforme au niveau de développement de l'enfant et lui facilitant la transition à l'école primaire.

Etablissements
pris en consi-
dération

Les réponses à la question B nous renseignent sur les jardins d'enfants, les classes enfantines ou maternelles que les fonctionnaires ont pris en considération mais n'ont pas retenus, ainsi que sur les motifs correspondants d'intérêt et d'abandon.

Tabl. 44
Fig. 4

La place prédominante de la localisation et de la pédagogie dans les considérations relatives au préscolaire est confirmée.

L'impossibilité d'inscrire l'enfant constitue à elle seule 40% des motifs pour lesquels les établissements pris en considération n'ont pu être retenus. Cette impossibilité résulte du manque de places qui contraint notamment les écoles officielles françaises à refuser les enfants domiciliés en Suisse, même s'ils sont de nationalité française.

Jardin d'Enfants
du CERN

Les fonctionnaires de l'Organisation disposant d'un jardin d'enfants créé aux seules fins de satisfaire à leurs besoins, il est opportun d'étudier un peu en détail les résultats de cette expérience.

Un peu plus de la moitié des enfants fréquentant le préscolaire privé à Genève, fréquentent le Jardin du CERN. Il répond donc à un réel besoin. Il n'est toutefois pas accessible à tous ceux qui souhaiteraient l'utiliser par suite surtout de la limitation du nombre de places et de problèmes de transport et d'horaires.

Rappelons que les "visiteurs"¹⁾ ne sont pas couverts par l'enquête. La limitation du nombre de places les affecte sans doute plus fortement que le personnel objet de l'enquête, parce qu'ils n'ont pas la possibilité de s'inscrire longtemps à l'avance sur les listes d'attente.

Qualitativement, le Jardin du CERN est un succès, recueillant l'expression de satisfaction la plus élevée de tout le préscolaire. Celle-ci s'accompagne d'ailleurs de commentaires qui indiquent dans quelles directions peuvent être recherchées les possibilités d'amélioration:

- une plus forte proportion d'enfants francophones (commentaire émanant des non-francophones);
- moins d'enfants dans les classes (commentaire émanant surtout des parents d'enfants de 3 et 4 ans);

¹⁾ Scientifiques de haut niveau, séjournant au CERN pour des périodes de durée variable (de 1 mois à 1 ou 2 ans), rémunérés ou non par l'Organisation.

- une préparation au primaire plus poussée pour les enfants de 5 ans;
- plus d'activités de type sportif en plein air.

Conclusions
relatives au
préscolaire

Les établissements préscolaires privés complètent dans une large mesure l'équipement préscolaire officiel du canton qui s'avère quantitativement insuffisant pour satisfaire la demande de scolarisation pour les enfants de 3 et 4 ans. Cette demande émane en particulier des étrangers que des traditions nationales ont accoutumés à une scolarisation plus précoce qu'à Genève et à qui la mobilité crée des besoins plus intenses dans ce domaine tant sur le plan éducatif, apprentissage de la langue locale, que sur le plan social, intégration de l'enfant aux enfants locaux et décharge de la mère de famille.

Sur ce dernier aspect, la décharge de la mère de famille, il semble que les besoins ne soient pas entièrement satisfaits dans les conditions actuelles et que la formule de la halte-garderie puisse apporter un complément de solution utile.

Qualitativement, les établissements préscolaires privés, et surtout le Jardin d'Enfants du CERN, répondent mieux aux besoins que les établissements préscolaires officiels. L'expérience du Jardin du CERN est encourageante en ce qu'elle montre que l'initiative prise par des parents fortement motivés, soutenus par l'Organisation qui les emploie, peut aboutir à une solution satisfaisante des besoins.

Sur le plan éducatif, la qualité des facteurs pédagogiques figure au premier rang des considérations. Elle est secondée ou entravée selon les cas par les questions relatives à l'accessibilité de l'école: distances, transports, incompatibilité d'horaires, manque de places, restrictions relatives à l'âge ou au lieu de domicile.

VI.7. Le primaire et le secondaire

Enfants concernés

La scolarité primaire et secondaire concerne les enfants âgés approximativement de 6 à 19 ans, c'est-à-dire 50% des enfants du personnel CERN.

Questions posées au cours de l'enquête

Le questionnaire, reproduit à l'annexe 3, comportait trois groupes de questions concernant cette période scolaire:

Question A: relative aux établissements scolaires actuellement fréquentés;

Question B: relative aux établissements pris en considération mais non retenus;

Question D: relative aux facteurs que les fonctionnaires estiment les plus importants dans le choix d'une école adaptée à leurs besoins pendant qu'ils sont attachés au CERN.

Les réponses à cette dernière question, c'est-à-dire le classement par ordre d'importance que les fonctionnaires ont effectué parmi les facteurs du choix, met en évidence les caractéristiques d'un système scolaire qui serait adapté aux besoins d'Européens mobiles provenant de treize pays différents. Ce classement permet toutefois aussi de comprendre les choix que les fonctionnaires ont eu à effectuer parmi les différents modes de scolarisation possibles pendant qu'ils sont attachés au CERN; c'est pourquoi les réponses à cette question sur les facteurs du choix seront examinées avant celles relatives aux deux autres questions, inversant ainsi l'ordre dans lequel les fonctionnaires eux-mêmes y ont répondu.

VI.7.1 Facteurs déterminant le choix du mode de scolarisation

Taux de réponse à la question D

86% des fonctionnaires qui ont participé à l'enquête, ont répondu à la question sur les facteurs du choix, soit un total de 588 réponses.

Tabl. 51 et 52

Ce taux élevé reflète le haut degré de motivation et d'intérêt que les fonctionnaires portent à la scolarisation de leurs enfants, car la question requérait un certain effort: celui de peser les uns par rapport aux autres divers facteurs influant directement ou indirectement sur la scolarité.

Le taux de réponse des non-résidents est de 91%; celui des résidents de 65%. Cette différence s'explique par:

- la difficulté de la question qui peut avoir affecté inégalement les diverses catégories de résidence;
- la forte proportion de Français et de Suisses au sein des résidents.

En effet, pour la majorité des Français et des Suisses domiciliés dans leur propre pays, la scolarité nationale a un caractère de nécessité qui supprime le problème du choix et par conséquent la motivation à répondre à cette question. Cette considération explique également les moindres taux de réponse de ces deux nationalités au sein des non-résidents A. D'autre part, certaines sous-questions étaient spécifiquement relatives à des situations résultant de la mobilité, ce qui a conduit des fonctionnaires suisses ou français à conclure que la question tout entière ne les concernait pas, ou du moins à en prendre excuse pour ne pas répondre à cette question qui, répétons-le, était particulièrement astreignante.

Certains facteurs sont l'objet de plus d'opinions exprimées que d'autres: ainsi, par exemple, la validité du diplôme dans de nombreux pays d'Europe semble concerner la majorité des répondants (86% d'opinions exprimées).

Par contre, les cours spéciaux de langue maternelle ou d'apprentissage du français ne concernant que les non-francophones, ne suscitent respectivement que 49% et 42% d'opinions.

Les aspects financiers donnent lieu à peu d'opinions exprimées, quoique le taux soit un peu plus élevé pour les résidents (44%) que pour les non-résidents (38%). La question financière est particulièrement délicate dans une enquête menée au sein d'une entreprise, même si des garanties sont données sur l'usage confidentiel des réponses. D'autre part, pour ne pas influencer les réponses, le soin de préciser, sous forme de commentaires, la notion "aspects financiers", a été laissé aux répondants; le caractère général de la question peut avoir ainsi un peu accru la difficulté d'y répondre. Par contre, les commentaires en ont acquis plus de valeur.

Les méthodes pédagogiques modernes semblent avoir échappé à l'attention d'un grand nombre de répondants par suite d'une mauvaise présentation dactylographique qui a pu faire confondre ce facteur avec un sous-

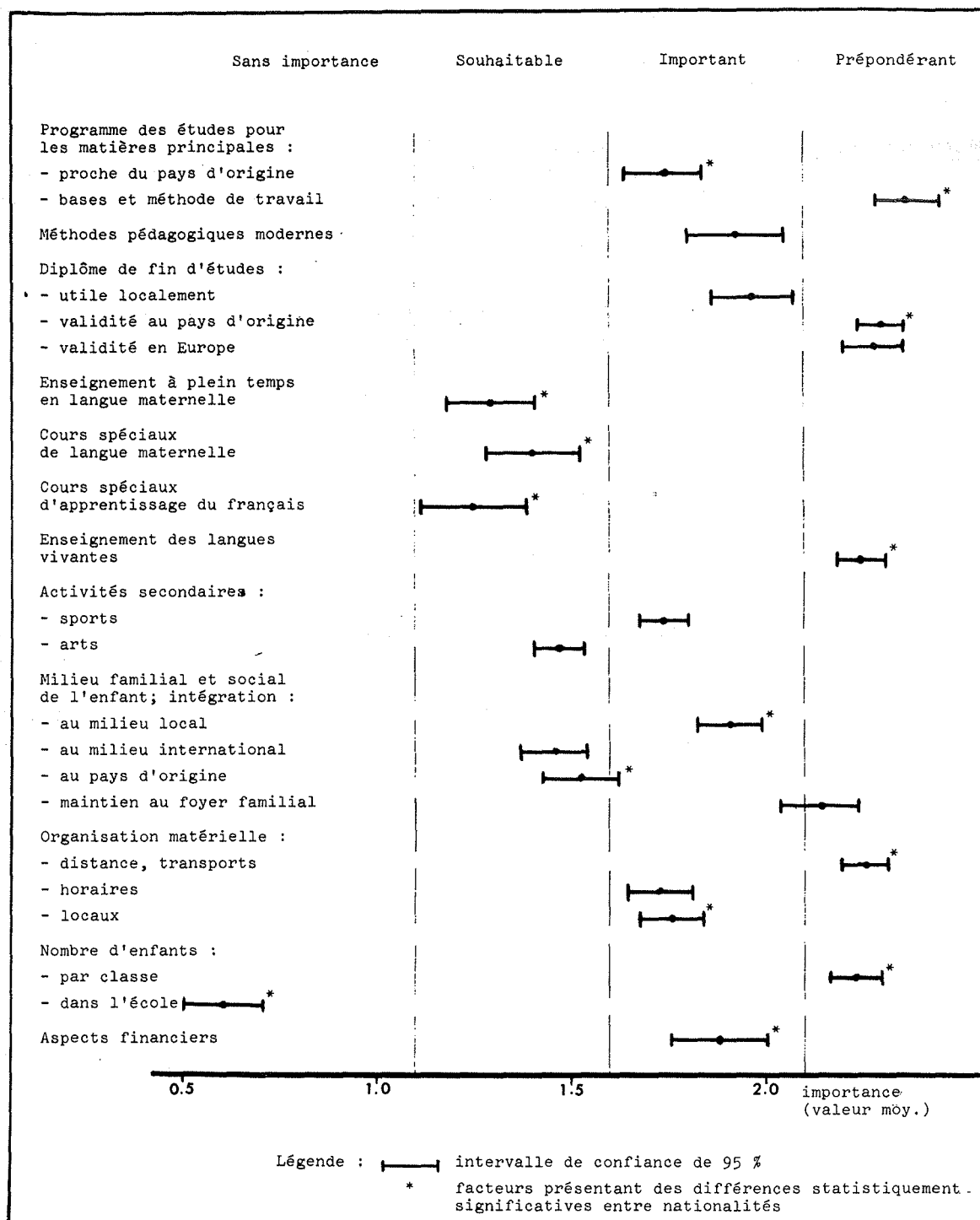


Fig. 5 Facteurs du choix.
 Importance accordée à chaque facteur par l'ensemble des fonctionnaires.

titre. Il se peut aussi que, alors que les préoccupations pédagogiques font l'objet du plus grand nombre de commentaires au sujet des établissements fréquentés, l'expression globale "méthodes pédagogiques modernes" ait été difficile à interpréter pour certains répondants.

Méthodologie

Tabl. 53

Les résultats bruts du dépouillement se présentent sous forme de tableaux donnant, pour chaque facteur, le nombre de fonctionnaires qui accordent à ce facteur un certain degré d'importance: prépondérant, important, souhaitable ou sans importance.

Ces nombres, pondérés par les valeurs 3, 2, 1, 0 qui y étaient associées sur le questionnaire, ont permis de calculer l'importance moyenne attribuée à chaque facteur par l'ensemble des fonctionnaires.

Les comparaisons de distributions ont été effectuées par la méthode du χ^2 et sont présentées à trois seuils de probabilité: 0,050; 0,025; 0,010 ou mieux. L'annexe 4 relate plus en détail les méthodes statistiques utilisées.

Certaines nationalités sont représentées par des effectifs trop petits pour permettre des comparaisons valables. Diverses combinaisons de nationalités ont été tentées selon des critères linguistiques et culturels, afin de constituer des échantillons numériquement significatifs. L'homogénéité de ces combinaisons a ensuite été étudiée pour les réponses relatives aux facteurs importants pour lesquels les différences entre nationalités sont grandes: programmes et langue d'enseignement. Cette homogénéité - ou plutôt l'absence de différences significatives - a été établie par des épreuves de χ^2 . Seuls les groupements suivants ont pu être maintenus:

- Allemands et Autrichiens;
- Italiens et Espagnols;
- Danois, Grecs, Néerlandais, Norvégiens et Suédois.

Les Suisses et les Belges n'ont pu être ni groupés avec les Français, ni groupés entre eux.

Les Britanniques et les Français constituent des ensembles numériquement suffisants pour être étudiés séparément.

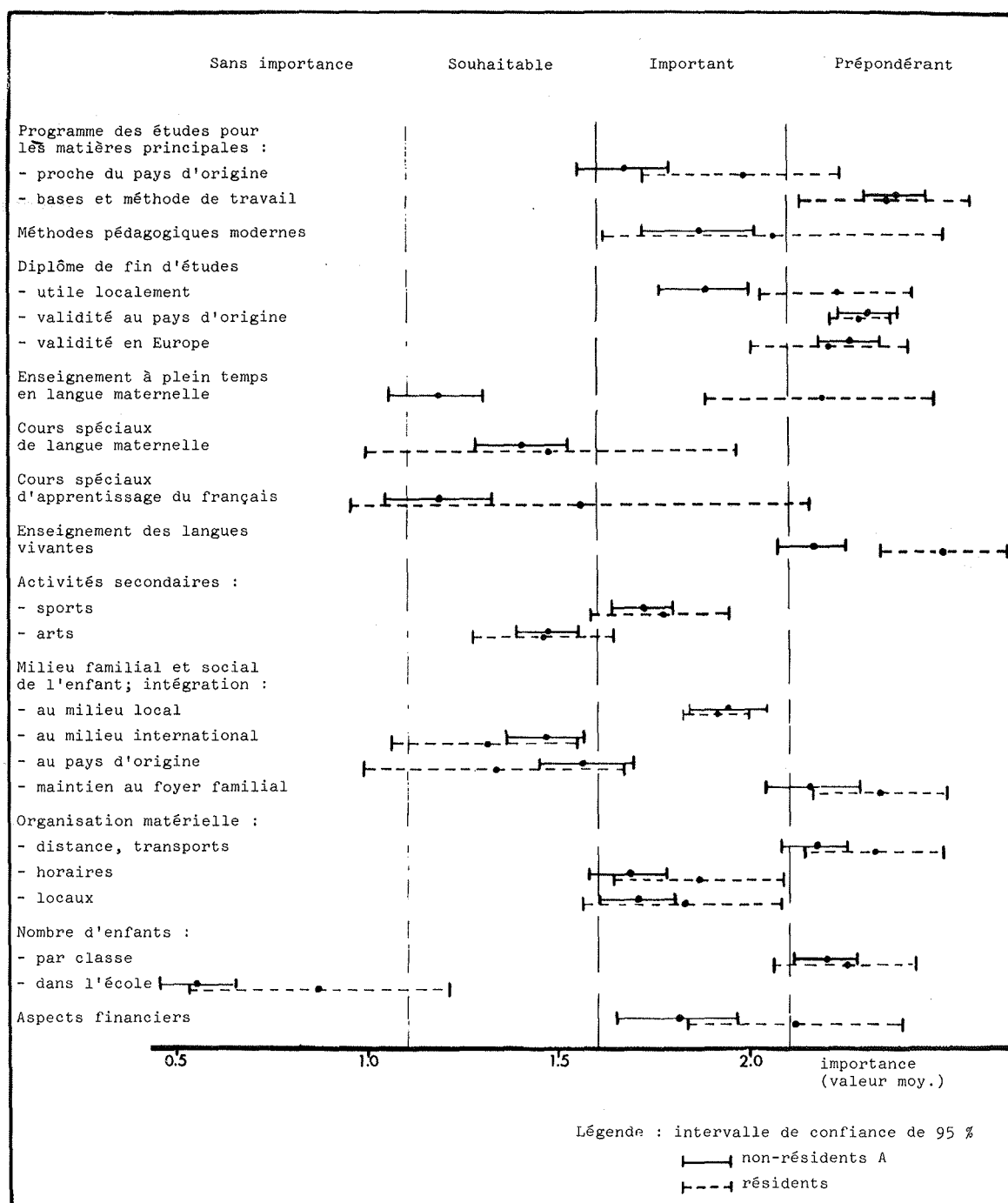


Fig. 6 Facteurs du choix.
 Importance accordée à chaque facteur par les non-résidents A et les résidents.

Tabl. 54 à 59
Fig. 3 et 4

La distribution des valeurs moyennes tout au long de l'échelle de 0 à 3, montre que les fonctionnaires ont répondu de manière équilibrée. Ils ont effectivement réparti les facteurs entre les quatre degrés d'importance proposés par le questionnaire.

Ces degrés sont restés apparents dans la distribution des valeurs moyennes, ce qui a permis d'établir empiriquement que les facteurs considérés comme:

- prépondérants sont ceux dont la valeur moyenne est supérieure à 2,1;
- importants sont ceux dont la valeur moyenne est comprise entre 2,1 et 1,6;
- souhaitables sont ceux dont la valeur moyenne est comprise entre 1,6 et 1,1;
- sans importance sont ceux dont la valeur moyenne est inférieure à 1,1.

Facteurs
prépondérants

Sur vingt-deux facteurs, sept sont considérés par l'ensemble des fonctionnaires comme d'importance prépondérante:

- *études donnant à l'enfant des connaissances de base et lui enseignant une méthode de travail;*
- *validité du diplôme final au pays d'origine;*
- *validité du diplôme final dans de nombreux pays d'Europe;*
- *enseignement des langues vivantes;*
- *conditions de distance et de transport;*
- *maintien de l'enfant au foyer familial;*
- *nombre d'enfants dans les classes.*

L'unanimité des fonctionnaires se manifeste au sujet de ces facteurs par le taux élevé d'opinions exprimées et par le fait que ces facteurs sont classés comme prépondérants par tous, quelles que soient les nationalités ou les catégories de résidence.

L'importance accordée aux quatre premiers facteurs découle en partie de l'incertitude sur le lieu où se dérouleront la scolarité et l'activité professionnelle des enfants (voir VI.4).

Facteurs
importants

L'accord est encore très large sur les facteurs suivants considérés comme importants:

- méthodes pédagogiques modernes;
- utilité du diplôme final pour continuer les études ou travailler localement¹⁾;
- intégration de l'enfant au milieu local¹⁾;
- intégration de l'enfant au pays d'origine¹⁾;
- aspects financiers.

De nettes différences d'opinions apparaissent entre nationalités et catégories de résidence au sujet de l'importance à accorder au:

- programme proche du programme officiel du pays d'origine.

L'accord se fait encore sur:

- la place des sports dans les programmes scolaires;
- les horaires;
- les locaux.

Facteurs
de moindre
importance

L'accord se fait entre nationalités et catégories de résidence pour considérer comme "souhaitables":

- l'éducation artistique;
- l'intégration de l'enfant au milieu international;
- les cours spéciaux de langue maternelle²⁾;
- les cours spéciaux d'apprentissage du français.

De nettes différences d'opinions apparaissent au sujet de:

- l'enseignement à plein temps en langue maternelle.

1) Conforme à l'intention exprimée, même par la moitié des non-résidents, de ne pas quitter la région et au désir d'assurer à leurs enfants la possibilité de s'y établir, tout en maintenant le contact avec le pays d'origine (voir VI.4).

2) Avec une réserve pour les Italiens et Espagnols.

Cette page est blanche, le numéro 80
ayant été omis lors de la numérotation
des pages de ce document.

Facteurs sans importance

Est considéré sans importance:

- le nombre d'enfants dans l'école.

Analyse des facteurs du choix par catégories de résidence, par nationalités et par grades

L'accord est très large entre catégories de résidence. Les non-résidents B constituent un groupe intermédiaire, tantôt plus proche des non-résidents A, tantôt plus proche des résidents.

Les différences entre nationalités ont tendance à s'atténuer un peu quand on se limite au groupe plus homogène du point de vue mobilité et niveau culturel que constituent les non-résidents A. Ces différences restent toutefois statistiquement significatives pour certains facteurs.

a. Différences mineures

Tout en étant statistiquement significatives, les différences sont faibles pour les facteurs suivants:

Etudes enseignant des bases et une méthode de travail: plus important pour les Belges.

Diplôme valable localement: plus important pour les résidents.

Diplôme valable au pays d'origine: plus important pour les Britanniques (cf VI.4, pourcentage plus élevé de non-résidents britanniques ayant l'intention de quitter la région).

Fig. 7

Cours spéciaux de langue maternelle:

plus important pour les Italiens et Espagnols qui sont les seules nationalités à en bénéficier à Genève. Ces cours apparaissent comme l'alternative préférée ou suffisante à l'enseignement à plein temps en langue maternelle; ils sont jugés d'autant plus désirables que la langue a un statut international et que le groupe a l'expérience de ces cours. Les Britanniques toutefois sont partagés à ce sujet.

Cours spéciaux d'apprentissage du français:

plus important pour les Britanniques, dont deux enfants sur trois fréquentent un enseignement en langue anglaise, que pour les nationalités dont les enfants suivent un enseignement à plein temps en français.

Enseignement des langues vivantes:

plus important pour les résidents;

moins important pour les Britanniques qui toutefois ne diffèrent pas des autres si l'on tient compte de ce que c'est à l'enseignement de l'anglais qu'est attaché le plus d'importance.

Vient ensuite l'enseignement de l'allemand.

L'acquisition du français, langue locale, se faisant automatiquement pour tous ceux qui suivent l'enseignement en langue française, les réponses ne permettent pas de situer le français dans la hiérarchie des langues à connaître.

Tabl. 63

Nombre d'opinions exprimées, par nationalités

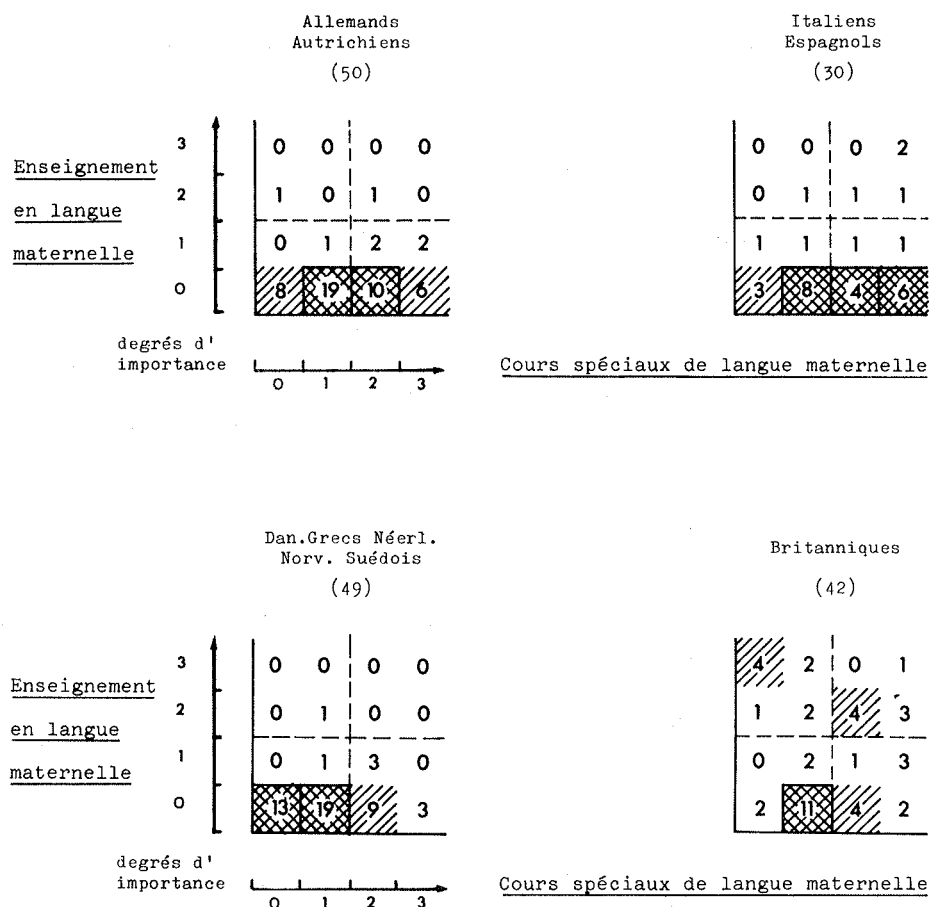


Fig. 7 Cours spéciaux de langue maternelle et enseignement à plein temps en langue maternelle. Relation entre ces deux facteurs, par nationalités.

Intégration au milieu local:

moins important pour les Français. Il faut cependant éviter de donner trop de poids à cette différence, "milieu local" se confondant avec "pays d'origine" pour tous les Français, résidents et non-résidents, domiciliés en France¹⁾.

Intégration au pays d'origine:

plus important pour les Britanniques.

Maintien de l'enfant au foyer familial:

moins important pour les non-résidents B²⁾.

Distances, transports, locaux, nombre d'enfants dans les classes:

plus important pour les Français. (Reflet des difficultés rencontrées par les fonctionnaires français domiciliés dans les zones résidentielles de la rive droite: Meyrin, Grand-Saconnex, Saint-Genis, Ferney-Voltaire).

Fig. 8

Aspects financiers:

plus important pour les grades inférieurs, le passage de prépondérant à important se faisant aux environs du grade 7³⁾. Préoccupation générale quels que soient le grade, la nationalité, la catégorie de résidence: *les études de tous doivent pouvoir s'accomplir sans que des considérations financières y fassent obstacle.*

Tabl. 64

- 1) Les fonctionnaires français qui ont demandé l'assistance orale des enquêteurs pour remplir le questionnaire, ont révélé la difficulté et montré une préférence pour "pays d'origine" qui englobe pour eux le concept "milieu local". Pour les Suisses, la structure confédérative et le pluralisme linguistique placent le "pays d'origine" dans une perspective plus distincte du "milieu local".
- 2) Le lieu d'origine des non-résidents B étant par définition dans un rayon de moins de 100 km, ils trouvent plus acceptable d'y faire fréquenter une école par leurs enfants: les retours hebdomadaires sont possibles, ce qui n'est pas le cas des enfants de non-résidents A scolarisés au lieu d'origine; l'attrait psychologique du lieu d'origine et la présence de parents et amis sur qui l'enfant peut s'appuyer, facilitent encore les choses, éléments qui manqueraient à des enfants de résidents scolarisés au même endroit.
- 3) Dans l'hypothèse où la régression de l'importance sur le grade est linéaire, le facteur financier est considéré comme important du grade 7 ± 1.5 au grade 11 ± 1.5 pour un intervalle de confiance de 95%.

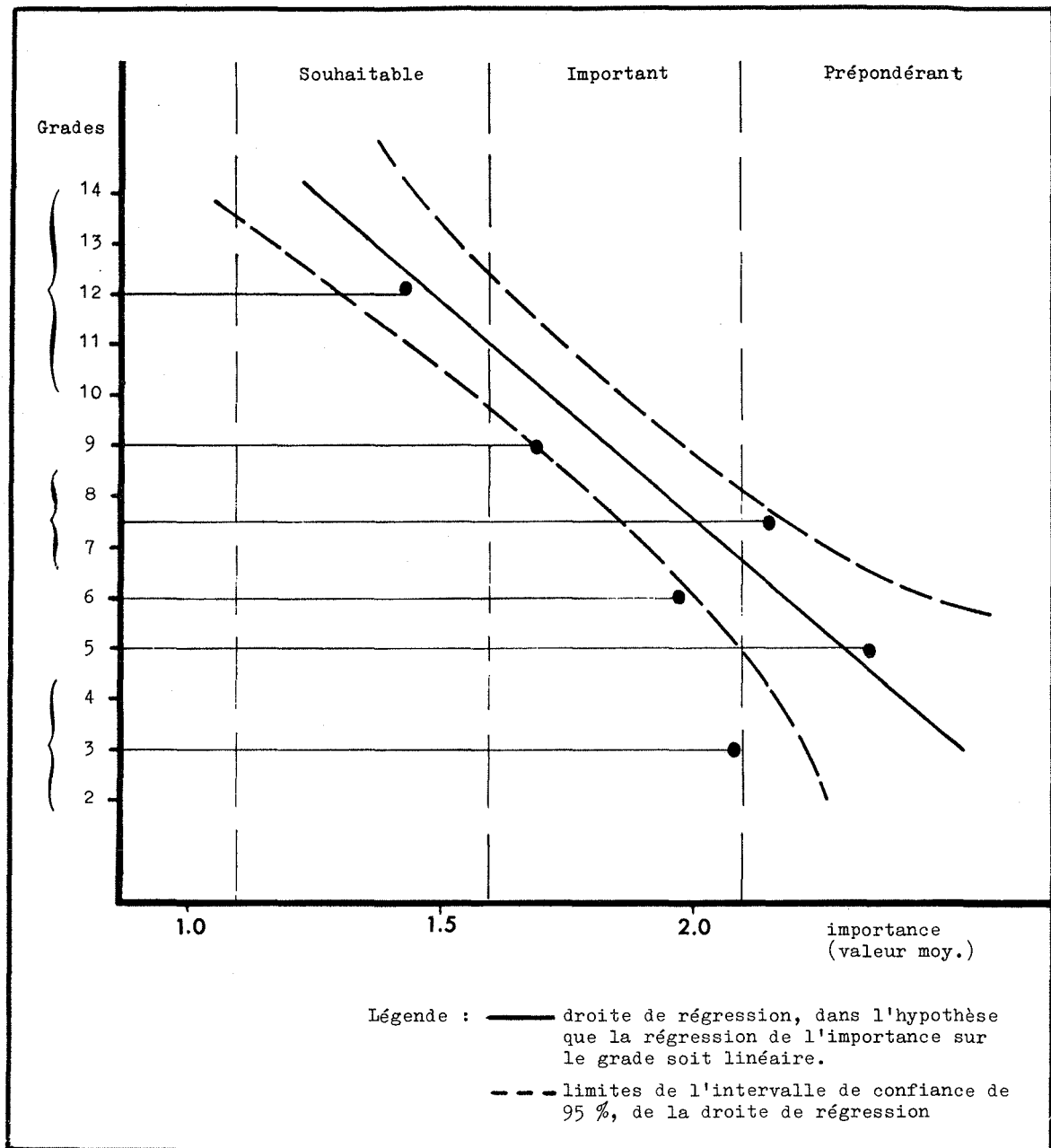


Fig. 8 Aspects financiers.

Importance accordée à ce facteur par l'ensemble des fonctionnaires, selon le grade.

b. Différences majeures

Facteurs dits "de conformisme au pays d'origine"

De nettes différences apparaissent entre nationalités et catégories de résidence au sujet des facteurs suivants:

Fig. 6, 10 à 12

- programme proche de celui du pays d'origine;
- enseignement à plein temps en langue maternelle.

Ces facteurs reflètent l'attachement à la tradition scolaire nationale; ils sont liés aux facteurs relatifs à:

- la validité du diplôme au pays d'origine;
- l'intégration de l'enfant au pays d'origine.

Fig. 9

Tabl. 60 à 62

Nous les étudierons ensemble, en les appelant, par commodité, *facteurs "de conformisme au pays d'origine"*.

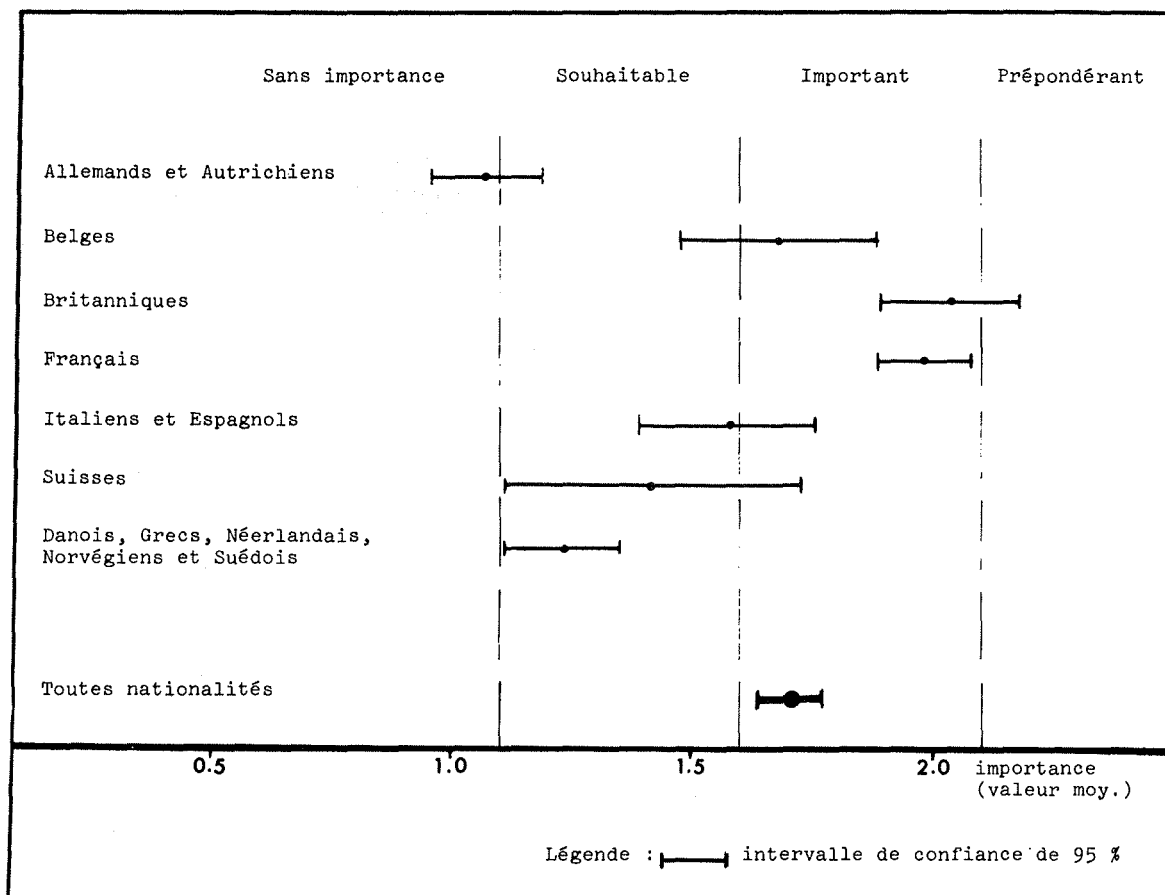


Fig. 9 Facteurs dits "de conformisme au pays d'origine". Importance accordée à l'ensemble de ces facteurs par les non-résidents A, selon la nationalité.

L'utilisation de ces termes requiert quelques précisions.

Dans le "Dictionnaire de Sociologie" de Cazeneuve et Victoroff, on lit au mot conformisme:

"Ce terme implique l'idée d'une adaptation de l'individu à son environnement social, c'est-à-dire une soumission aux normes, règles, rôles prescrits, etc. prédominant dans son groupe social".

Le "Dictionnaire usuel" de Quillet-Flammarion, indique au terme conformisme:

"Excessive docilité aux opinions reçues".

Le "Nouveau Larousse Universel":

"Attachement excessif aux usages établis".

Le "Dictionnaire alphabétique et analogique de la Langue française" de Robert:

"Fait de se conformer aux normes, aux usages.
Péjoratif: Attitude passive de celui qui se conforme aux idées et aux usages de son milieu".

L'usage courant¹⁾ associe donc au mot conformisme, un jugement de valeur qui risque d'être évoqué par l'utilisation du terme "soumission", dans la définition de Cazeneuve et Victoroff. Nous préférons utiliser le terme "adhésion" qui est d'ailleurs plus proche du sens étymologique du mot conformiste: qui épouse la forme de, qui adhère à.

L'appartenance à plusieurs groupes sociaux exige parfois de l'individu qu'il choisisse le groupe aux normes duquel il va adhérer. Ainsi, les fonctionnaires étrangers du CERN doivent choisir (III.1, p. 15) entre l'adhésion aux normes scolaires du pays d'origine ou du pays d'accueil.

Dans la discussion qui suit, nous utiliserons donc le mot *"conformisme"*, dans un sens restreint, dépourvu de jugement de valeur, pour évoquer le comportement de celui qui adhère aux normes d'un groupe social, en nous limitant à quelques normes liées à la scolarité: programme, langue d'enseignement, diplôme, intégration sociale.

¹⁾ Quillet-Flammarion, Larousse, Robert.

L'ensemble de ces facteurs dits "de conformisme au pays d'origine" est :

plus important pour les Britanniques et les Français; moins important pour les Allemands et Autrichiens; les autres nationalités se trouvent dans une situation intermédiaire.

plus important au niveau secondaire qu'au niveau primaire, tendance qui est confirmée par les commentaires formulés spontanément sur le questionnaire et qui contribue à expliquer la distribution de population observée plus haut (II.3)¹⁾;

plus important pour les résidents.

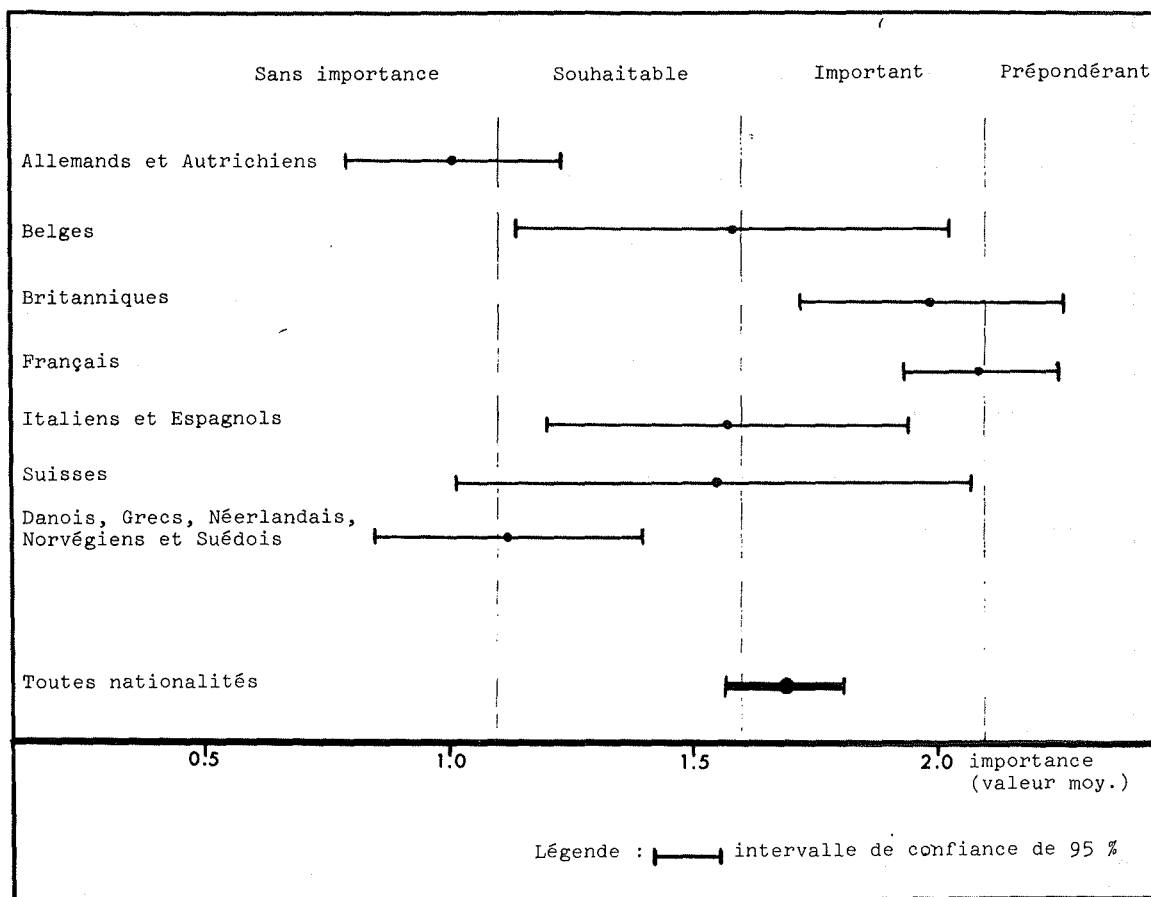


Fig. 10 Programme proche de celui du pays d'origine. Importance accordée à ce facteur par les non-résidents A, selon la nationalité.

¹⁾ Difficulté éprouvée par l'Organisation à maintenir l'équilibre souhaité entre nationalités, particulièrement en présence d'enfants en âge d'école secondaire. (Cette question est discutée en détail ci-dessous, p. 94 à 96.)

Etant donné qu'il existe une différence entre catégories de résidence, nous éliminerons son incidence en étudiant les différences nationales au sein des non-résidents A qui constituent la seule catégorie de résidence présentant des contingents suffisants de chaque nationalité.

Pour expliquer les différences nationales, il faut recourir à plusieurs hypothèses complémentaires.

Différences de contexte scolaire

Première hypothèse: Les différences entre nationalités, observées parmi les fonctionnaires du CERN, résultent de différences de contexte scolaire qui seraient également observables au pays d'origine.

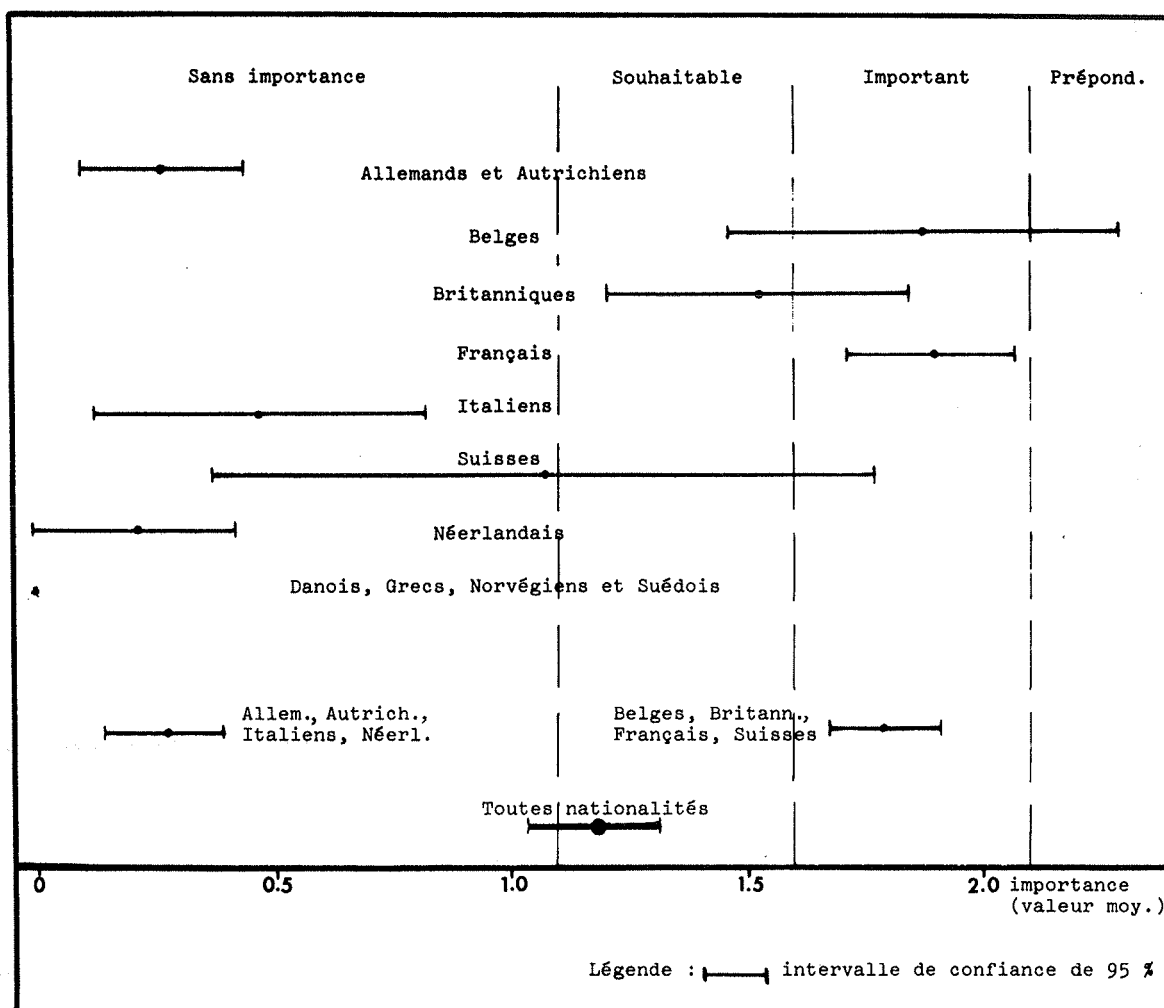


Fig. 11 Enseignement à plein temps en langue maternelle. Importance accordée à ce facteur par les non-résidents A, selon la nationalité.

Selon cette hypothèse, le plus grand "conformisme au pays d'origine"¹⁾ des Français et des Britanniques pourrait en partie s'expliquer par l'exigence des conditions d'admission à certains établissements d'enseignement supérieur dont de nombreux fonctionnaires sont eux-mêmes diplômés, exigences qui se répercutent sur le secondaire et même sur la fin du primaire.

Dans le cadre de cette hypothèse, le pluralisme des systèmes scolaires cantonaux explique pourquoi les Suisses attachent moins d'importance à un programme proche de celui du pays d'origine, que les Français chez lesquels l'instruction publique est fortement centralisée. Le pluralisme des systèmes scolaires des Länder pourrait expliquer, en partie, le peu d'importance que les Allemands attachent à ce facteur. Le prestige dont jouit traditionnellement en Scandinavie l'enseignement suisse (en particulier l'Ecole polytechnique fédérale) pourrait expliquer, en partie, le peu d'importance que ce groupe attache à ce que le programme soit proche de celui de leur propre pays.

Les Belges, Italiens et Espagnols se trouvent dans une position intermédiaire pour l'ensemble de ces considérations: centralisation de l'instruction publique; prestige de l'enseignement français; accès à l'enseignement supérieur conditionné seulement par les dernières années du secondaire.

Langues de faible diffusion internationale

Deuxième hypothèse: *les différences entre nationalités, observées parmi les fonctionnaires du CERN, résultent de différences de statut international des langues nationales.* Ainsi, par exemple, le statut international plus limité des langues scandinaves (langues de faible diffusion internationale), explique pourquoi ces nationalités attachent extrêmement peu d'importance à ce que l'enseignement soit dispensé à plein temps en langue maternelle. Ces considérations de statut linguistique pourraient encore expliquer le fait que les Allemands, Italiens et Néerlandais accordent la même importance à l'enseignement en langue maternelle, ces trois langues, ainsi que le français, étant langues officielles des Communautés européennes. Mais le statut de la langue nationale ne suffit pas pour expliquer le très grand écart qui sépare les opinions de ces nationalités de celles des Français, des Belges et des Britanniques. Pour expliquer ces différences, il faut recourir à deux hypothèses supplémentaires.

¹⁾ Au sens défini ci-dessus, p. 86.

Sélection

Troisième hypothèse: les différences entre nationalités, observées parmi les fonctionnaires du CERN, résultent d'une sélection au sein des nationalités ne disposant pas d'un enseignement en langue maternelle, préparant aux examens de diplômes nationaux.

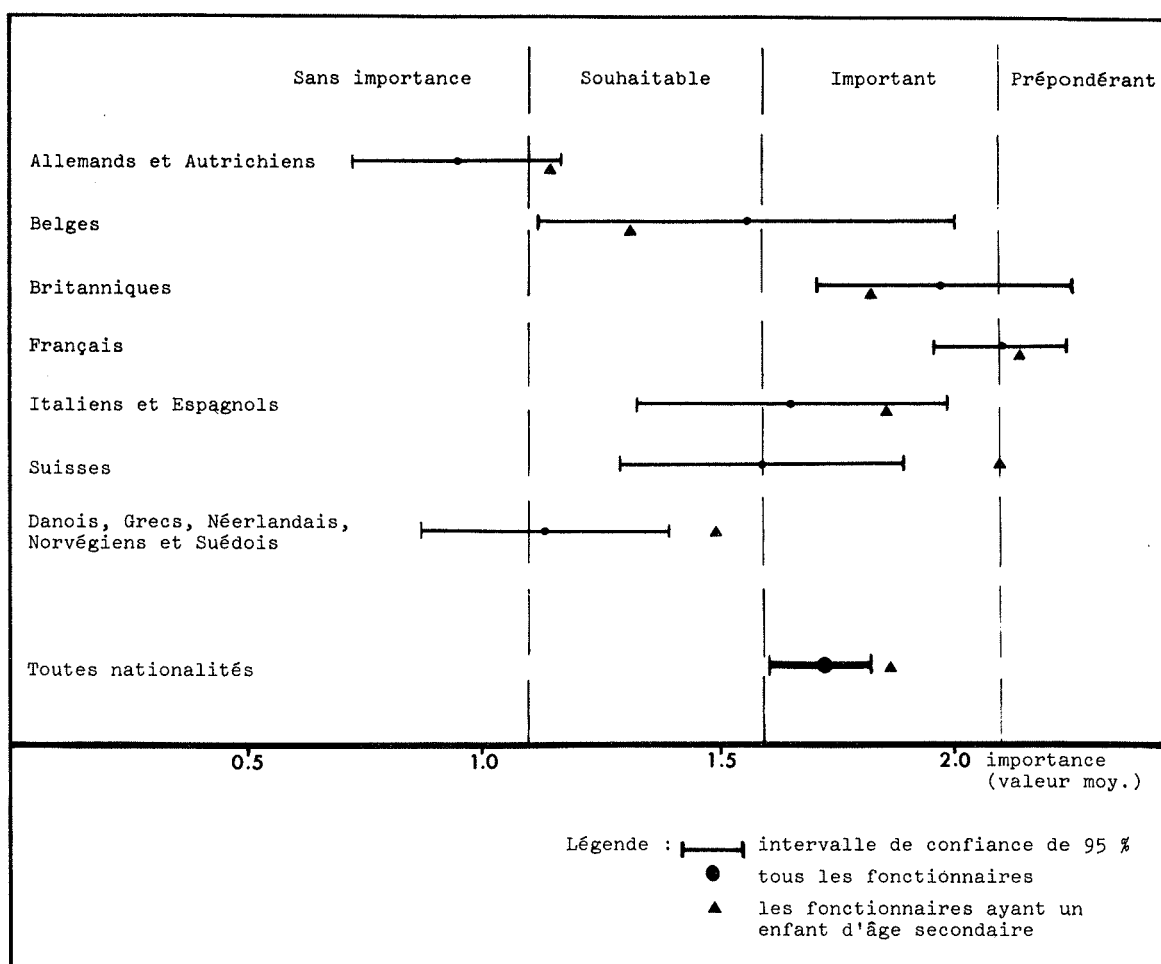
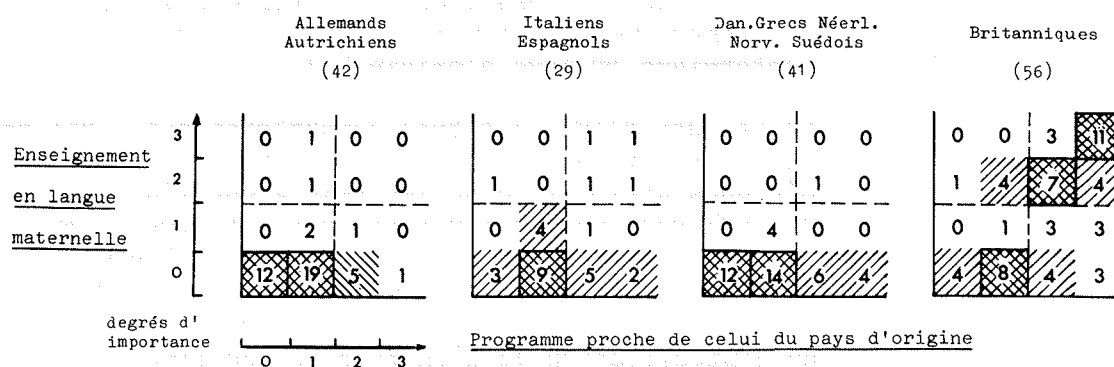


Fig. 12 Programme proche de celui du pays d'origine. Influence de la présence d'enfants en âge d'école secondaire sur l'importance accordée à ce facteur, selon la nationalité.

A. NOMBRE D'OPINIONS EXPRIMEES, PAR NATIONALITES



B. TOTAUX, EN POUR CENT

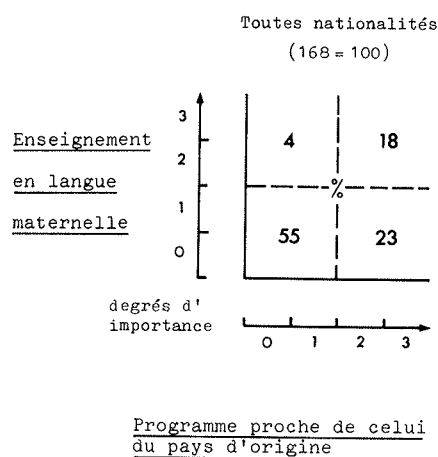
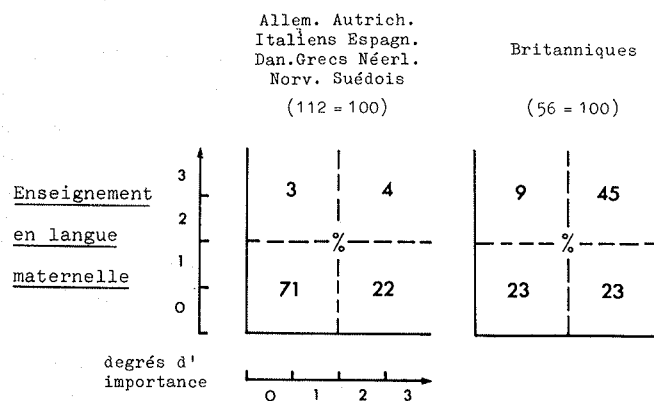


Fig. 13 Programme proche de celui du pays d'origine et enseignement à plein temps en langue maternelle. Relation entre ces deux facteurs, par nationalités (Non-francophones seulement).

Seuls les Britanniques, les Français et les Suisses romands disposent à Genève d'un tel enseignement. Les autres nationalités ne peuvent être représentées à Genève que par des fonctionnaires qui attachent relativement moins d'importance aux facteurs dits "de conformisme au pays d'origine"¹⁾.

Le cas des Belges est très caractéristique. Pas de scolarité préparant à Genève au certificat de fin d'études national; donc les Belges que l'on trouve au CERN sont ceux qui n'attachent pas trop d'importance au facteur programme: importance moyenne équivalente à celle des Italiens qui, à l'encontre des Allemands, se trouvent dans une situation similaire de centralisation de l'instruction publique. Mais disponibilité d'un enseignement à plein temps dans l'une des langues nationales, donc on peut trouver au CERN des Belges qui attachent beaucoup d'importance à ce facteur: importance équivalente à celle des Français; supérieure à la moyenne des Britanniques.

Du fait de la disponibilité d'un enseignement de type national, les Français et les Britanniques présentent les plus fortes proportions de fonctionnaires ayant des enfants en âge d'école secondaire (tableau 4), la sélection jouant sans doute au sein des autres nationalités en présence d'enfants de cet âge. L'importance des facteurs dits "de conformisme au pays d'origine"¹⁾ croissant au niveau secondaire, cet ensemble de circonstances contribue à expliquer le plus grand "conformisme au pays d'origine" des Français et des Britanniques.

Adaptation
fonctionnelle
des valeurs

Quatrième hypothèse: Il n'est pas exclu que dans la formation des opinions entre une part de rationalisation a posteriori, ou mieux, *d'adaptation fonctionnelle du système de valeurs aux possibilités offertes par le milieu*, ce qui n'infirme d'ailleurs pas l'hypothèse de sélection, mais l'élargit seulement: ne sont représentés à Genève que ceux dont le système de valeurs est adapté, ou susceptible de s'adapter.

¹⁾ Rappelons que ce terme est utilisé dans un sens restreint, défini à la page 86.

L'enquête CERN nous fournit:

- des commentaires sur la base desquels ont été formulées les deux premières hypothèses (différences de contexte scolaire et de statut international de la langue nationale); pour les contrôler statistiquement, il faudrait effectuer une enquête comparative dans les pays d'origine mêmes;
- des indications statistiques confirmant la validité de la troisième et de la quatrième hypothèses (sélection et adaptation fonctionnelle des valeurs).

Fig. 13

En effet, les Britanniques sont parmi les non-francophones, la seule nationalité au sein de laquelle nous avons pu observer un groupe nombreux de "conformistes au pays d'origine" (45%), c'est-à-dire de fonctionnaires attachant une grande importance à la fois à l'enseignement à plein temps en langue maternelle et au programme proche de celui du pays d'origine¹⁾.

Les opinions des autres 55% de Britanniques se répartissent, au sujet de ces facteurs, comme les opinions des fonctionnaires des autres nationalités: faible importance à un programme proche de celui du pays d'origine et importance encore moindre à ce que l'enseignement soit dispensé à plein temps en langue maternelle. (Rappelons que les cours spéciaux de langue maternelle sont considérés comme l'alternative à l'enseignement à plein temps.)

Ainsi donc, l'existence à Genève d'un enseignement de type national britannique élargit les possibilités de recrutement de fonctionnaires de cette nationalité au sein de couches de population qui accordent une grande importance à ce que la scolarisation de leurs enfants s'effectue conformément aux normes du pays d'origine. A fortiori, la disponibilité de l'enseignement officiel français lui-même a un effet similaire sur les possibilités de recrutement de fonctionnaires français.

Pour les autres nationalités, par suite de l'absence d'enseignements nationaux correspondants, le recrutement ne peut se faire que parmi les couches de population qui n'attribuent pas une importance majeure à ce que la scolarité des enfants s'accomplisse dans les mêmes conditions qu'au pays d'origine.

¹⁾ Cette analyse n'a pu être effectuée pour les francophones, les résultats étant obscurcis par le fait que le français est la langue locale.

Considérations
scolaires et
composition du
personnel selon
la nationalité

L'enquête nous fournit donc ainsi la confirmation d'une observation qui avait déjà été faite empiriquement, à savoir *l'incidence des considérations scolaires sur la composition du personnel*: refus de candidats de s'engager après avoir examiné la question de la scolarisation de leurs enfants, départs de fonctionnaires motivés au moins en partie par ce facteur. On peut s'attendre à ce que, en présence d'enfants d'âge scolaire, et particulièrement en âge d'école secondaire, les nationalités disposant à Genève d'un enseignement en langue maternelle préparant aux examens nationaux, soient plus fortement représentées au sein de l'Organisation.

Tabl. 3 à 5

L'étude de la composition du personnel de l'Organisation confirme cette attente.

Les Français, Britanniques, Suisses et Belges qui constituent le 65% des non-résidents A n'ayant pas d'enfants en âge de scolarité, constituent le 73% des non-résidents A ayant des enfants d'âge secondaire.

On peut se demander si cette altération des proportions est due uniquement aux considérations scolaires, ou si d'autres conditions influant sur la composition par âge et par nationalités du personnel y sont corrélées. Cette composition résulte en effet, surtout pour les non-résidents A, du libre-jeu de divers facteurs qui peuvent être groupés en:

- facteurs professionnels: offre et demande dans les Etats Membres en personnel qualifié, et plus particulièrement en spécialistes nécessaires au CERN;
- facteurs culturels: langue maternelle (française, latine, autre), considérations scolaires, distance, etc.

Pour que les facteurs professionnels produisent une corrélation entre l'âge et la nationalité, il faudrait qu'un Etat Membre ait fourni systématiquement du personnel dont la profession implique un âge plus élevé ou plus bas que la moyenne, ou encore qu'un Etat Membre ait fourni systématiquement plus ou moins de personnel que les autres Etats Membres à un moment déterminé. Les statistiques du personnel¹⁾ montrent que ces con-

1) Statistiques administratives sur le Personnel du CERN, de 1952 jusqu'au 31 décembre 1964. Elaboré par la Division du Personnel, Genève, novembre 1966.

ditions de corrélation ne sont pas remplies: l'âge moyen est le même au sein des diverses catégories professionnelles et les fluctuations qui se sont produites à certains moments sont compensées

- par la variété des spécialisations requises au CERN,
- par l'équivalence des niveaux de qualification atteints dans la plupart des Etats Membres pour plusieurs de ces spécialisations
- et par l'expansion continue du personnel de l'Organisation.

Parmi les facteurs culturels, la langue maternelle, en plus des liens qu'elle présente avec les considérations scolaires, joue également son rôle propre: ainsi, les Français sont représentés plus favorablement que les autres nationalités même parmi les non-résidents A qui n'ont pas d'enfants d'âge scolaire (33%). Les considérations scolaires accentuent ce privilège notamment au niveau secondaire (41%).

Tabl. 6

Il est impossible de faire rigoureusement la part des considérations scolaires au sein des autres facteurs culturels. On peut toutefois dire que cette part diffère d'une nationalité à l'autre.

Ainsi, le groupe Scandinaves-Néerlandais-Grecs compte 190 non-résidents A ayant des enfants en âge de scolarité pour 100 non-résidents A qui n'en ont pas.

Le groupe Italiens-Espagnols ne compte que 60 non-résidents A avec enfants en âge de scolarité pour 100 qui n'en ont pas.

Le facteur scolaire freine donc moins la représentation des Scandinaves, Néerlandais et Grecs au sein du personnel que ne le font la langue, la distance ou d'autres facteurs culturels. L'inverse se produit pour les Italiens et Espagnols. Les autres nationalités se trouvent dans une position intermédiaire; parmi ces nationalités, le facteur scolaire joue un rôle relativement moins important pour les Français, Belges et Suisses.

Les différences entre nationalités s'atténuent fortement si l'on ne considère que l'âge de scolarité secondaire; cette atténuation est due à ce que les considérations scolaires pèsent pour toutes les nationalités plus au secondaire qu'au primaire.

La précision statistique ne permet pas de pousser plus loin cette analyse de la composition du personnel et en particulier de préciser la part des divers facteurs culturels pour les Allemands, Autrichiens et Britanniques. Les résultats fournis par cette analyse sont toutefois en bon accord avec les résultats fournis par l'enquête au sujet de la sélection se produisant au sein de certaines nationalités par suite d'absence d'enseignement de type national ou de différences des contextes scolaires nationaux.

Incidence directe
de la mobilité
sur la hiérarchi-
sation des valeurs

Les résidents accordent plus d'importance que les non-résidents à ce que la scolarité de leurs enfants se déroule conformément aux conditions scolaires nationales.

Puisque nous venons d'établir que la nationalité a une incidence sur le "conformisme au pays d'origine"¹⁾, nous étudierons les différences entre résidents et non-résidents au sein des deux seules nationalités représentées par un effectif numérique suffisant parmi les résidents, c'est-à-dire les Français et les Suisses.

Pour expliquer les différences entre résidents et non-résidents, on peut recourir à une cinquième hypothèse: *le plus grand "conformisme au pays d'origine" des résidents s'expliquerait par le fait qu'ils ont moins été exposés à d'autres systèmes scolaires, et à ce que, étant chez eux, une scolarité nationale leur apparaît comme naturelle et en quelque sorte inévitable.* - La réciproque de cette hypothèse consisterait à dire que la mobilité joue un rôle direct dans la hiérarchisation des valeurs, en exposant l'individu et le groupe à des situations diversifiées, expériences qui se traduiraient par un moins grand "conformisme au pays d'origine" des non-résidents.

Cette hypothèse semblerait pouvoir être confirmée par l'analyse de l'importance accordée à ce que le programme des études soit proche de celui du pays d'origine, facteur qui présente les valeurs suivantes:

Français, non-résidents A	: 2,06 ²⁾
Français, résidents	: 2,25 ³⁾
Suisses, non-résidents A	: 1,54 ²⁾
Suisses, résidents	: 1,63 ³⁾

1) Au sens restreint défini à la page 86.

2) Tableau 56.

3) Tableaux 55 et 56. La valeur attribuée par les résidents, est déduite par application de la formule suivante:

$$\text{valeur R} = \frac{\text{val}(\text{NRA}+\text{R}) \cdot \text{nb}(\text{NRA}+\text{R}) - \text{val}(\text{NRA}) \cdot \text{nb}(\text{NRA})}{\text{nb}(\text{R})}$$

R comprend en fait les non-résidents B et les résidents qui présentent la même valeur moyenne pour ce facteur (tabl. 54).

qui montrent que les non-résidents français et suisses accordent à ce facteur une importance légèrement moins grande que les résidents de même nationalité.

Il faut toutefois remarquer que, dans la population étudiée, par suite de la dimension de l'échantillon¹⁾, ces différences ne sont pas statistiquement significatives et rappeler la corrélation existant entre le niveau culturel et la catégorie de résidence, corrélation à laquelle pourrait également être imputé l'effet observé²⁾.

Pour être donc définitivement infirmée ou confirmée, cette hypothèse devrait être contrôlée sur une population à sous groupes non corrélés, et plus nombreux que celle dont nous disposons.

Pour expliquer l'importance accordée à ce que l'enseignement soit dispensé à plein temps en langue maternelle, il est nécessaire de recourir aux troisième et quatrième hypothèses formulées plus haut, relatives à la sélection et à l'adaptation fonctionnelle des valeurs.

En effet, ce facteur présente les valeurs suivantes:

Français, non-résidents A	: 1,90 ³⁾
Français, résidents	: 1,92 ⁴⁾
Suisses, non-résidents A	: 1,08 ³⁾
Suisses, résidents	: >1,90 ⁴⁾

Les Français, résidents ou non-résidents, accordent la même importance à un enseignement à plein temps en langue maternelle. Les résidents suisses (genevois par définition⁵⁾) y accordent la même valeur, de même que, notons-le en passant, les Belges (non-résidents), c'est-à-dire l'ensemble des francophones; tandis que les Suisses non-résidents qui comprennent des Suisses alémaniques et tessinois, y attachent beaucoup moins d'importance.

-
- 1) 47 résidents (français plus suisses); 123 non-résidents A français; 13 non-résidents A suisses.
 - 2) Notons que l'écart entre nationalités est plus grand que l'écart entre catégories de résidence. Les contextes scolaires (dont l'incidence a été établie ci-dessus: cf première hypothèse) semblent donc avoir sur les opinions une incidence plus grande que la mobilité ou que le niveau culturel.
 - 3) Tableau 56.
 - 4) Tableaux 55 et 56; valeurs calculées par la méthode indiquée à la note 3 de la page précédente. Les non-résidents B suisses, inclus dans ce groupe contribuent à ce que cette valeur soit plus basse que celle des seuls résidents.
 - 5) "Dont les foyers se trouvaient à moins de 20 km de Genève au moment du recrutement" (Statut du Personnel).

La mobilité ne semble donc pas avoir rendu les non-résidents, français et belges, moins "conformistes par rapport au pays d'origine"¹⁾ au sujet de l'enseignement en langue maternelle, que les résidents, français et suisses. La sélection se fait parmi les Suisses alémaniques et tessinois: ceux d'entre eux qui accordent une grande importance à ce facteur, ne se trouvent pas à Genève; nous ne pouvons toutefois pas déterminer ce qui provient chez eux d'une sélection éliminatoire et ce qui provient de l'adaptation fonctionnelle des valeurs, par une sorte de rationalisation a posteriori. Pour les francophones, le problème ne se posant pas, la sélection ou l'adaptation ne sont pas nécessaires et, par conséquent, ne se manifestent pas dans l'expression des valeurs.

Nous pouvons donc conclure de cette analyse que les *différences, entre résidents et non-résidents*, au sujet des deux facteurs, programme proche de celui du pays d'origine et enseignement à plein temps en langue maternelle, s'expliquent par *l'incidence de la mobilité* qui agit par deux, ou peut-être trois, mécanismes complémentaires: *incidence indirecte par sélection et par adaptation fonctionnelle des valeurs et, peut-être, incidence directe sur la hiérarchisation des valeurs.*

Analyse des
facteurs du
choix selon
le sexe des
enfants

Il eût été intéressant d'analyser les facteurs du choix selon le sexe des enfants et de voir si l'on observait un effet similaire à celui suggéré par l'étude de cas (V.3) et par les perspectives d'avenir²⁾ (VI.4), c'est-à-dire une tendance à accorder plus d'importance à une scolarité proche de celle du pays d'origine, pour les garçons que pour les filles.

Cette analyse n'a toutefois pas été possible. La question D requerrait déjà un assez gros effort de réponse; il ne nous a pas semblé opportun de la compliquer encore en demandant aux fonctionnaires de distinguer entre garçons et filles.

Il n'a pas non plus été possible de comparer les réponses des fonctionnaires n'ayant que des garçons à celles des fonctionnaires n'ayant que des filles,

1) Au sens restreint, défini à la page 86.

2) L'activité professionnelle au pays d'origine apparaît plus probable pour les garçons que pour les filles.

c'est-à-dire en éliminant environ la moitié des familles qui ont, à la fois, des garçons et des filles. Les effectifs restants devenaient trop petits et l'incidence des autres paramètres (nationalités, niveau scolaire, etc.) trop grande pour que l'on puisse observer des effets significatifs. - Il y aurait là matière à recherche intéressante si l'on pouvait disposer d'un échantillon plus grand.

On pourrait se demander si la présence de garçons en âge de scolarité, suscite un mécanisme de sélection semblable à celui observé en l'absence d'un enseignement de type national (voir ci-dessus, troisième hypothèse). L'analyse de la composition de la population enfantine, selon le sexe, ne permet pas de formuler cette hypothèse: il n'y a, en effet, pas de différences statistiquement significatives entre les nombres de garçons et de filles, au sein de la population globale, et dans les sous-groupes nationaux¹⁾.

Cette observation peut s'expliquer par la non-validité de l'indication fournie par l'étude de cas au sujet d'une éventuelle distinction entre sexes en matière scolaire. Elle peut aussi s'expliquer par le fait que beaucoup d'enfants naissent après que la famille se soit déplacée, et que beaucoup d'autres sont trop petits pour que la famille se préoccupe de ces questions au moment de l'engagement au CERN²⁾. Enfin, la présence ou la sélection de nombreuses familles mixtes réduit les chances de mesurer des effets significatifs. Pour les mesurer, il faudrait une population à effectifs plus nombreux.

VI.7.2 Les établissements primaires et secondaires fréquentés ou pris en considération

Taux de scolarisation

Les réponses à la question A (voir questionnaire en Annexe 3) nous renseignent sur les établissements scolaires fréquentés par 527 enfants au niveau primaire et 250 enfants au niveau secondaire.

Le taux de scolarisation au niveau primaire est de 100%, la scolarité étant obligatoire aux âges correspondants. Au niveau secondaire, le taux de scolarisation, pour les familles ayant participé à l'enquête, est de 98%. Les fonctionnaires dont les enfants ont quitté l'école à la fin de la scolarité obligatoire (15-16 ans) n'ont pas répondu au questionnaire d'en-

1) II.4.

2) Rappelons que l'âge moyen des fonctionnaires, au moment de l'engagement, est de 28 ans.

quête (voir VI.2). Le taux de scolarisation secondaire ne semble pas devoir dépasser 80% pour les enfants de l'ensemble des fonctionnaires.

Les fonctionnaires, surtout résidents, dont les enfants fréquentent l'école officielle, ont probablement moins bien participé à l'enquête que ceux dont les enfants fréquentent une école privée. Les pourcentages de fréquentation qui figurent ci-dessous ne sont valables que pour les fonctionnaires qui ont répondu à l'enquête.

Catégories socio-
professionnelles
et orientation
scolaire

Parmi les enfants de fonctionnaires du CERN,

- 68% fréquentent l'enseignement primaire,
- 27% fréquentent l'enseignement secondaire classique ou moderne,
- 5% fréquentent un enseignement professionnel ou sont en apprentissage.

Il est intéressant de comparer ces proportions avec celles de l'ensemble de la population résidant à Genève¹⁾ qui sont respectivement de:

- 55% au primaire,
- 27% au secondaire classique ou moderne,
- 18% dans l'enseignement professionnel ou en apprentissage.

On remarque une plus forte proportion d'enfants fréquentant l'école primaire parmi les enfants du CERN, due à l'âge moyen relativement bas des fonctionnaires eux-mêmes.

D'autre part, la *fréquentation d'un enseignement professionnel* par les enfants de 15 à 19 ans est beaucoup plus faible parmi les enfants de fonctionnaires du CERN. Cette constatation n'est pas étonnante: de nombreuses études sociologiques ont mis en évidence, au cours des dernières années, les relations existant entre la catégorie socio-professionnelle des parents d'une part, et d'autre part, la progression scolaire, la filière scolaire et la profession de leurs enfants²⁾.

1) Nous avons calculé ces proportions à partir de données relatives à l'enseignement public (du Pasquier et Moeckli, 1968. A1, tabl. No 1) et à l'enseignement privé (Bartholdi, 1968, A24 à A32, tabl. Nos 3/6 à 3/16), relevées au cours des recensements de 1967.

2) Voir à ce sujet le rapport de synthèse (avec bibliographie) préparé par le professeur Janne pour l'UNESCO (Janne, 1967). Pour la population genevoise en particulier: Girod, 1962; Girod en collaboration avec Rouiller, 1960, 1961, 1963; Tofigh, 1964; Roller et Haramain, 1961 (mars et septembre) et 1963.

On peut donc s'attendre à ce que le personnel qualifié qui constitue les cadres scientifiques, techniques et administratifs du CERN, prépare ses enfants à des activités professionnelles de niveau au moins égal à celui des parents.

Quant aux fonctionnaires appartenant aux autres catégories socio-professionnelles, ils travaillent dans des conditions qui les rendent particulièrement sensibles aux influences contemporaines qui aboutissent à l'accroissement général de la demande de scolarisation: ils ont l'occasion d'observer quotidiennement les avantages qui découlent de l'éducation; l'absence de barrières hiérarchiques au sein des groupes de travail facilite cette observation et encourage, parce qu'elles semblent plus proches, plus accessibles, les aspirations d'ascension sociale. D'ailleurs, au sein de ces groupes, la valeur personnelle est une source certaine d'autorité et de prestige. Il est probable que dans un tel milieu de travail, les aspirations professionnelles de ces fonctionnaires pour leurs enfants tendent à se situer à un niveau très élevé et conditionné plus par les aptitudes de l'enfant et moins par la position du père dans l'échelle socio-professionnelle, que ce n'est généralement le cas dans une société plus traditionnelle.

Les données de l'enquête viennent confirmer ces hypothèses. Parmi les enfants âgés de 6 à 19 ans des fonctionnaires qui ont participé à l'enquête:

0,5% des enfants de fonctionnaires de grade¹⁾
10 à 14,

4,3% des enfants de fonctionnaires de grade 7 à 9,

9 % des enfants de fonctionnaires de grade 2 à 6,

fréquentent l'enseignement professionnel ou sont en apprentissage²⁾.

Rappelons cependant que nous avons rencontré une résistance à participer à l'enquête, de la part des fonctionnaires dont les enfants avaient de mauvais résultats scolaires. Il est possible que ce soit aussi le cas de fonctionnaires dont les enfants n'ont pas satisfait les ambitions de promotion sociale par l'éducation que les parents nourrissaient pour eux; nous pensons toutefois que ces fonctionnaires qui n'ont pas bien "assumé" (au sens psychologique du terme) cette situation n'affectent pas de manière importante les proportions ci-dessus (voir VI.2, sondage de contrôle au sujet des motifs de non-participation à l'enquête).

1) Définition des grades: voir II.3.

2) Proportions calculées sur la base du tableau 35.

On peut aussi faire l'hypothèse que les aptitudes scolaires des enfants de non-résidents sont plus élevées que la moyenne, car on peut s'attendre à ce que les parents d'enfants ayant des difficultés scolaires, hésitent à quitter le pays d'origine et à faire parcourir à l'enfant une scolarité rendue plus difficile par la mobilité. Il ne nous est toutefois pas possible de discerner rigoureusement la part de la mobilité dans le choix de l'enseignement professionnel dès l'âge de 15 ans, par suite des corrélations qui existent entre le statut de non-résidence, le grade et la distribution par âge des enfants (tabl. 10 et 11).

Notons tout de même que, parmi les enfants âgés de 6 à 19 ans dont les parents ont participé à l'enquête, la fréquentation de l'enseignement professionnel ou l'apprentissage sont le fait de¹⁾:

- 3% des enfants de non-résidents A,
- 5% des enfants de non-résidents B,
- 10% des enfants de résidents.

Fréquentation de
l'enseignement
suisse, français
ou autre; des
écoles officiel-
les ou privées

Au niveau primaire,

- 52% des enfants suivent un programme suisse (surtout genevois);
- 42% un programme français;
- 5% sont instruits en anglais à Genève;
- 1% sont instruits dans d'autres pays.

Fig. 14

Au niveau secondaire,

- | | |
|---|-----------------|
| 26% suivent un programme suisse | } secondaire |
| 51% suivent un programme français | |
| 6% sont instruits en anglais, à Genève | |
| 2% sont instruits dans d'autres pays | |
| 12% fréquentent un établissement suisse | } professionnel |
| 3% fréquentent un établissement français. | |
| | et |
| | } apprentissage |

¹⁾ Proportions calculées sur la base du tableau 34.

L'enseignement français occupe donc une place importante dans la scolarisation des enfants de fonctionnaires, surtout au niveau secondaire. La scolarisation au pays d'origine, autre que France ou Suisse, est négligeable.

Tabl. 32 à 38

L'enseignement officiel jouit d'une préférence marquée, surtout au niveau primaire où il est fréquenté par 85% des enfants. Il accueille plus des trois quarts des enfants de fonctionnaires de tous grades, catégories de résidence et nationalités, à l'exception des Britanniques.

Le taux de fréquentation de l'enseignement officiel n'est plus que de 72% au niveau secondaire¹⁾. Le recours à l'enseignement privé, au niveau secondaire, est plus accentué pour:

- les non-résidents A, reflet de la tendance observée ci-dessus d'accorder une importance plus grande, au niveau secondaire, à un *enseignement proche de celui du pays d'origine*²⁾;
- les grades élevés, conséquence de la proportion plus grande de non-résidents A au sein de ces grades et reflet de ressources financières plus appropriées;
- les fonctionnaires domiciliés en Suisse, conséquence de la disponibilité de logements où s'installent la majorité des non-résidents, y compris 40% des non-résidents français.

La majorité des enfants fréquentant des écoles privées les fréquentent en Suisse. Ce sont surtout:

- des Britanniques: enseignement en langue anglaise pour la plupart;
- des Français, Belges et Allemands domiciliés à Genève: écoles se conformant aux programmes français;

1) Ces taux sont très semblables à ceux que nous calculons pour l'ensemble du Canton sur la base des recensements de 1967 (cités plus haut), soit 87% des élèves dans le primaire officiel et 73% dans le secondaire officiel.

2) VI.7.1b, p. 87.

- des non-francophones (Scandinaves, etc.): sections de langue française des écoles internationales¹⁾.

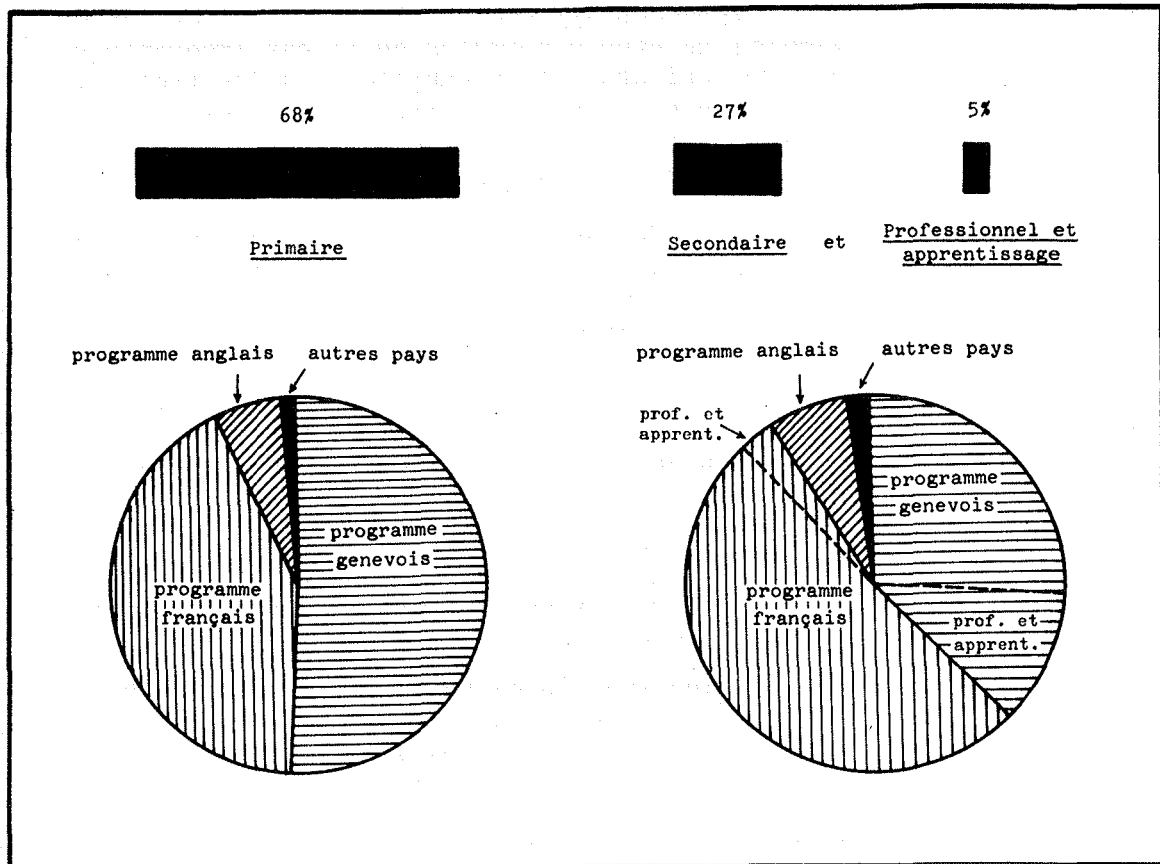


Fig. 14 Fréquentation scolaire au primaire et au secondaire.

¹⁾ Le recensement des établissements privés d'éducation effectué en décembre 1967 par le Département de l'Instruction publique de Genève, relève 423 élèves préparant les baccalauréats français, 187 préparant les GCE britanniques, 193 les maturités fédérales. (Bartholdi, 1968. Annexe 5, tabl. I, p. A44). Soit environ autant d'enfants préparant au sein des écoles privées les GCE et les maturités fédérales et deux fois plus d'enfants préparant les baccalauréats français. Les proportions sont tout à fait similaires parmi les enfants CERN qui fréquentent les écoles privées en ce qui concerne les GCE (17) et les maturités fédérales (15); pour les baccalauréats, la proportion est moindre si on ne tient compte que des écoles privées (21), mais le recours à l'enseignement officiel français est élevé (11 pour les seuls Allemands, Autrichiens et Belges).

Les Allemands et Autrichiens dont le taux de fréquentation de l'enseignement privé est de 9% au primaire (seuls les Suisses ont un taux plus bas: 3%), ont au secondaire, un taux de 45% (seuls les Britanniques ont un taux plus élevé: 95%).

Les Britanniques présentent les taux les plus élevés de fréquentation du privé, tant au primaire qu'au secondaire, ce qui leur donne un taux moyen de fréquentation du privé de 71%. En combinant les données des figures 7 et 13, et du tableau 36, on peut dire que les Britanniques se répartissent en:

- 70% qui recourent à l'enseignement privé, parmi lesquels
 - ~ 40 tiennent à la fois à l'enseignement en langue maternelle et à un programme préparant aux examens nationaux;
 - ~ 20 veulent surtout bénéficier du programme;
 - ~ 10 tiennent surtout à la langue.
- 30% qui fréquentent l'enseignement officiel en langue française.

Parmi les Français, un enfant sur deux domiciliés en Suisse fréquente l'enseignement officiel genevois¹⁾, cette proportion est plus élevée au primaire (57%) qu'au secondaire (32%).

Les autres enfants français domiciliés en Suisse, fréquentent des écoles officielles ou privées à programme français à Genève, dans l'Ain ou en Haute-Savoie. La migration scolaire frontalière affecte une quarantaine d'enfants.

Le désir de faire fréquenter l'enseignement officiel français par leurs enfants a contribué avec d'autres facteurs à faire s'établir en France 60% des non-résidents français.

On peut donc estimer que parmi les enfants de non-résidents français²⁾:

- 80% fréquentent l'enseignement français, parmi lesquels 60 sont domiciliés en France et 20 sont domiciliés à Genève.

¹⁾ 14% des enfants français de niveau primaire et secondaire (professionnel et apprentissage non compris) suivent l'enseignement officiel genevois, alors que 28% des fonctionnaires français, objet de l'enquête, sont domiciliés en Suisse (tabl. 7).

²⁾ Enseignement professionnel et apprentissage non compris.

- 20% fréquentent l'enseignement genevois et sont domiciliées à Genève.

Ces proportions de fréquentation de l'enseignement national par les non-résidents français, sont très semblables à celles observées pour les Britanniques. La similitude entre non-résidents français et britanniques a d'ailleurs déjà été observée plus haut pour les facteurs dits "de conformisme au pays d'origine".

Pour le secondaire professionnel et l'apprentissage, près de la moitié des enfants domiciliés en France fréquentent un établissement situé à Genève. L'enfant peut ainsi rester au foyer familial, facteur considéré comme prépondérant, alors qu'il devrait adopter le régime d'internat s'il voulait fréquenter dans une grande ville française, un établissement équivalent¹⁾.

Il eût été intéressant d'établir si les fonctionnaires manifestent une propension plus grande à faire fréquenter un enseignement de type national aux garçons qu'aux filles²⁾, conformément à une indication suggérée par l'étude de cas et par les perspectives d'avenir (V.3 et VI.4). La comparaison entre les établissements fréquentés n'a toutefois de sens que si l'adoption d'une filière de type national demande un sacrifice pécuniaire, ou crée des difficultés d'organisation matérielle ou familiale; en l'absence de ces éléments, il n'y a pas de raison pour que les fonctionnaires donnent une éducation différente aux garçons et aux filles.

Nous ne pouvions donc utiliser pour cette comparaison garçons - filles que les fonctionnaires recourant à un enseignement privé coûteux, ou acceptant des difficultés de transport ou le recours à l'internat.

Enfin, l'analyse des facteurs du choix de filière (VI.7, 1.b) a révélé de grandes différences selon la nationalité, précisément dans ces considérations que nous avons appelées "de conformisme"³⁾ au pays d'origine".

1) Cette migration frontalière est observée pour l'ensemble des écoles professionnelles privées genevoises (les données n'existent pas pour l'enseignement professionnel officiel): 30% des élèves sont domiciliés hors du Canton de Genève; leur distribution entre les autres cantons et la France n'est pas connue. (Bartholdi, 1968. A42, tabl. No 4/10).

2) Rappelons que la distribution des sexes au sein de la population enfantine totale, et au sein des enfants de diverses nationalités, a été contrôlée et s'est révélée normale (II.4).

3) Voir page 86, le sens restreint donné à ce terme.

L'étude des établissements fréquentés vient de faire apparaître que c'est au niveau secondaire surtout, que les fonctionnaires optent pour une scolarité aussi proche que possible de celle du pays d'origine.

Ce n'est donc qu'au niveau secondaire, au sein de certaines nationalités, et parmi les fonctionnaires de haut-grade, que l'on pouvait espérer observer cet effet. L'échantillon, dans ces conditions, devenait trop petit, pour que l'on puisse observer des effets significatifs.

Ici aussi, il y aurait matière à recherche ultérieure si l'on pouvait disposer d'une population plus grande; il serait important, dans ce cas, de prendre les précautions nécessaires à l'observation d'une éventuelle différence entre les opinions et les comportements. Il n'est pas exclu que, surtout dans les familles où il y a des garçons et des filles, celles-ci bénéficient, en pratique, du même type de scolarité que leurs frères, alors que, en principe, une filière nationale peut être considérée moins importante pour elles.

Appréciation
globale de la
solution adoptée

Les taux d'opinions exprimées sont semblables pour les trois niveaux, préscolaire, primaire, secondaire (87%). Les non-résidents ont un taux plus élevé (89%) que les résidents (77%)¹⁾.

L'ensemble des fonctionnaires considèrent que la solution qu'ils ont adoptée au primaire répond moins bien aux besoins de leur enfant qu'au préscolaire. Ces besoins sont encore moins bien satisfaits au secondaire.

Tabl. 39 à 42

Les seules différences statistiquement significatives concernent:

- les Suisses qui sont particulièrement satisfaits du mode de scolarisation adopté par rapport aux besoins de leur enfant;
- l'enseignement secondaire français qui répond relativement mal aux besoins de ceux qui ont adopté cette solution; moins bien que l'enseignement primaire français ou que l'enseignement genevois; moins bien aux besoins des non-résidents que des résidents. Les commentaires nous éclaireront sur ces différences.

1) Ce qui confirme l'indication fournie par l'étude de cas (p. 44) d'une moindre propension des résidents à fournir une appréciation au sujet de l'enseignement traditionnel.

Au niveau secondaire, les nombres particulièrement petits ne permettent de déceler que des tendances: la non-satisfaction des besoins est plus marquée pour les Français, les Britanniques et peut-être les Belges. Or, ce sont précisément ces nationalités qui sont attirées à Genève en plus grand nombre par l'existence d'un enseignement national ou en langue maternelle. La sélection, observée plus haut, a éliminé des autres nationalités, les personnes peu susceptibles de s'accommoder de conditions scolaires non orthodoxes. Sans cette sélection, la concordance de vues qui s'exprime au sujet des facteurs d'importance prépondérante, fait penser que les appréciations des autres nationalités se rapprocheraient de celles des Français et des Britanniques.

Commentaires
relatifs aux
établissements
fréquentés

Le questionnaire d'enquête invitait les fonctionnaires à indiquer, par des commentaires libres, les aspects positifs et négatifs que la solution adoptée, c'est-à-dire l'établissement scolaire fréquenté, présente par rapport aux besoins particuliers de leur enfant.

Les nombreux commentaires ainsi recueillis ont été groupés, au dépouillement, en neuf rubriques relatives à:

- la langue d'enseignement;
- le programme des matières principales (mathématiques, sciences, langues, histoire, géographie);
- les matières secondaires (sports, arts, etc.);
- les considérations relatives aux transferts d'un système scolaire national à un autre, au caractère nécessaire d'une scolarité nationale et à la validité du diplôme final;
- les aspects pédagogiques, c'est-à-dire les méthodes d'enseignement, les méthodes éducatives et disciplinaires, le nombre d'enfants par classe, la qualité de l'équipement et des locaux, la quantité de travail à domicile;
- les aspects financiers;
- la localisation de l'établissement par rapport au domicile et les questions de transport;
- la compatibilité des horaires avec les horaires de travail des parents, la disponibilité de temps libre continu pour les activités extra-scolaires;
- le milieu social, surtout sous l'angle de la diversité des origines sociales, parfois aussi de la diversité des nationalités ou de l'homogénéité confessionnelle.

Rappelons qu'alors que l'importance relative des divers facteurs s'exprime dans les réponses à la question D (étudiées à la section VI.7.1), les commentaires reflètent les considérations que suscite la fréquentation journalière des établissements scolaires. Les commentaires éclairent le point de contact entre les aspirations et les possibilités existant autour du CERN.

Tabl. 45, 47, 49
Fig. 15 et 16

Au primaire, les aspects pédagogiques constituent la rubrique sous laquelle se groupent le plus grand nombre de commentaires. Viennent ensuite la localisation de l'établissement, le programme des matières principales, les activités secondaires et les considérations relatives aux transferts. Les aspects financiers et la langue d'enseignement sont mentionnés le moins fréquemment; le coût des études est toutefois mentionné plus fréquemment au sujet de l'enseignement privé.

Au secondaire, les commentaires relatifs à la localisation de l'établissement rejoignent numériquement ceux relatifs à la pédagogie. Les commentaires rela-

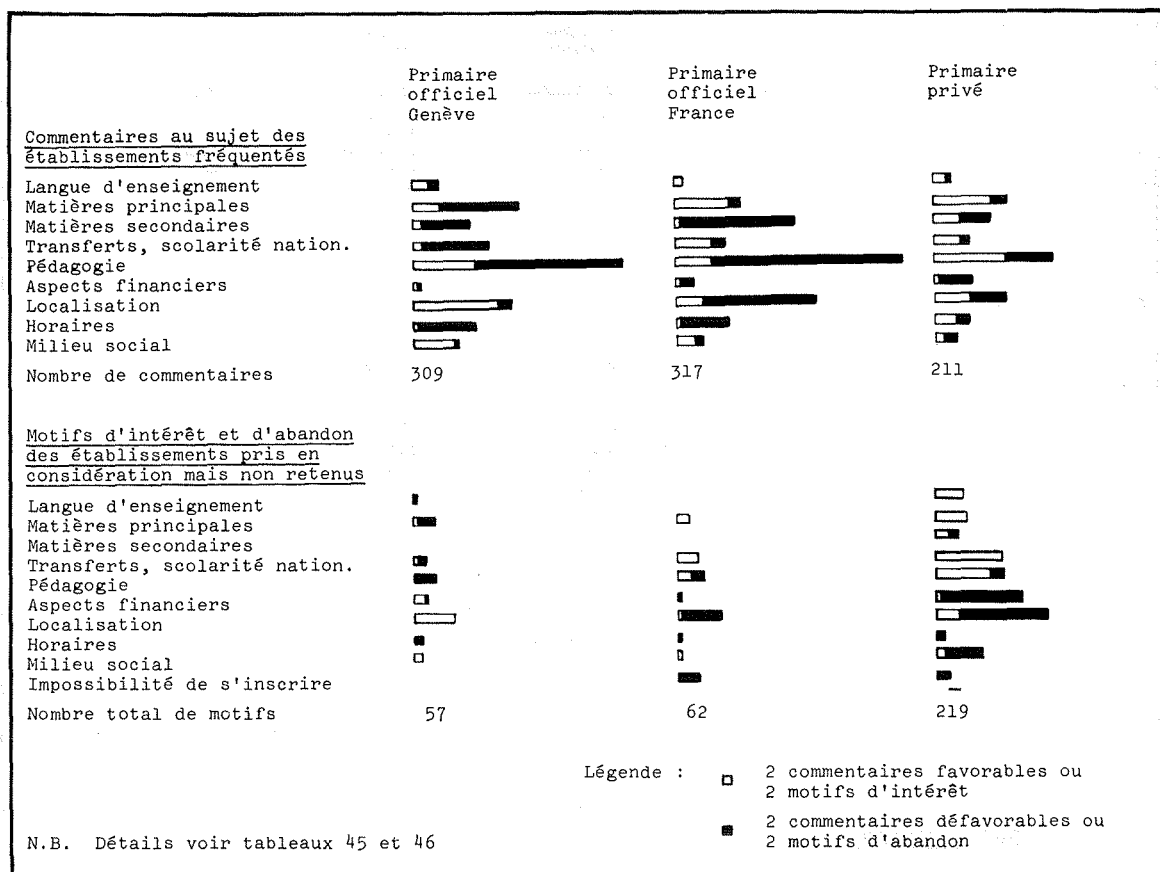


Fig. 15 Commentaires relatifs aux établissements primaires fréquentés ou pris en considération.

tifs aux *transferts* se placent au deuxième rang, ce qui est en bon accord avec la tendance observée plus haut, d'accorder, au secondaire, une importance plus grande à une scolarité proche de celle du pays d'origine; conséquence aussi de la difficulté plus grande de l'enseignement secondaire et donc des transferts à ce niveau.

Les commentaires relatifs à la localisation de l'établissement et en particulier leur fréquence relative plus grande au secondaire qu'au préscolaire ou au primaire, nécessitent quelques explications. La proximité de l'école est un élément de satisfaction, ce qui est surtout le cas de l'enseignement primaire officiel à Genève. L'éloignement de l'école et les difficultés de transport sont un sujet de préoccupation pour l'enseignement privé et plus encore pour l'enseignement officiel français, surtout au niveau secondaire.

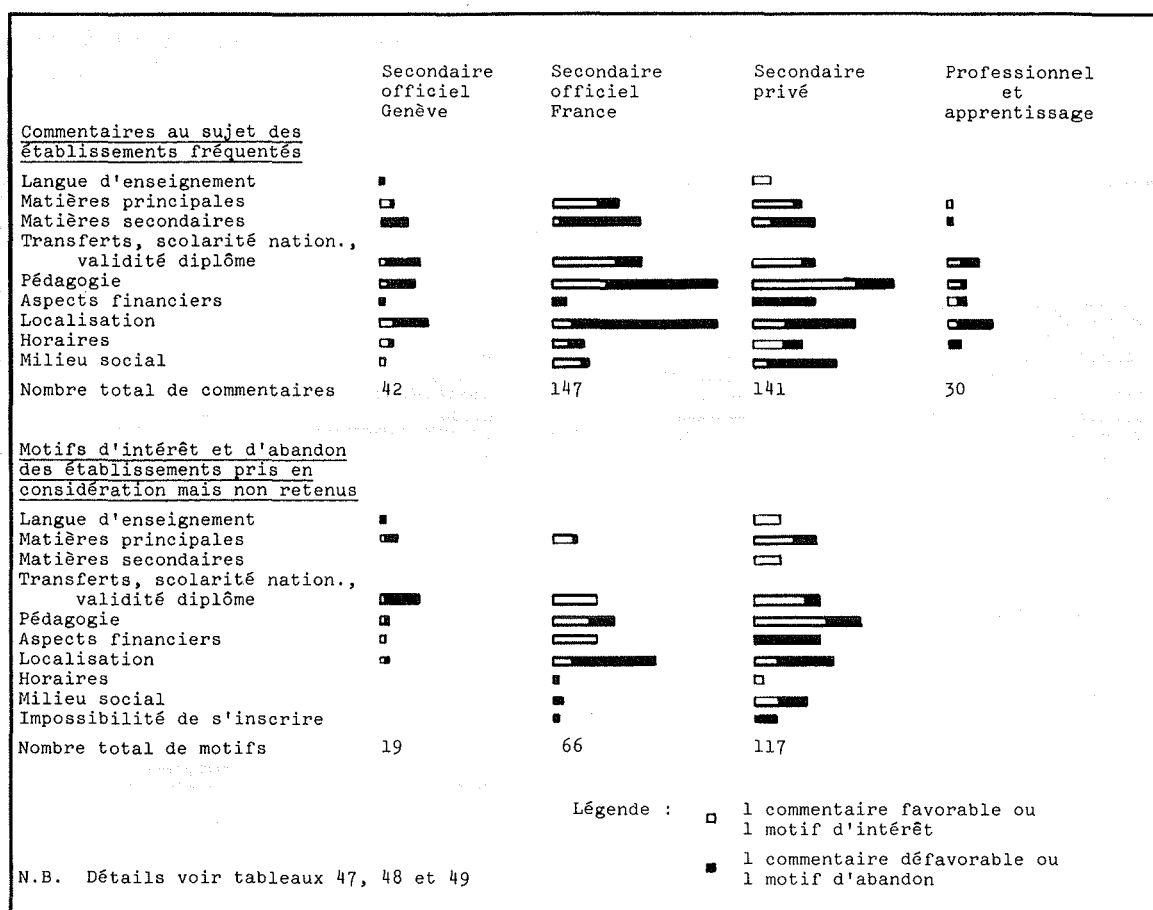


Fig. 16 Commentaires relatifs aux établissements secondaires fréquentés ou pris en considération.

Les difficultés de transport découlent:

- des conditions de logement qui ne laissent aux fonctionnaires pratiquement aucune possibilité de choix de la zone résidentielle où s'établir¹⁾;
- de l'insuffisance des transports publics²⁾: absence totale de transports entre Meyrin et Ferney-Voltaire; entre certaines zones résidentielles françaises et les agglomérations où se trouve l'école; absence de transports circulaires périphériques dans le canton de Genève; coût élevé des transports privés;
- de la position périphérique du lieu de travail, le CERN, par rapport à la localisation des établissements scolaires d'une part, et à certaines zones résidentielles d'autre part; cette position périphérique combinée avec les incompatibilités d'horaires entrave le recours aux moyens de transport personnels;
- l'absence de secondaire supérieur français (lycée de second cycle) sur la rive droite;
- l'éloignement des établissements d'enseignement professionnel.

Equipement scolaire rural du Pays de Gex et demande de scolarisation élevée

Pour le secondaire supérieur français, les problèmes de distance se posent en termes de temps et de fatigue: les enfants de la rive droite effectuent en car scolaire des trajets journaliers totalisant jusqu'à 50 km, ce qui immobilise 12 heures par semaine rien que pour les déplacements. Cette situation résulte de l'application du seul critère numérique (densité de population) pour la création, le maintien ou la suppression d'établissements scolaires, ce qui provoque le sous-équipement scolaire des régions rurales³⁾. Toutefois, une insti-

1) Les fonctionnaires non-résidents, dans la nécessité de trouver à court terme un logement, n'ont ni le choix du pays de domicile (les logements disponibles à court terme étant très rares dans la région française), ni le choix du quartier (les appartements se construisant dans le canton de Genève surtout dans des cités satellites).

2) Voir figure 2, p. 17.

3) La moindre densité de population dans les régions rurales entraîne ainsi automatiquement des problèmes de distances et de transports qui, à leur tour, accentuent la tendance rurale à présenter une demande de scolarisation plus faible et contribuent à la migration vers les zones résidentielles urbaines. Le sous-équipement scolaire rural apparaît donc à la fois cause et conséquence du sous-développement rural. L'incidence de ce facteur est discutée par le professeur Janne dans un rapport pour l'UNESCO (Janne, 1967. p. 78) à la lumière de données provenant de France des Pays-Bas et des Etats-Unis. Voir aussi Poignant, 1965, p. 92.

tution comme le CERN qui, pour des raisons techniques, s'est implantée en milieu rural, ne peut fonctionner qu'en faisant appel à de la main-d'oeuvre hautement qualifiée, d'origine urbaine. Les besoins scolaires de cette population se situent aux plus hauts niveaux quantitatifs et qualitatifs et ne sont pas satisfaits par les conditions rurales.

Cette disparité entre la demande de scolarisation et l'équipement scolaire du Pays de Gex, au niveau du secondaire supérieur, est intensément ressentie, en particulier par les non-résidents: le nombre et le contenu des commentaires ne laissent aucun doute à ce sujet et expliquent, en partie, l'appréciation globale d'insatisfaction observée plus haut. La nécessité de quitter le CERN et de retourner dans une grande ville au moment où les enfants atteindront le secondaire supérieur est mentionnée plusieurs fois par les fonctionnaires français en poste qui ont répondu à l'enquête et confirme ce que l'on savait déjà au sujet des motifs de départ.

Il apparaît donc ainsi que, même au sein d'une nationalité qui, en première approximation, semblait jouir de conditions scolaires satisfaisantes, l'incidence des considérations scolaires limite les possibilités de l'Organisation de choisir ou de conserver son personnel selon le seul critère des qualifications professionnelles du fonctionnaire lui-même.

Eléments de satisfaction

Les commentaires favorables portent principalement sur les points suivants:

- enseignement par les *méthodes actives*;
- *nombre d'élèves dans les classes* (20 à 25) permettant un contact efficace avec les maîtres;
- discipline souple faisant appel à la *responsabilité des enfants*;
- *enseignement intensif* pendant les heures de classe, mais sans surcharge de travail à domicile;
- large place aux langues vivantes, principalement à l'*anglais*;
- enseignement de l'*histoire* et de la *géographie* dans un cadre débordant celui des perspectives nationales;
- *validité du diplôme* final dans de nombreux pays;

- place suffisante aux *sports*;
- facilité d'*accès*;
- *samedi libre*, conforme à la semaine de travail des fonctionnaires;
- gratuité ou *coût peu élevé* des études;
- camarades d'*origines sociales diverses*, assurant l'*intégration* de l'enfant au milieu local.

Etablissements
pris en consi-
dération

Les réponses à la question B (voir questionnaire en Annexe 3) nous renseignent sur les écoles primaires et secondaires que les fonctionnaires ont prises en considération mais n'ont pas retenues, ainsi que sur les motifs correspondants d'intérêt et d'abandon.

Tabl. 46 et 48
Fig. 15 et 16

Le coût, la localisation, le manque de places contribuent à ce que le taux de fréquentation des écoles privées soit faible, malgré l'intérêt que certaines de ces écoles suscitent sur le plan de la pédagogie, des programmes et de la langue d'enseignement. Un tiers des motifs d'abandon d'écoles privées, aux niveaux primaire et secondaire, se réfère aux difficultés dues à la localisation et un autre tiers aux aspects financiers¹⁾.

Tabl. 50

7% des fonctionnaires qui ont participé à l'enquête ont renoncé à une école à cause du coût des études. Ce motif est évoqué plus fréquemment par les Britanniques; moins fréquemment par les grades 11 à 14.

1) Au préscolaire, le coût n'est invoqué qu'une fois sur 20 comme motif d'abandon d'un établissement privé. Cette différence avec le primaire et le secondaire est due en partie à ce que les frais sont moins élevés et de plus brève durée; et en partie à ce que les fonctionnaires qui, pour cette raison ou pour une autre, n'ont aucun enfant dans un établissement préscolaire, n'ont pas participé à l'enquête.

VI.7.3 Conclusions relatives au primaire et au secondaire

Dans le choix d'une école adaptée à leurs besoins pendant qu'ils sont attachés au CERN, les fonctionnaires, quelle que soit leur nationalité, accordent une importance prépondérante à ce que:

1. le programme des études dispense une bonne formation de base, entre autres en langues vivantes;
2. les conditions pédagogiques soient favorables, notamment en ce qui concerne le nombre d'enfants dans les classes;
3. la validité du diplôme final soit largement reconnue en Europe, et en particulier au pays d'origine;
4. l'enfant demeure au foyer familial;
5. les conditions d'accès à l'école (distance, transports) soient adéquates.

Anticipant quelque peu sur le chapitre suivant, nous remarquerons ici que les points 1 et 2 sont très proches de ce que les pédagogues considèrent comme les objectifs fondamentaux d'un enseignement destiné aux enfants mobiles (VII.7). Les trois premiers points sont donc étroitement liés à la mobilité.

Les commentaires ne signalent aucune école comme remplissant pleinement les deux premières conditions. Certaines écoles privées, accessibles seulement à une minorité, s'en rapprochent toutefois plus que les écoles officielles par:

- l'utilisation des méthodes actives;
- l'enseignement plus poussé des langues vivantes quoique insuffisant pour la langue locale quand l'enseignement est dispensé en anglais;
- l'enseignement des sciences humaines, de la littérature, etc., dans une perspective qui déborde le cadre étroit d'une nation;
- un nombre moins élevé d'enfants dans les classes.

Aucun système scolaire disponible aux fonctionnaires du CERN ne satisfait la troisième condition: un diplôme de fin d'études secondaires garantissant un large

accès aux études supérieures et à l'activité professionnelle en Europe, en particulier dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil. En d'autres termes, aucun diplôme secondaire accessible aux enfants de fonctionnaires du CERN n'offre les garanties présentées, en principe, par le baccalauréat européen.

La quatrième condition, maintien de l'enfant au foyer familial, est généralement remplie par les écoles locales. Toutefois, les trop longues navettes journalières contraignent des enfants des zones résidentielles françaises proches du CERN à opter pour l'internat quand ils fréquentent le secondaire supérieur ou l'enseignement professionnel.

Seules les écoles officielles genevoises sont totalement satisfaisantes du point de vue de la localisation et de l'accessibilité.

Faute de pouvoir satisfaire les considérations prépondérantes 1 et 3 (programme donnant une bonne formation de base et validité européenne du diplôme) qui sont étroitement liées à la mobilité, les fonctionnaires sont obligés:

- soit de se replier sur des critères auxquels ils attachent moins d'importance: enseignement national ou, à défaut, aussi proche que possible de celui du pays d'origine; pour la majorité de ceux qui l'adoptent, cette option n'améliore pas les conditions 2 et 5 (pédagogie et localisation) et comporte des inconvénients qui sont considérés importants: le coût, le milieu social non-différencié, la non-intégration à la population locale;
- soit d'opter pour l'enseignement officiel local, ce qui résoud de façon certaine les questions de coût, de diversification du milieu social et d'intégration; du côté genevois, ceci résoud également les problèmes de localisation. Cette option sacrifie toutefois les facteurs prépondérants les plus étroitement liés à la mobilité: enseignement souple, à horizon international, dispensé dans des conditions pédagogiques favorables, apprentissage intensif des langues vivantes et en particulier de l'anglais, large validité du diplôme.

En résumé, des cinq éléments considérés par les fonctionnaires comme prépondérants,

- *un, est très généralement satisfait: le maintien de l'enfant au foyer familial;*
- *un, est totalement insatisfait: la validité européenne du diplôme de fin d'études;*
- *un, cause des difficultés: les transports et distances;*
- *deux, ne sont accessibles que de manière partiellement satisfaisante et qu'à une minorité: un enseignement adapté à la mobilité et dispensé dans des conditions pédagogiques favorables.*

Faute de pouvoir satisfaire ces considérations "prépondérantes", les fonctionnaires se replient sur les facteurs "importants", parmi lesquels ils se trouvent dans l'obligation de sacrifier soit des éléments de mobilité, soit des éléments financiers et d'intégration sociale.

C'est dans la non-satisfaction de ces éléments considérés comme prépondérants ou importants qu'il faut rechercher les causes du malaise scolaire qui affecte le CERN.

VI.8. Conclusions de l'enquête statistique

Relation avec l'étude de cas

L'enquête statistique avait pour but de contrôler, de compléter et de quantifier les indications fournies par l'étude de cas, relatives aux inconnues suivantes¹⁾:

- perspectives personnelles de mobilité;
- conditions d'apprentissage de la langue locale;
- mode de scolarisation adopté;
- importance respective des facteurs du choix du mode de scolarisation;
- appréciation subjective du degré de conformité des possibilités scolaires par rapport aux besoins.

¹⁾ IV.2, p. 29.

Dans l'ensemble, les résultats de l'enquête sont en bon accord avec ceux de l'étude de cas.

L'inventaire, établi au cours de l'étude de cas, des facteurs affectant la scolarité, et en particulier la scolarité d'enfants appelés à se déplacer d'un pays à l'autre, s'est révélé complet¹⁾, aucun élément nouveau n'ayant été introduit par les commentaires libres formulés sur les questionnaires.

Ces facteurs comprennent les considérations relatives:

- au programme des études pour les matières principales et à sa relation avec l'enseignement national;
- à la langue d'enseignement et à la langue nationale;
- à l'acquisition des langues vivantes, et en particulier de la langue locale;
- à la validité des diplômes de fin d'études pour la poursuite des études et pour l'exercice des professions;
- aux perspectives d'avenir de la famille;
- aux facteurs pédagogiques (méthodes actives, nombre d'élèves par classe, optimisation des aptitudes de l'enfant);
- à l'équilibre des activités intellectuelles, artistiques, sportives;
- aux facteurs éducatifs généraux (maintien de l'enfant au foyer familial, intégration à la population locale, milieu social diversifié);
- au coût des études;
- aux aspects d'organisation matérielle (distances, transports).

Certaines indications fournies au sujet de ces facteurs, par l'étude de cas ont été confirmées. Citons par exemple:

- au niveau préscolaire, l'influence de traditions nationales différentes sur l'âge auquel les fonctionnaires souhaitent faire fréquenter, ou font effectivement fréquenter, un établissement préscolaire par leurs enfants; les besoins éducatifs (apprentissage du français) et de décharge de la mère de famille, plus inten-

¹⁾ Du moins pour les fonctionnaires en poste. (Voir V.2, réserve au sujet de l'inventaire des problèmes rencontrés par les fonctionnaires ayant quitté l'Organisation.)

sément ressentis par les non-résidents par suite de la mobilité;

- l'incidence des considérations scolaires sur la mobilité;
- la composante d'incertitude dans les perspectives d'avenir des enfants;
- la supériorité d'un apprentissage de la langue locale "en situation";
- l'importance de la connaissance de la langue locale pour l'adaptation sociale de l'enfant;
- la réticence de certains fonctionnaires dont les enfants éprouvent des difficultés de progression scolaire, à les exposer;
- une moins grande propension des résidents que des non-résidents, à exprimer une opinion au sujet de la scolarité.

D'autres indications fournies par l'étude de cas n'ont pu être que partiellement contrôlées, faute d'échantillons numériquement suffisants. C'est le cas de la distinction entre garçons et filles qui n'a pu être confirmée qu'au sujet des perspectives d'exercice de la profession; elle n'a pas pu l'être au sujet de l'importance accordée à un enseignement proche de celui du pays d'origine ou à l'adoption d'une filière scolaire de type national.

Des questions posées suite à l'étude de cas, restent ouvertes. Ainsi, il n'a pas été possible d'établir si les jardins d'enfants spécialement prévus pour l'intégration d'enfants étrangers présentent ou non, des conditions d'acquisition du français et d'adaptation sociale plus favorables que les jardins d'enfants locaux. Dans les limites d'imprécision et de subjectivité des appréciations fournies par l'enquête, il ne semble pas y avoir de différence entre les résultats obtenus dans ces deux types d'établissements préscolaires.

De même, faute d'un échantillon suffisamment grand et faute d'un instrument de mesure objectif des attitudes, l'enquête n'a pas permis de confirmer, ou d'infirmer, l'indication découlant de l'étude de cas, relative à une éventuelle corrélation entre des difficultés d'adaptation de l'enfant au milieu local et une carence familiale vis-à-vis de celui-ci (non-intégration, situation de mobilité non-assumée, etc.), carence qui pourrait être révélée, entre autres, par le recours à un enseignement national.

Enfin, l'enquête présente, au sujet de la nécessité de connaître la langue nationale dans sa forme écrite, des résultats en contradiction avec ceux fournis par l'étude de cas. Alors que, des réponses des fonctionnaires retournés au pays d'origine, se dégage nettement le besoin de faciliter ce retour en assurant aux enfants une connaissance adéquate de l'orthographe et du vocabulaire de cette langue, les fonctionnaires en poste¹⁾ accordent relativement peu d'importance à ce facteur. On peut expliquer cette différence par l'expérience acquise par ceux qui ont effectué ce retour et par une adaptation fonctionnelle de ceux qui, encore à Genève, ne disposent pas d'un enseignement complémentaire de langue nationale.

Tout en contrôlant certaines des indications fournies par l'étude de cas, l'enquête a permis d'en établir l'importance relative, de les pondérer. Elle a d'autre part apporté des éléments nouveaux. Ces résultats ont été présentés dans les conclusions des sections du présent chapitre et sont relatives:

- aux perspectives d'avenir (VI.4);
- à l'apprentissage du français (VI.5);
- au préscolaire (VI.6);
- au primaire et au secondaire (VI.7).

En conclusion de ce chapitre, adoptant un fil directeur différent, nous nous efforcerons de présenter l'ensemble des résultats obtenus par l'enquête sous l'angle pédagogique, social et sociologique.

Profil pédagogique

L'enquête a mis en évidence une remarquable concordance de vues au sein du personnel de l'Organisation sur les objectifs pédagogiques principaux.

Ces objectifs pédagogiques communs présentent quatre facettes: scolaire, familiale, sociale et internationale.

¹⁾ A l'exception des Italiens et des Espagnols qui disposent d'un enseignement complémentaire de langue nationale.

Les trois premières portent la marque des conceptions qui se répandent de plus en plus dans les divers pays au point qu'elles ne peuvent même pas être qualifiées de conceptions d'avant garde.

Sur le plan scolaire,

1. importance prépondérante accordée à l'acquisition de *bases solides* et à l'apprentissage de *méthodes de travail*, par un personnel constamment confronté avec l'évolution rapide de la science et des techniques, et avec la nécessité d'une éducation permanente;
2. importance de la maîtrise des *langues vivantes*, dans un milieu où la communication multilingue est la règle;
3. importance des facteurs pédagogiques qui conditionnent la *qualité* de l'éducation.

Sur le plan familial,

4. "engagement" des parents qui accordent une importance prépondérante au *volet familial de l'éducation* en insistant sur la nécessité de maintenir l'enfant au foyer et qui souhaitent que l'organisation matérielle, la concordance des horaires, etc. laissent du temps libre pour les activités extra-scolaires.

Sur le plan social,

5. *égalité d'accès* à l'enseignement;
6. préférence pour un *milieu social diversifié*.

Sur le plan international,

7. volonté d'*intégration* au *milieu local*, tout en maintenant le contact avec le *pays d'origine* et tout en concevant l'avenir en termes de *mobilité européenne*;
8. importance prépondérante accordée à la reconnaissance légale et effective par tous les Etats Membres, des *diplômes de fin d'études*.

Les points 1 et 3 (connaissances de base et méthode de travail; qualité de la pédagogie) correspondent au besoin d'"équiper" l'enfant pour qu'il puisse faire face au changement, que celui-ci soit technique, social ou géographique. Les points 2, 7 et 8 (langues vivan-

tes, intégration et mobilité, validité des diplômes) sont également liés à des considérations de mobilité.

Incidence des
considérations
scolaires sur
la mobilité

Quoique conformes à l'évolution pédagogique, sociale et politique contemporaine, ces objectifs communs ne peuvent que fragmentairement se matérialiser dans le cadre des possibilités scolaires locales. Celles-ci comportent, entre autres, des lacunes dans des domaines aussi importants que la validité des diplômes de fin d'études ou que l'accessibilité d'écoles répondant réellement aux exigences de la mobilité. Ces lacunes entraînent la nécessité de s'adapter, soit en se repliant sur des positions de conformisme national, soit en prenant des risques plus grands sur l'avenir des enfants.

Cette adaptation est la résultante de l'équilibre qui s'établit, par-delà les facteurs personnels (financement, logement, transports, aptitudes, etc.), entre de multiples éléments:

- conditions scolaires au pays d'origine (accès à l'enseignement secondaire et supérieur; centralisation ou pluralisme de l'instruction publique; prestige de l'enseignement suisse ou français; validité reconnue aux diplômes de fin d'études décernés en Suisse et en France);
- statut international de la langue nationale;
- qualité et accessibilité d'un enseignement de type national;
- sélection due à l'absence, à Genève, d'un enseignement en langue maternelle, préparant aux examens nationaux;
- possibilité ou désir de s'établir plus ou moins définitivement hors du pays d'origine.

Ces éléments se combinent de manière différente au sein des diverses nationalités; toutefois, *le facteur scolaire restreint, pour toutes les nationalités, et particulièrement en présence d'enfants en âge d'école secondaire, les possibilités de recrutement de l'Organisation: le CERN ne peut recruter ou conserver le personnel qualifié dont il a besoin, quand ce personnel a des enfants d'âge scolaire, que parmi ceux qui veulent, ou peuvent, prendre des risques - plus ou moins grands selon les nationalités - sur l'avenir scolaire ou professionnel de leurs enfants.*

Causes du malaise
scolaire ressenti
au CERN

L'avenir scolaire et professionnel des enfants de non-résidents comporte une large composante d'incertitude¹⁾. Cette incertitude est une conséquence directe de la politique de l'Organisation qui fait appel à la mobilité internationale dans un contexte, contractuel et juridique, n'offrant pas de garanties suffisantes sur la possibilité pour l'enfant de terminer ses études à Genève et d'y exercer une profession²⁾.

Devant cette incertitude, les fonctionnaires doivent établir un choix entre des filières scolaires qui sont, dans une certaine mesure, mutuellement exclusives²⁾.

Incertainitude d'une part, choix mutuellement exclusifs d'autre part, obligent les fonctionnaires à prendre des risques sur l'avenir de l'enfant; cette insécurité s'accompagne parfois de la composante d'angoisse observée au cours de l'étude de cas.

De plus, aucune des filières disponibles à Genève n'offre toutes les caractéristiques que les fonctionnaires considèrent d'importance prépondérante, dans la scolarisation de leurs enfants "mobiles"³⁾. Les lacunes sont relatives à l'absence de diplôme de fin d'études dont la validité soit largement reconnue en particulier au pays d'origine; à l'accessibilité d'établissements dispensant une bonne formation de base, notamment en langues vivantes, et mettant l'accent sur le développement des aptitudes au travail personnel; aux conditions pédagogiques, notamment en ce qui concerne le nombre d'enfants par classe.

Faute de disposer d'une filière scolaire qui corresponde à ce qu'ils considèrent d'importance prépondérante, les fonctionnaires recourent à des critères de choix qu'ils considèrent importants, mais à un moindre degré: scolarité nationale ou, à défaut, aussi proche que possible de celle du pays d'origine, milieu social, coût. *Quelle que soit la filière choisie, elle comporte toujours de renoncer à plusieurs facteurs considérés prépondérants ou importants.*

C'est ce choix boiteux qui, combiné avec l'insécurité mentionnée plus haut, est à la base du malaise ressenti par les fonctionnaires du CERN en matière scolaire.

1) VI.4.

2) III.1.

3) VI.7.3.

Incidence in-
directe de la
mobilité sur les
hiérarchies de
valeurs, par
sélection

L'analyse des opinions exprimées au sujet des facteurs que nous avons appelés "de conformisme au pays d'origine"¹⁾, a mis en évidence l'existence d'un *mécanisme de sélection qui élimine de la population observée, les individus dont le système de valeurs est dysfonctionnel par rapport au milieu.*

Ce mécanisme opère à deux stades différents: avant le recrutement, par non-candidature (présélection) ou après la prise de fonctions, par départ.

par adaptation
fonctionnelle
des valeurs

Un mécanisme d'adaptation fonctionnelle des valeurs agit de manière complémentaire avec le mécanisme de sélection. Il permet aux individus d'ajuster leur système de valeurs de manière à le rendre fonctionnel. Imprécis ou même dysfonctionnel, au départ, le système de valeurs se précise, ou se modifie, jusqu'à être compatible avec les conditions du milieu.

C'est par l'intermédiaire de ces deux mécanismes que la mobilité façonne le système de valeurs de certains sous-groupes de la population objet de l'enquête.

La sélection et l'adaptation fonctionnelle contribuent²⁾ à expliquer les grandes différences observées entre nationalités, ou, au sein d'une même nationalité, entre groupes linguistiques (suisse romands, alémaniques et tessinois), au sujet de l'importance accordée à ce que l'enseignement soit dispensé à plein temps en langue maternelle. Comme il n'y a pas, à Genève, la possibilité de donner aux enfants une éducation en langue allemande, on ne peut trouver au CERN que des Allemands et des Suisses alémaniques qui accordent peu d'importance à ce facteur, soit que leur système de valeurs ait été tel avant qu'ils ne se joignent au CERN, soit qu'il se soit adapté aux possibilités locales.

Sélection et adaptation fonctionnelle expliquent également les différences d'importance accordée au sein d'une même nationalité, à des facteurs qui, pour d'autres nationalités, semblent plus fortement corrélés. Ainsi,

1) Voir page 86, le sens restreint donné à ce terme.

2) Contribuent, mais ne suffisent pas à expliquer. Pour les différences entre nationalités, il est nécessaire de recourir également à des considérations de diffusion internationale de la langue nationale et de contexte scolaire (VI.7.1b).

les Belges qui sont tout aussi "conformistes par rapport au pays d'origine"¹⁾ que les autres francophones au sujet de l'enseignement à plein temps en langue maternelle, le sont aussi peu que les Allemands au sujet du programme proche de celui du pays d'origine. La disponibilité, à Genève, d'un enseignement en langue nationale, dispense les Belges de se sélectionner sur ce facteur ou de devoir adapter leur système de valeurs, tandis que sélection et adaptation les affectent au sujet du programme. Par contre, parmi les Britanniques, parce qu'ils disposent à Genève d'un enseignement national (langue et programmes) on peut trouver - et l'on trouve - un groupe qui accorde une grande importance à ces deux facteurs.

L'importance accordée par les résidents à l'enseignement des langues vivantes nous fournit un autre exemple de la modification d'un système de valeurs par adaptation fonctionnelle. Il est peu probable que l'enseignement des langues vivantes recueillerait un tel coefficient d'importance dans un milieu semi-rural non-exposé à une population internationale; on s'attendrait en fait à ce qu'un tel milieu y attache beaucoup moins d'importance que les fonctionnaires mobiles d'une organisation internationale. Si l'on considère alors que parmi les fonctionnaires du CERN, ce sont les résidents qui attachent le plus d'importance à cet enseignement²⁾ (une importance plus élevée que celle des non-résidents A), on peut apprécier le bond vers le haut parcouru par ce facteur sur l'échelle de valeurs d'une population encore récemment rurale, quand elle est exposée à un milieu multilingue international. Comment expliquer ce résultat? La très grande majorité des fonctionnaires résidents est francophone. Or, au lieu de travail, ils assistent aux conversations se déroulant non seulement dans les langues officielles de l'Organisation - le français et l'anglais - mais aussi en allemand, en italien et, moins fréquemment dans d'autres langues. La non-connaissance de l'anglais les handicape dans leurs relations sociales: sentiment d'infériorité de celui qui ne comprend pas, qui ne sait pas autant que d'autres. Sur le plan de la carrière, de l'avancement, la connaissance d'une langue étrangère constitue un avantage certain dont bénéficient certains de leurs collègues.

1) Voir page 86 le sens restreint accordé à ce terme.

2) Figure 6 et tableau 54. Importance: 2.49, c'est-à-dire une des plus hautes valeurs exprimées pour un point de la question D par n'importe quel sous-groupe.

Ne connaître qu'une langue est dysfonctionnel; les fonctionnaires résidents, désirent intensément préserver leurs enfants de ce handicap. - Nous sommes ici en présence d'un mécanisme d'adaptation du système de valeurs, par suite de la modification de milieu que constitue le contact avec des fonctionnaires mobiles, de langue étrangère.

Incidence directe de la mobilité sur les hiérarchies de valeurs : Nous nous sommes demandés si la mobilité modifie directement les hiérarchies de valeurs, *par la simple exposition* des individus et des groupes sociaux, à *des systèmes de valeurs différents et diversifiés*.

Bien que cette hypothèse soit généralement acceptée - du moins au niveau du sens commun ou de la sagesse populaire - il ne nous a pas été possible, par suite des limitations de notre échantillon, d'établir de manière statistiquement significative, que la mobilité affecte ainsi de manière directe, l'importance que les fonctionnaires accordent aux différents facteurs de la scolarité.

La comparaison des opinions des résidents et des non-résidents, suisses et français, au sujet des facteurs dits "de conformisme¹⁾ au pays d'origine", n'a pu donner qu'une indication de tendance, selon laquelle, au sein de ces nationalités, les résidents accorderaient une importance légèrement supérieure à ce que le programme des études soit proche de celui du pays d'origine. Les caractéristiques des sous-groupes disponibles pour cette comparaison, ne permettent toutefois pas d'éliminer l'hypothèse selon laquelle la tendance observée serait imputable à des facteurs culturels, et non à l'incidence de la mobilité. Enfin, il n'est pas exclu que la tendance observée résulte d'une adaptation fonctionnelle²⁾ des valeurs de ceux des non-résidents qui, pour des raisons de coût ou d'organisation matérielle, ont adopté la filière scolaire genevoise.

La population, objet de l'enquête, comportait deux groupes distincts, les non-résidents A et les résidents, et un groupe intermédiaire, les non-résidents B. Il ne nous a pas été possible d'utiliser les valeurs de ce groupe intermédiaire, trop petit pour fournir des

1) Voir page 86 le sens restreint donné à ce terme.

2) Influence indirecte de la mobilité.

observations statistiquement significatives, trop intermédiaire pour être assimilable soit aux résidents, soit aux non-résidents.

Les non-résidents B partagent les problèmes des fonctionnaires mobiles dans la mesure où ils ont eu à déplacer leurs foyers; mais ce déplacement ne les a généralement pas entraînés à quitter leur pays d'origine, ni à modifier sensiblement leur mode de vie. Les comportements et les opinions de ce groupe reflètent sa position intermédiaire tant du point de vue de la mobilité que du point de vue socio-professionnel¹⁾; en parcourant les tableaux statistiques de l'annexe 1, on constate que les valeurs numériques correspondant aux non-résidents B sont parfois plus proches de celles des non-résidents A, parfois plus proches de celles des résidents et presque toujours comprises entre les deux, sans que toutefois les différences ne soient statistiquement significatives.

Le concept de
"foyers", de port
d'attache

Le terme foyers est utilisé, en langage administratif comme équivalent du mot anglais "home"; "home leave" se traduit par "congé dans les foyers". La notion de foyers est indépendante de celle de nationalité, et est assez proche de celle de port d'attache.

Le concept de "foyers" est la résultante de composantes qui se superposent en milieu sédentaire et qui sont mises en évidence par les circonstances de la mobilité géographique²⁾.

Les réponses des non-résidents au sujet des perspectives d'avenir, de l'importance accordée à la validité européenne des diplômes, du désir de maintenir l'enfant en contact tant avec le pays d'origine qu'avec le

-
- 1) Rappelons que selon le Statut du Personnel, les non-résidents A sont les fonctionnaires dont les foyers au moment du recrutement se trouvaient à plus de 100 km de Genève; les non-résidents B, entre 20 et 100 km; les résidents, à moins de 20 km. Rappelons aussi que les différents niveaux de qualification professionnelle (qui correspondent approximativement aux grades) ne sont pas distribués de manière homogène au sein des catégories de résidence, les bas grades étant plus représentés parmi les résidents. Les non-résidents B constituent aussi un groupe intermédiaire du point de vue des grades et du niveau professionnel.
 - 2) Une observation similaire a été faite au sujet du concept de langue maternelle, au cours de l'étude de cas (V.3, p. 43).

milieu local du pays d'accueil, font apparaître que les enfants mobiles ont plusieurs ports d'attache:

- le pays d'où viennent leurs parents, dont ils ont généralement la nationalité, où réside la famille au sens large et où se trouve un réseau d'amis et de connaissances des parents;
- le pays, ou plutôt la région, où vit la famille nucléaire de l'enfant, où il est élevé, où il fréquente l'école, où il passe ses loisirs, où il a ses camarades;
- et peut-être un jour, le pays ou le lieu où s'exercera l'activité professionnelle de cet enfant devenu adulte, où il élèvera ses propres enfants.

Cette multiplicité des foyers, le désir d'intégration au pays d'origine et au pays d'accueil qui en est le corollaire, correspondent bien à l'image du "travailleur mobile" défini par le professeur Girod¹⁾. Celui-ci distingue, en effet, le travailleur mobile qui conserve ses attaches avec le pays d'origine, de l'immigrant - émigrant classique qui doit s'assimiler à une nouvelle patrie dans toute la mesure du possible. Le fonctionnaire non-résident du CERN est également distinct de cet autre émigrant classique, défini par le professeur Janne²⁾, "qui ne s'absente que pour s'enrichir et rentrer ensuite au pays d'origine".

Aspects d'une
image de l'in-
tégration euro-
péenne

Le "travailleur mobile" qu'est le fonctionnaire non-résident du CERN, a une image de l'intégration européenne qui transparaît dans les réponses aux questions mentionnées aux paragraphes précédents.

1) Girod, 1967.

2) Janne, 1968, p. 170.

D. Lerner et A. Teich ont effectué une enquête en Europe occidentale et, en particulier au CERN, sur les opinions politiques des classes dirigeantes. Les données¹⁾ réunies au cours de cette enquête, montrent que les chercheurs du CERN, de toutes nationalités, ont une image propre de ce que pourrait être l'Europe (terme auquel ils donnent un sens large), une expérience plus réaliste des difficultés, mais aussi une foi plus grande dans les possibilités de réaliser cet idéal, que leurs équivalents socio-professionnels restés au pays d'origine.

En exprimant leurs désirs au sujet de l'éducation scolaire de leurs enfants, les fonctionnaires du CERN ont présent à l'esprit ce qu'ils espèrent - ou pensent - que sera l'Europe dans une vingtaine d'années²⁾: *une*

-
- 1) Lerner et Teich, 1968. Nous basons nos réflexions sur les données numériques publiées par ces auteurs. Nous ne les suivons pas dans leurs conclusions qui sont, à notre avis, faussées par une hypothèse a priori: la recherche d'une communauté de vues entre chercheurs parce que chercheurs.
- Ces auteurs observent des différences d'opinions, par nationalités, au sein de l'élite européenne; ils ne retrouvent pas ces différences nationales parmi les chercheurs du CERN, et en concluent qu'il y a unité de vues politiques des chercheurs européens. Ils négligent ainsi le fait, à notre avis primordial, qu'au CERN ils observent non de simples chercheurs, mais des chercheurs ayant une expérience internationale qui sort de l'ordinaire. La communauté de vues politiques des chercheurs, par-delà les nationalités, est peut-être un fait; pour en établir scientifiquement l'existence, il eût toutefois fallu étudier les opinions de chercheurs travaillant dans les différents pays d'Europe, et non de chercheurs travaillant au CERN car ceux-ci constituent un échantillon biaisé. Le CERN a été créé, entre autres, rappelons-le, pour assurer la collaboration de treize pays européens dans un domaine scientifique. Cette collaboration, le personnel de l'Organisation la vit quotidiennement; pour les non-résidents, elle a souvent constitué une des motivations à se joindre à l'Organisation. Nous pensons personnellement que si ces sociologues avaient étudié les opinions, non seulement des cadres scientifiques mais aussi des cadres administratifs de l'Organisation, ils auraient trouvé une large concordance de vues entre ces deux groupes.
- 2) "L'éducation n'est pas autre chose que l'organisation institutionnalisée de l'assimilation des enfants à la société globale, à la famille et aux groupes auxquels ils appartiennent ou doivent appartenir à l'âge adulte". (Janne, 1968. p. 212). Dans ce contexte, le terme "assimilation" devrait peut-être être remplacé par "préparation" qui laisse une place plus grande aux notions d'"adaptation" indissolublement liées à l'éducation dans un monde en évolution rapide.

Europe intégrée, dépassant le cadre des Six, où l'on aura plusieurs ports d'attache, le lieu où l'on est né, le lieu où l'on a été élevé, le lieu où l'on travaille; une Europe où, en particulier, les études et l'activité professionnelle s'exerceront librement, en-dehors de considérations de nationalité.

Influence du
groupe dominant
mobile sur le
groupe séden-
taire;
survenance

Certains comportements et certaines opinions du groupe des résidents peuvent, en partie, être expliqués par l'influence du groupe dominant des non-résidents.

Ainsi, en matière d'orientation scolaire des enfants à l'âge de 15 ans, les fonctionnaires résidents du CERN ont un comportement plus proche de celui des cadres que leurs équivalents de la population locale. Ce comportement qui révèle la valeur attribuée à l'investissement - éducation, peut s'expliquer par un mécanisme d'*assimilation des valeurs du groupe dominant*, soit que cette assimilation se fasse par adoption directe, soit qu'elle passe par une adaptation fonctionnelle consécutive à la constatation du handicap que constitue une éducation limitée.

L'opinion des résidents sur le lieu où s'exercera l'activité professionnelle de leurs enfants est influencée par la mobilité du groupe dominant: l'incertitude qui caractérise l'opinion des non-résidents se manifeste également, quoique dans une moindre mesure, chez les résidents. Elle résulte de l'*adoption de l'image qu'a le groupe mobile de l'intégration européenne*¹⁾, adoption qui peut se faire de manière directe ou qui peut découler de la constatation que l'activité professionnelle du groupe dominant a requis sa mobilité géographique.

Ces perspectives d'avenir ont pour corollaire fonctionnel, dans les deux groupes, l'importance accordée à la validité européenne des diplômes.

Cette influence du groupe mobile sur le groupe sédentaire s'exerce dans des *conditions de "survenance"*²⁾ particulièrement favorables.

Les fonctionnaires du CERN constituent un groupe social, c'est-à-dire un groupe "d'individus unis par des relations dont le caractère fonctionnel l'emporte sur les

1) Image discutée au sous-titre précédent.

2) Les mécanismes de la survenance, mis en lumière par Eugène Dupréel, ont été complétés et systématisés par le professeur Janne. Janne, 1968, p. 168 et 169; 202 à 205.

aspects dysfonctionnels et dont le réseau s'organise par complémentarité¹⁾). Ce groupe s'est constitué à partir de zéro au cours des quatorze années qui ont précédé l'enquête, par apport continu de nouveaux membres, au rythme d'environ 200 à 250 personnes par an, les résidents contribuant pour environ 1/3 à l'effectif. La survenance, c'est-à-dire "la condition où se trouve l'individu lorsqu'il devient membre d'un groupe social", y prend donc un caractère particulier: tous les membres du groupe sont passés - et relativement récemment - par la condition de survenant; les valeurs propres au groupe se précisent dans un climat très dynamique, le climat d'un groupe en formation.

L'entrée dans le groupe est non seulement spontanée, mais aussi désirée parce que, en tout cas pour les résidents, elle constitue une amélioration des conditions de travail.

Le rythme des entrées réparties dans le temps, la spontanéité de l'adhésion, sont des facteurs reconnus par les auteurs mentionnés, comme facilitant l'assimilation. Il s'y ajoutait dans le cas du CERN, surtout lors de ses débuts, le dynamisme de "jeunesse" de l'Organisation.

Par contre, l'hétérogénéité des non-résidents est reconnue comme un facteur de freinage à l'assimilation de ses valeurs par le groupe beaucoup plus homogène des résidents. Cet effet de freinage est toutefois plus que compensé par la plus grande force sociale des non-résidents qui occupent non seulement les leviers de commande, mais les 2/3 des postes, avec concentration vers le haut de la pyramide hiérarchique.

Les conditions sont donc favorables à l'assimilation des valeurs du groupe des non-résidents par le groupe des résidents et à ce que "joue de manière intense la loi selon laquelle l'appartenance des membres à un groupe social a pour effet de les rendre plus semblables entre eux"²⁾.

1) Janne, 1968. p. 167.

2) Janne, 1968. p. 168.

Action sur
le milieu

Les mécanismes sociologiques analysés jusqu'ici se rapportent à la modification de valeurs ou de concepts, consécutive à la modification du milieu par la mobilité.

Dans certains cas, c'est le mécanisme inverse qui se produit: *le groupe social modifie le milieu afin de le rendre fonctionnel par rapport à ses valeurs.*

Ainsi, sous la pression des besoins, l'initiative privée a comblé les lacunes du préscolaire officiel genevois, en créant un réseau de jardins d'enfants (parmi lesquels figure celui du CERN) qui accueillent les enfants dès l'âge de 3 ans. Les possibilités de scolarisation ont été élargies de manière à ce qu'il ne soit pas nécessaire de modifier des habitudes importées du pays d'origine, à ce que l'on puisse faire apprendre le français aux jeunes enfants et à ce que l'on puisse partiellement alléger la tâche des jeunes mamans, séparées de l'appui familial dont elles bénéficiaient au pays d'origine.

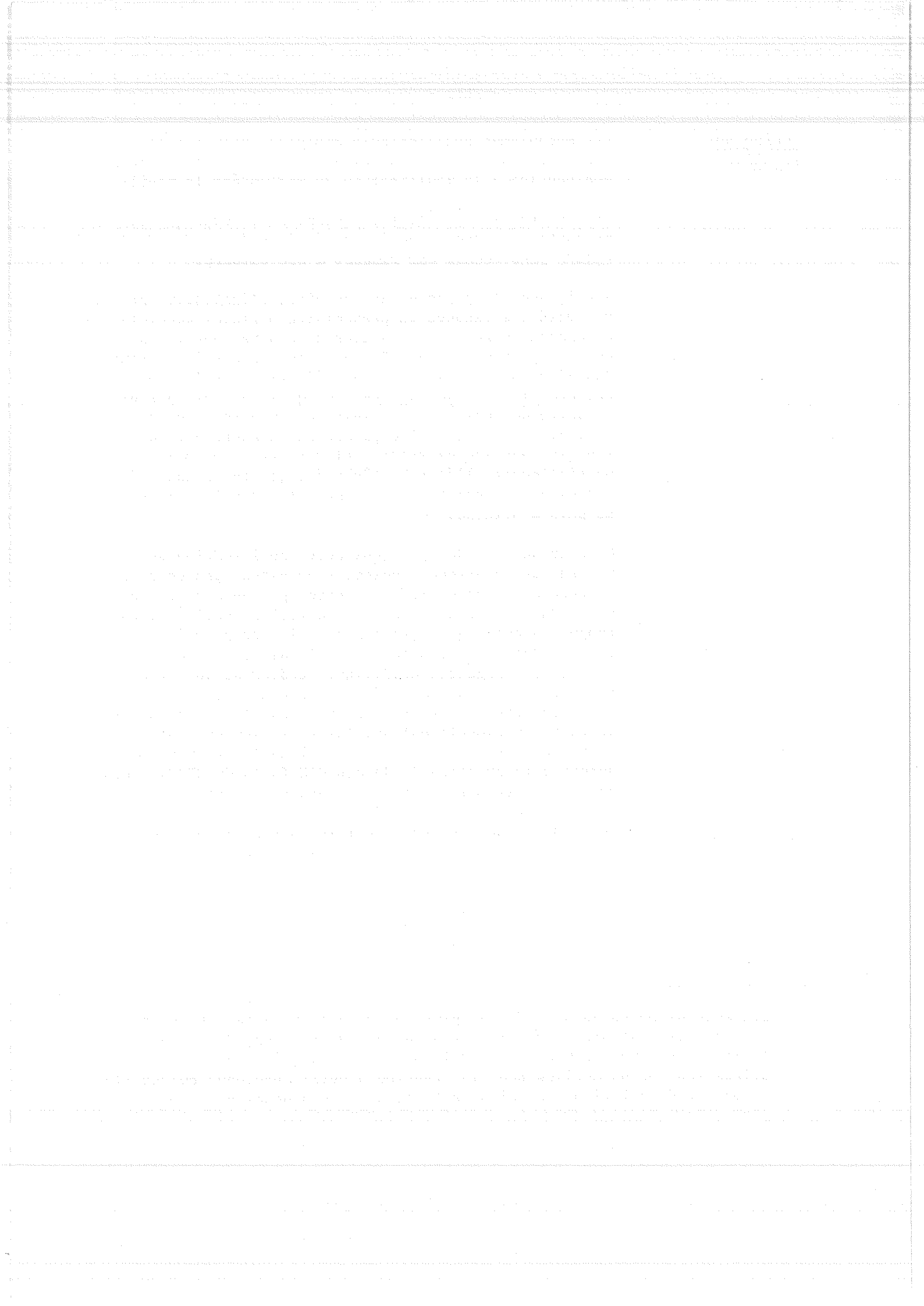
On peut se demander pourquoi cette modification du milieu est intervenue seulement au niveau préscolaire. La réponse à cette question réside probablement, d'une part, dans la simplicité de l'"outil" préscolaire, par rapport à celui qui serait nécessaire au primaire ou au secondaire: la complexité et la diversité des besoins, les exigences académiques croissent au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité; d'autre part, la forte concentration numérique (25% des enfants de toutes nationalités) sur les trois seules années du préscolaire peuvent avoir facilité l'action qui a abouti à la création du Jardin d'Enfants du CERN, alors que, distribués sur les treize autres années scolaires, il ne reste que 10 à 15% d'enfants de nationalités dont les besoins ne sont pas, au moins partiellement, couverts par les établissements scolaires existants¹⁾.

*

*

*

1) 27% âgés de moins de 3 ans ou de plus de 20 ans; 25% d'âge préscolaire; sur les 48% restants, seul 1/4 est Allemand, Autrichien, Scandinave, Italien, Espagnol ou Grec. Les Britanniques, Français, Suisses et Belges sont moins motivés pour la création d'outils nouveaux puisqu'ils disposent de solutions au moins partielles à leurs besoins.



VII. ETUDE DES CONDITIONS DE SCOLARISATION PAR LA CONSULTATION DES

MILIEUX PEDAGOGIQUES

VII.1. Objectifs et modalités

L'objectif de cette partie de l'étude était de mettre en lumière le point de vue des pédagogues sur les problèmes scolaires causés par la mobilité, en particulier sur les points suivants:

- aspects linguistiques;
- résultats scolaires;
- conditions objectives de transfert d'un système scolaire à un autre;
- problème des diplômés de fin d'études.

L'information a été recueillie au cours d'entretiens avec les autorités scolaires locales, avec des directeurs et des membres du corps enseignant d'établissements scolaires fréquentés par des enfants de fonctionnaires du CERN, avec des professeurs et des chercheurs travaillant dans les domaines de la sociologie et de la pédagogie. Les informations ainsi recueillies ont été comparées et complétées par le recours à diverses sources bibliographiques.

VII.2. Primauté de la langue sur la nationalité

Les enfants de fonctionnaires du CERN ne constituent pas un groupe social auquel il soit possible - ni utile - de se référer dans le contexte d'une école officielle. Pour le maître, ils sont confondus et équivalents aux enfants de tout le quartier desservi par l'école. Le lien contractuel unissant le père d'un enfant à un employeur plutôt qu'à un autre, est d'un intérêt extrêmement limité pour le pédagogue. Les maîtres sont généralement surpris si on les interroge sur le point de savoir si les enfants du CERN leur posent des problèmes particuliers; cette situation est normale et nous dirions même, volontiers, souhaitable. La réponse est d'ailleurs invariablement négative.

Une question portant sur les enfants de fonctionnaires étrangers du CERN suscite immédiatement plus d'intérêt; mais on s'aperçoit très vite que le maître qui parle d'enfants étrangers ne songe nullement à ceux de ses élèves qui, tout en étant de nationalité étrangère, s'expriment dans la langue locale aussi aisément que leurs camarades d'origine indigène; le passeport de l'enfant n'intéresse pas plus le maître que l'affiliation professionnelle du père. L'appellation d'"étranger" ne s'applique spontanément en milieu scolaire qu'à un enfant qui ne parle pas couramment la langue locale. Pour l'enseignant, *un des facteurs primordiaux de l'adaptation scolaire des enfants de familles mobiles est la connaissance de la langue d'enseignement.*

Il est intéressant de constater la concordance de vues entre pédagogues genevois et belges confrontés avec les mêmes problèmes.

P. Baton, à la suite de l'enquête qu'il a menée dans les écoles francophones belges accueillant de nombreux enfants étrangers, constate:¹⁾

"C'est à des difficultés d'ordre essentiellement linguistique que se heurtent les maîtres de tous les degrés. Ils y insistent tout au long de leurs témoignages et ce leitmotiv se trouve au centre de leurs préoccupations professionnelles journalières."

Ou encore:

"De nombreux facteurs obscurcissent la notion d'hétéroogénéité scolaire dès qu'elle est ramenée à son niveau véritablement significatif: celui du degré de connaissance de la langue de l'enseignement que possèdent les élèves de nationalité étrangère certains séjournent depuis longtemps dans le pays; beaucoup y sont nés; la maman de certains autres possède la nationalité belge; d'autres encore ont fréquenté l'école maternelle."

Ce point de vue fonctionnel dont l'utilité dérive du contact quotidien avec la réalité d'un groupe d'enfants, ne s'est pas encore suffisamment imposé pour que les statistiques scolaires officielles soient exprimées, sur ce point, en des termes plus utiles que celui de la nationalité de l'enfant²⁾.

¹⁾ Baton, 1968. p. 19 et suiv.

²⁾ Il est cependant utilisé en recherche, notamment par le professeur Roller; nous en parlerons plus loin.

Il serait certes difficile et peu commode d'apprécier à des fins statistiques, le degré de connaissance du français de toute une population scolaire¹⁾. Mais le corps enseignant est unanime à constater que souvent les enfants nés dans la région ou qui y sont venus à un très jeune âge, parlent tellement couramment le français, jusque dans les moindres inflexions ou expressions locales, qu'il est difficile de discerner parmi eux l'enfant de nationalité étrangère pour lequel le français n'est pas une langue nationale. Il serait donc utile que les références numériques à la population scolaire d'origine étrangère soient complétées²⁾ par les indications relatives au lieu de naissance de l'enfant ou à l'âge auquel il est arrivé dans la région.

Le recensement effectué à Genève en 1967³⁾ donne des indications sur la nationalité du père des élèves. Les pères des élèves fréquentant les écoles officielles primaires sont pour

27% genevois,
42% autres confédérés,
31% étrangers.

A partir du secondaire, les proportions sont difficiles à établir avec précision, les tableaux n'indiquant que des pourcentages (pas de nombres absolus) par subdivisions (sexe, catégories d'écoles, sections).

Au Cycle d'Orientation, en section latine-scientifique, on trouve environ

42% genevois,
42% autres confédérés,
16% étrangers.

Au secondaire supérieur, les proportions d'étrangers sont du même ordre, oscillant entre 10 et 20%.

-
- 1) Les maîtres se sont pratiquement abstenus de tenter de dégager le nombre des élèves étrangers connaissant assez bien le français, lors de l'enquête de P. Baton.
 - 2) Nous dirions volontiers éclairées. Une certaine émotion du grand public au sujet de l'invasion étrangère dans les écoles nationales, pourrait être évitée si la distinction entre "étranger de passeport" et "étranger de langue" était plus clairement établie.
 - 3) Du Pasquier et Moeckli, 1968, Al6, tabl. No. 9a.

Le Service de la Recherche sociologique du Département de l'Instruction publique de Genève, sous la direction de M. Walo Hutmacher, procède depuis plusieurs années à l'étude de la scolarité des élèves fréquentant les écoles officielles. Des informations détaillées sur l'histoire familiale et scolaire des enfants sont recueillies et enregistrées sur cartes perforées. Nous devons à l'amabilité et à la collaboration de Mme G. Faessler, sociologue attachée au Service, d'avoir eu accès aux données relatives à une génération scolaire ayant atteint, en 1965, l'âge de 13 - 14 ans¹⁾, pour tenter d'y recueillir des informations comparables à celles formulées par les pédagogues, c'est-à-dire qui tiennent compte de l'origine culturelle (nationalité plus langue) et de l'âge de l'enfant au moment de son arrivée.

Cette génération scolaire comporte des enfants dont les pères sont:

38% genevois, c'est-à-dire une proportion comparable à celle du recensement de 1967²⁾,

30% en provenance de cantons ou de pays francophones,

32% en provenance de cantons ou de pays non-francophones.

Parmi les enfants,

75% sont nés à Genève,

13% sont venus à Genève avant l'âge de 6 ans, parmi lesquels la moitié (6%) sont de famille francophone,

12% sont venus à Genève entre 6 et 12 ans, parmi lesquels presque la moitié (5%) sont de famille francophone.

Il résulte de ces données que le français est une langue d'usage courant pour 86% de ces enfants et qu'un autre 4 à 6% a eu l'occasion de l'apprendre avant d'entrer à l'école primaire, soit au total de 90 à 92% des enfants.

1) Enfants nés entre le 1.9.1951 et le 31.8.1952, appartenant à des familles normalement constituées (pères et mères vivant ensemble), échantillon correspondant au tirage de 1 sur 2 des enfants répondant à ces critères.

2) Dont l'ordre de grandeur se situait entre le 27% du primaire et le 42% du Cycle.

En ce qui concerne les enfants du CERN, environ

62% sont de famille francophone¹⁾,

31%, issus de familles non-francophones, étaient à Genève avant l'âge de 6 ans²⁾.

Au total, 93% des enfants de fonctionnaires du CERN pourraient connaître, ou avoir commencé à apprendre le français avant d'entrer à l'école primaire.

VII.3. Primauté du niveau socio-professionnel sur l'origine culturelle

Le corps enseignant constate, dans son expérience quotidienne, l'importance des facteurs socio-professionnels dans l'adaptation de l'enfant non-francophone à l'école locale.

Les enfants non-francophones de milieu favorisé posent peu de problèmes à l'instituteur ou, en tout cas, des problèmes beaucoup plus simples que ceux posés par les enfants de milieux moins favorisés. Il semble en particulier que l'aide que l'enfant reçoit de la famille est appréciable dans le premier cas, même quand les parents connaissent très peu le français. Cette aide permet à l'enfant de surmonter plus rapidement les difficultés du début.

Tabl. 66

Les données fournies par le Service de la Recherche sociologique³⁾ permettent de rassembler quelques indi-

¹⁾ Tabl. 13 et 14: enfants de résidents (30%), de non-résidents B (8%), 45% des enfants de non-résidents A (24%).

²⁾ Tabl. 11: parmi les enfants de non-résidents A, 54% ont 6 ans au moment de l'enquête, 35% ont de 6 à 10 ans; l'ancienneté médiane étant de 4 ans, ils correspondent numériquement aux enfants qui ont eu 6 ans pendant qu'ils étaient à Genève; donc 89% des enfants de non-francophones (34% des enfants CERN) étaient à Genève avant l'âge de 6 ans.

³⁾ Voir ci-dessus, p. 136.

cations sur la progression scolaire d'une partie¹⁾ des élèves de la génération considérée, selon la catégorie professionnelle du père et le pays d'origine.

Ces données semblent indiquer que, à autres conditions égales, les écarts dus au niveau socio-professionnel sont plus grands que les écarts dus à l'origine culturelle (nationalités de culture française ou non-française)²⁾. Elles confirment la relation par ailleurs bien établie³⁾ entre le niveau culturel de la famille est la progression scolaire de l'enfant. La différence entre le retard moyen des enfants d'ouvriers et de cadres⁴⁾ est peut être un peu exagérée du fait que l'échantillon ne comprend que des enfants fréquentent l'école officielle, les familles aisées pouvant placer leurs enfants en difficulté dans des écoles privées (24,5% des enfants de cadres les fréquentent⁵⁾) alors qu'elles sont trop coûteuses pour les milieux moins aisés (5% des enfants d'ouvriers). Ceci améliorerait le niveau moyen des enfants de cadres restés à l'école officielle⁶⁾. "Les élèves difficiles qui proviennent des couches les moins favorisées de la population, ont très peu de chances d'être transférés dans une école privée pour y rattrapper leur retard, comme cela arrive à une bonne partie des mauvais élèves des autres couches".

1) Les différences entre les enfants nés à Genève et les enfants venus avant l'âge de 6 ans ne sont pas significatives; ces deux groupes d'âge peuvent donc être considérés ensemble. Pour les enfants venus à Genève entre 6 et 12 ans, une tendance à de plus grands retards scolaires se dessine chez les enfants d'ouvriers et de couches moyennes; toutefois, les nombres en jeu sont trop petits pour permettre de calculer des moyennes significatives. Nous avons donc dû renoncer à étudier la progression scolaire pour ce groupe d'âge et nous limiter aux seuls enfants qui étaient à Genève avant l'âge de 6 ans.

2) L'écart maximal entre les retards moyens des enfants de niveaux socio-professionnels différents mais d'origine culturelle semblable est de 0.93 année; l'écart maximal entre les retards moyens d'enfants d'origine culturelle différente, mais d'origine socio-professionnelle similaire est de 0.42 année.

3) Janne, 1967; pour Genève, Girod et Rouiller, 1960, 1961, 1963; Roller et Hamein, 1961 et 1963.

4) "Ouvriers": manoeuvres, ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés, contremaîtres.
"Couches moyennes": artisans, petits commerçants, agriculteurs et employés subalternes.
"Cadres": cadres inférieurs et dirigeants.

5) Girod et Rouiller, 1961, p. 86.

6) Girod et Rouiller, 1961, p. 89.

Ces données semblent également indiquer que l'influence de l'origine culturelle (nationalités de culture française ou non-française), est différente selon le niveau socio-professionnel.

Pour les enfants de cadres, les différences entre Genevois, autres francophones et non francophones, ne sont pas significatives, observation qui est en accord avec les indications données par le corps enseignant.

Par contre, parmi les enfants d'ouvriers et de couches moyennes, on trouve un résultat inattendu: le retard scolaire est du même ordre pour les Genevois et les enfants originaires de cantons ou de pays non-francophones; le retard est plus grand pour les enfants originaires de pays ou cantons francophones (autres que Genève).

Ce résultat inattendu semble en contradiction aussi avec les observations de Baton qui portent sur les mêmes catégories professionnelles: les enfants étrangers, nés en Belgique, s'exprimant le plus souvent dans leur langue maternelle à la maison, connaissent moins bien la langue d'enseignement que les enfants belges et leur progression scolaire en est affectée¹⁾.

C'est en recourant à des observations faites par le professeur S. Roller avec A. Haramain²⁾ que nous pouvons expliquer cette anomalie. Ces auteurs ont effectué, en juin 1960, une enquête couvrant tous les élèves de l'enseignement obligatoire dans les écoles officielles du Canton de Genève, pour préciser l'importance des retards scolaires et pour étudier quelques facteurs qui pourraient en être la cause. Les données de base étaient fournies par le "Livret de scolarité obligatoire" qui accompagne les élèves au cours de leur scolarité et par les réponses à un questionnaire complémentaire.

Cette étude, utilisant des méthodes statistiques rigoureuses, a mis en évidence la complexité du phénomène, due à la présence de nombreux facteurs et à leurs interactions: sexe; profession du répondant; situation familiale perturbée ou non (qualité du répondant, changement de répondant au cours de la scolarité, personnes qui habitent avec l'enfant); surveillance après la classe de l'après-midi; scolarité

1) Baton, 1968, p. 20.

2) Roller et Haramain, 1961 et 1963; Haramain, 1965.

faite entièrement ou partiellement à Genève; fréquentation ou non d'une école enfantine; changement de maître en cours d'année; nationalité.

En ce qui concerne la nationalité, les auteurs de l'étude distinguent les cantons et pays:

- de culture française: Genève, autres cantons et pays de langue française;
- mixtes (bilingues: français et une autre langue);
- de culture étrangère: cantons et pays où ne se parle qu'une langue autre que le français.

Roller et Haramain observent que le fait d'être né dans un canton mixte ou d'en être originaire contribue à accentuer le retard scolaire¹⁾. Ils démontrent que ce retard découle de la composition socio-professionnelle des populations qui quittent les cantons mixtes pour Genève²⁾ et de l'interaction de la composition socio-professionnelle avec le bilinguisme³⁾: le bilinguisme ne favorise le retard scolaire qu'en milieu manuel. Roller et Haramain trouvent que l'action de la langue parlée à domicile est statistiquement non significative sur la situation scolaire.

C'est donc du mode de classification que provient la difficulté rencontrée pour les données émanant du Service de la Recherche sociologique; en effet, les cantons de Valais et de Fribourg, cantons mixtes, y sont classés comme francophones, c'est-à-dire de culture française.

Les recherches du professeur Roller et de A. Haramain montrent que les facteurs susceptibles d'influer sur la progression scolaire se rangent par ordre d'importance décroissant, de la manière suivante⁴⁾:

1) Haramain, 1965, p. 137.

2) Les enfants provenant de cantons mixtes sont (Haramain, 1965, p. 63 et 66) 50% de milieu manuel et 9,5% de milieu intellectuel supérieur (employés, enseignants, universitaires), alors que pour l'ensemble de la population scolaire genevoise ces proportions sont respectivement de 41% et 20% et que pour les enfants provenant de pays étrangers, elles sont de 49% et 26% (calculé sur la base de Haramain, 1965, tabl. 17, p. 71)

3) Le bilinguisme est discuté plus en détail à la section VII.7.

4) Roller et Haramain, 1963, p. 34.

1. profession du répondant;
2. surveillance après la classe; sexe;
3. situation familiale; scolarité entièrement à Genève, ou non; changement de maître;
4. fréquentation d'une école enfantine, ou non; origine culturelle (nationalité plus langue).

Les observations ainsi obtenues par l'étude de l'ensemble de la population scolaire genevoise¹⁾, confirment et expliquent les informations fournies par les enseignants, selon lesquelles les enfants de culture étrangère et de milieu socio-professionnel élevé (et parmi eux, les enfants CERN²⁾) s'adaptent facilement et créent peu de problèmes. Rappelons d'ailleurs que la même impression se dégageait de l'étude de cas effectuée auprès des parents, fonctionnaires au CERN (V.3).

1) Il ne nous a pas été possible de réunir des informations spécifiques à la progression scolaire des enfants du CERN. Du fait de leur dispersion à travers environ 80 écoles officielles et privées, à Genève et en France, nous n'avions pas les moyens de réunir les données relatives à l'ensemble des enfants. De plus, ces données auraient été difficilement comparables, même exprimées en années de retard scolaire, à cause des âges différents de début d'école primaire (5, 6 ou 7 ans) et de début d'école secondaire (10, 11 et 12 ans) qui sont, dans certaines écoles, ajustés aux capacités de l'élève, tandis que dans d'autres ils sont appliqués de façon administrative. La variation entre systèmes de notation est encore plus grande et exclut toute comparaison sérieuse à cause des différences de philosophie sous-jacentes. D'ailleurs, à l'intérieur d'un même système scolaire officiel, des débats passionnés sont en cours sur la signification des notes à l'école primaire qui, semble-t-il, ne permettent pas une sélection adéquate pour l'entrée au secondaire.

Nous avons alors tenté de réunir les données relatives aux enfants fréquentant quelques établissements qui desservent des zones de forte concentration résidentielle des fonctionnaires du CERN; mais même cette approche a échoué: il était un peu délicat pour les directeurs d'école de communiquer les résultats scolaires d'un enfant à un collègue de ses parents. Pourquoi ne les avons-nous pas demandés directement aux parents au cours de l'enquête? (Voir ci-dessus V.3 et V.2). De plus, à l'analyse, notre requête ne se justifiait pas, les nombres en jeu étant trop petits par rapport au nombre de variables. Nous étions aux prises avec ces difficultés quand nous avons eu connaissance de l'enquête du Service de la Recherche pédagogique. Celle-ci, tout en éclairant les questions auxquelles nous cherchions réponse, a confirmé la complexité du sujet, complexité qui nécessite des moyens et une population plus nombreuse que celle attachée au CERN, pour discerner des effets statistiquement significatifs.

2) La fraction non-résidente des fonctionnaires du CERN (au sein de laquelle se concentrent les "étrangers") appartient, par suite de la politique de recrutement, nécessairement aux fonctions qualifiées (II.2).

A la lumière des résultats de Roller et Haremein, il semble que cette opinion des enseignants et des parents au sujet des enfants CERN s'explique par l'influence prépondérante du facteur socio-professionnel¹⁾, de loin supérieure à celle de tous les autres facteurs, et par l'influence minime de l'origine culturelle (nationalité plus langue), la plus faible de toutes.

Le fait de n'avoir accompli qu'une partie de la scolarité à Genève, facteur d'influence intermédiaire, n'affecte que 19% des enfants de culture étrangère du CERN, soit 7% de l'ensemble des enfants de fonctionnaires de l'Organisation²⁾.

L'incidence de ce facteur est sans doute encore réduite, dans le cas d'enfants de milieu socio-professionnel élevé, par un mécanisme de sélection³⁾ (cette sélection s'exerce probablement plus facilement dans les milieux socio-professionnels élevés, par suite d'une moindre pression économique en faveur de la mobilité et d'une plus grande importance accordée à la réussite scolaire) : les parents dont les enfants présentent des difficultés scolaires songent peut-être moins volontiers à quitter le pays d'origine, y retournent plus rapidement, ou les dirigent, en tout cas quand ils sont Britanniques⁴⁾, sur les écoles privées⁵⁾ où des classes moins nombreuses, un enseignement en langue nationale, l'usage des méthodes actives, sont susceptibles d'aplanir les difficultés.

Enfin, pour les autres facteurs intermédiaires, les enfants du CERN se trouvent dans l'ensemble dans des conditions plus favorables (surveillance après la classe, fréquentation d'une école infantine) ou équivalentes (sexe, situation familiale) que la moyenne de la population scolaire du canton.

1) Roller et Haremein, 1963, p. 33.

2) VII.2., p. 137.

3) Cette hypothèse de sélection est nôtre; elle n'est pas mentionnée par Roller et Haremein.

4) Puisqu'ils sont la seule nationalité non-francophone du CERN à disposer de cette possibilité.

5) Ces enfants qui sont dirigés sur les écoles privées, échappent ainsi à la population observée par Roller et Haremein, qui est celle des écoles officielles.

VII.4. Apprentissage de la langue d'enseignement

Le corps enseignant est unanime à constater l'aisance avec laquelle les enfants de langue étrangère, apprennent la langue d'enseignement.

Cette remarque, qui émane tant des écoles de langue française que de celles de langue anglaise¹⁾, confirme les informations que nous avons recueillies des parents au cours de l'étude de cas (V.3) et de l'enquête (VI.5), au sujet de l'acquisition de la langue locale.

Niveau préscolaire Un tiers des enfants de familles non-francophones du CERN apprennent le français avant l'âge de 6 ans (voir p. 137), principalement au jardin d'enfants et en jouant avec les enfants du voisinage (VI.5).

Cet apprentissage, au niveau préscolaire, se fait, en situation, dans des conditions qui sont considérées comme optimales par de nombreux auteurs²⁾, produisant un bilinguisme équilibré, où les deux systèmes linguistiques sont coordonnés mais indépendants³⁾.

Cet ensemble de conditions favorables, comporte:

- un maximum de motivations, par suite des besoins de la communication sociale; motivations dont l'importance, mise en évidence entre autres par Lambert⁴⁾ confirme l'observation faite à ce

1) Celles-ci sont occasionnellement fréquentées par des enfants de langue autre, dont les parents désirent qu'ils apprennent l'anglais.

2) De Grève et Van Passel, 1968, p. 60, 131, 143.

3) Lambert, 1962; Williams, 1962, p. 2; O'Doherty, 1962 (cités dans Stern, 1963, p. 18).

4) Lambert, 1962; Lambert et al., 1961.

Dans les écoles de langue anglaise aussi, on cite volontiers l'aisance avec laquelle les enfants de langue italienne, française ou scandinave ont appris l'anglais, langue d'enseignement. On y prône pourtant parfois le caractère souhaitable d'un enseignement en anglais pour les enfants anglo-saxons et on y parle des difficultés que certains de ces derniers ont eues dans les écoles francophones. Cette contradiction suggère que l'apprentissage de la deuxième langue a plus de chances de succès si l'enfant et ses parents savent qu'il n'y a pas d'alternative, c'est-à-dire quand la motivation de l'enfant à communiquer et le climat familial sont favorables.

sujet au cours de l'étude de cas¹⁾;

- un cadre distinct de celui où est utilisée la langue maternelle²⁾;
- une exposition à la nouvelle langue, pendant une fraction importante du temps;
- une approche structuro-globale, c'est-à-dire que, partant d'une situation où il ne "comprend à proprement parler, rien, l'enfant commence à reconnaître d'abord des éléments moléculaires à partir desquels il procède à la structuration des autres éléments qui, à leur tour et ensemble, vont constituer des structures de plus en plus importantes et de plus en plus complexes"³⁾.

Balkan⁴⁾, dans une étude parue récemment, montre que les conséquences du bilinguisme équilibré sont d'autant plus favorables qu'il est plus précoce.

Cet ensemble de conditions expliquent la satisfaction exprimée par les enseignants et les parents sur la manière dont les jeunes enfants de fonctionnaires du CERN apprennent le français.

Primaire inférieur

Aux 1^{er} et 2^{ème} degrés primaires de l'école genevoise, les enfants, âgés de 6 et 7 ans, apprennent à lire et à écrire de manière lente et progressive; le *vocabulaire y est construit systématiquement*. Les enfants de familles non-francophones y apprennent le français

1) Cette observation, pour laquelle l'enquête n'avait pas apporté de confirmation, était relative aux conséquences d'une attitude défavorable de la famille vis-à-vis de la vie à Genève ou de la population locale, aux conséquences de la manière dont elle aborde les difficultés linguistiques, sur l'apprentissage de la langue locale par l'enfant et sur son adaptation sociale. Cette observation est en accord avec celles de Andrée Tabouret-Keller (1962, p. 185): "Pour que le bilinguisme ... soit une réussite, il faut que les conditions générales de l'éducation familiale soient bonnes. Chaque fois que le bilinguisme se développe dans un milieu où il y a des problèmes d'éducation, où le climat n'est pas favorable en tous points au développement harmonieux de l'enfant, il risque d'entraîner des difficultés linguistiques qui viendront s'ajouter aux autres difficultés".

2) Les "sphères indépendantes d'application" de Ronjat (1913) et W. Stern (1923, pp. 168 - 172).

3) De Grève et Van Passel, 1968, p. 56.

4) Balkan, 1970, p. 98.

dans des conditions où l'acquisition auditive se complète d'éléments visuels (écriture, images)¹⁾.

Ces enfants semblent échapper à un inconvénient bien connu dans l'enseignement des langues étrangères, résultant de la déformation de la prononciation par la langue écrite. Cet inconvénient a été signalé par, entre autres, De Grève et Van Passel. Ces auteurs²⁾ caractérisent ainsi une langue étrangère:

"Le caractère étranger d'une nouvelle langue se manifeste d'autant plus vigoureusement que l'élève se trouve à l'extérieur de l'aire de cette langue, ... milieu familial et social où cette langue n'est pas parlée, ... même si cette langue est parlée dans le pays ... si l'élève n'a pas l'occasion de l'entendre et de devoir l'employer continuellement".

Le contexte dans lequel les enfants non-francophones apprennent le français à l'école genevoise ne correspond nullement à cette définition; ils ne se trouvent pas dans les conditions d'acquisition d'une langue "étrangère", au sens dans lequel ce terme est employé en milieu linguistique homogène.

Dans le cadre de la mobilité, le concept de langue étrangère doit être utilisé prudemment³⁾; nous lui préférons le concept de deuxième langue, au sens chronologique⁴⁾. Cette distinction contribue à expliquer que l'inconvénient, mentionné ci-dessus et relatif à l'acquisition des langues "étrangères", ne se manifeste pas chez les jeunes enfants qui apprennent une langue en situation.

Il semble toutefois que, pour que les conditions prévalant aux 1^{er} et 2^{ème} degrés primaires soient favorables, il faut que l'enfant ait déjà une connaissance suffisante du français quand il apprend à lire, ou une connaissance suffisante de la lecture quand il apprend le français. Il ne semble pas opportun d'enseigner la lecture et l'écriture, pour la première fois à un enfant, dans une langue dont il n'a aucune connaissance

1) L'importance qu'il y a à maintenir un équilibre entre la motricité orale, l'audition et la vision, reconnue par exemple dans le traitement de la dyslexie, semble apparaître aussi dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

2) De Grève et Van Passel, 1968, p. 154, 58 et 86.

3) Une remarque similaire a été faite au V.3 au sujet de la langue maternelle et de la première langue.

4) La deuxième langue, au sens chronologique, n'est pas nécessairement deuxième au sens qualitatif. En pédagogie, on utilise parfois aussi cette expression pour désigner la langue qui se classe, en importance, après la langue d'enseignement.

orale. Ce serait lui demander d'acquérir simultanément deux nouveaux systèmes de signes: ceux d'une nouvelle langue et ceux du langage écrit¹⁾.

Conformément au "... grand principe actuellement admis par tous les linguistes et par tous les pédagogues de la priorité (dans le temps) de la langue parlée sur la langue écrite ..." ²⁾, il semblerait souhaitable que l'enfant apprenne la deuxième langue qui sera sa langue d'enseignement, à l'âge préscolaire, c'est-à-dire entre 3 et 5/6 ans. Ceci lui permettrait d'en avoir une bonne maîtrise oralo-auditive, avant d'acquérir, dans cette langue, les mécanismes de la lecture et de l'écriture.

Toutefois, ce principe est dérivé de l'expérience acquise dans l'enseignement des langues "étrangères". Il n'est pas certain qu'il corresponde à une nécessité absolue lors de l'acquisition, en situation, d'une "deuxième" langue, par suite des considérations discutées plus haut. Les enseignants constatent en effet qu'un enfant peut fréquenter sans difficulté particulière, un 1^{er} degré primaire utilisant une langue d'enseignement qui lui est nouvelle, à condition que cet enfant ait déjà maîtrisé, dans sa première langue, les mécanismes de la lecture et de l'écriture. Ces mécanismes l'aident à cristalliser ses acquisitions dans la nouvelle langue. Il peut d'autre part consacrer une attention majeure à la nouvelle langue pendant que ses camarades consacrent leurs efforts à apprendre à lire.

Ces observations de caractère pédagogique relatives aux conditions favorables dans lesquelles les jeunes enfants apprennent une langue en situation, sont en bon accord avec les résultats de recherches relevant de la psychopédagogie et de la neurologie.

L'acquisition d'une deuxième langue se produit par définition après l'acquisition de la première et, dans cette mesure au moins, les conditions d'acquisition en sont différentes. Toutefois, la question de savoir si les mécanismes cérébraux mis en jeu sont - ou peuvent être - identiques est encore controversée³⁾. Même

1) Il se peut qu'une partie des difficultés rencontrées par certains enfants anglais, dans des écoles francophones (voir note 4, p. 143), soient imputables à une mauvaise synchronisation de ce genre.

2) De Grève et Van Passel, 1968, p. 46.

3) Stern, 1963. p. 21.

pour l'acquisition de la première langue - c'est-à-dire du langage - le processus complet d'acquisition est encore un puzzle dont seuls quelques éléments sont connus.

La psychopédagogie a contribué à la connaissance de cette question en mettant en évidence:

- que les mécanismes d'acquisition du langage se produisent dans un ordre déterminé: audition, compréhension, émission;
- qu'ils mettent en oeuvre des capacités d'imitation, de sélection, de créativité¹⁾;
- que le jeune enfant possède non seulement des aptitudes très développées pour l'imitation, mais aussi une plus grande flexibilité, une plus grande spontanéité et moins d'inhibitions que l'adolescent ou l'adulte²⁾;
- qu'enfin, bien qu'il existe un "don" pour les langues; celui-ci est susceptible d'être développé par l'éducation³⁾.

La neurologie semble, d'autre part, indiquer⁴⁾ "que les aspects sensorimoteurs du langage s'acquièrent plus parfaitement - même pour une deuxième langue - à un âge tendre; ... que la théorie de la plasticité du cerveau⁵⁾ montre qu'il y a intérêt à établir tôt les connections neuro-musculaires correspondantes".

1) McCarthy, 1964; Carroll, 1960 (Encylop. Ed. Res.); Ervin et Miller, 1963.

2) Stern, 1968, p. 17.

3) Carroll, 1960 (Harv. Educ. Rev. and Nat. Elem. Princ.).

4) Stern, 1968, p. 27.

5) Exposée par W.G. Penfield dès 1953, cette théorie affirme que la capacité de réorganisation, en vue de l'utilisation linguistique, des voies nerveuses génétiquement destinées à la respiration et à la digestion, est beaucoup plus grande avant la puberté qu'après.

Primaire
supérieur et
secondaire

Au fur et à mesure que l'âge des enfants s'élève, le rythme de l'enseignement accélère, le vocabulaire de base est supposé acquis, d'autres matières requièrent une attention soutenue. Les maîtres et les professeurs parlent de l'effort plus grand que doit fournir l'élève qui ne connaît pas - ou peu - la langue d'enseignement, mais aucun échec ne nous a été signalé¹⁾.

Des enfants s'adaptent plus vite que d'autres, mais le consensus général, dans les écoles officielles, semble être que, à la fin du premier trimestre, l'élève "suit"; dans le courant du deuxième trimestre, il commence à s'exprimer oralement avec une certaine aisance; en fin d'année, il s'exprime déjà assez bien par écrit et, à la fin de la deuxième année, on oublie qu'il n'était pas francophone. Enfin, chaque directeur d'établissement officiel, français ou suisse, a ses exemples qu'il cite avec une fierté à peine dissimulée, d'enfants qui ont fait des progrès rapides qui surprennent les professeurs.

Au niveau secondaire, l'acquisition du français par les enfants non-francophones fait appel à l'analyse conceptuelle; c'est l'approche que De Grève et Van Passel qualifient de structuro-analytique²⁾. Il semble que, à ce stade, l'apprentissage se fait plus rapidement, plus efficacement dans le sens de l'acquisition du vocabulaire, mais que certains avantages de l'acquisition à un âge plus tendre (phonétique, bilinguisme "parfait"), ont moins de chances de se réaliser.

Il est intéressant de noter encore une fois combien ces opinions sont semblables à celles exprimées par les enseignants belges au cours de l'enquête de Pierre Baton³⁾. La seule différence réside dans la durée de la période d'adaptation qui est plus longue en Belgique, différence pour laquelle plusieurs explications sont possibles:

- l'existence en Belgique d'une troisième langue, pour la vie sociale et les jeux: le wallon;
- le niveau culturel moins favorable peut-être des familles résidant en Belgique⁴⁾;

1) Cette observation est conforme aux résultats de l'enquête (VI.5).

2) De Grève et Van Passel, 1968, p. 89.

3) Baton, 1968, p. 25 - 31.

4) Les mineurs, par exemple, se recrutent dans des régions plus déshéritées des pays d'émigration que les artisans ou le personnel d'hôtellerie du contingent étranger de Genève.

- les facteurs socio-économiques (logement, insécurité) moins favorables en Belgique¹⁾;
- les classes genevoises moins chargées (25 à 30 élèves)²⁾;
- le démarrage très progressif de l'école primaire genevoise³⁾;
- l'allemand et l'italien étant des langues nationales en Suisse, les maîtres qui les connaissent ou en ont au moins des notions, peuvent plus facilement aider les enfants pour lesquels c'est la langue familiale.

Facteurs psycho-
logiques secon-
daires

Même si les enfants considérés individuellement s'adaptent assez facilement, ils requièrent des maîtres un effort d'explication supplémentaire.

Certains directeurs d'école nous ont signalé l'importance de l'attitude du maître ou des professeurs: l'enfant qui est l'objet de l'attention personnelle de l'enseignant, auquel ce dernier consacre un effort particulier, progressera dans de meilleures conditions que celui qui a la sensation d'être abandonné, voire rejeté. Une certaine importance est attribuée dans ce cadre, à la place assignée à l'enfant dans la classe, une position centrale semblant préférable.

Le nombre et la proportion d'enfants non-francophones dans une classe jouent un rôle dans la qualité de l'adaptation. Le maître qui n'a qu'un ou deux enfants non-francophones dans sa classe peut plus facilement trouver la possibilité de leur accorder une attention particulière que celui qui en a plusieurs.

La présence d'un camarade bilingue qui puisse traduire pour le nouvel arrivant quelques phrases importantes, est d'une grande aide morale pour ce dernier, surtout au début, et contribue à lui donner un bon départ psychologique pour l'acquisition de la nouvelle langue.

1) De Coster et Derume, 1962, p. 66.

2) De Coster et Derume, 1962, p. 65: "une classe sur quatre compte plus de 33 élèves".

3) L'enseignement genevois normal comporte au total, primaire plus secondaire, 13 années, c'est-à-dire une de plus qu'en Belgique. Cette année est "perdue" au cours des trois premières années primaires, les programmes restant ensuite fort semblables mais décalés d'un an.

Une attitude accueillante des autres camarades, le fait d'être assimilé dans les groupes de jeux en ré-
création, facilitent l'adaptation.

Une enquête faite par des étudiants en psychopédagogie¹⁾ parmi 35 enfants non-francophones éprouvant des difficultés à l'école genevoise, semble montrer néanmoins que ce ne sont pas les facteurs psychologiques qui jouent un rôle déterminant; même quand les *facteurs psychologiques secondaires - aide spéciale du maître, des camarades* - sont favorables, l'enfant peut être en difficulté. Les enfants objets de cette étude avaient été choisis selon le double critère de la langue et des difficultés scolaires; la composition du groupe ainsi identifié rappelle les observations, désormais classiques, sur l'influence des facteurs socio-professionnels: 4 enfants sur 5 proviennent de milieux ouvriers²⁾.

Rappelons ici, dans le cadre des facteurs psychologiques, le rôle important des motivations, discuté plus haut.

VII.5. Autres matières du programme

Niveau primaire

A l'arrivée à l'école primaire, les élèves étrangers sont généralement insérés à l'essai dans la classe correspondant à leur âge. Ils sont promus en fin d'année, si les notes sont suffisantes pour les matières autres que le français. "Pour ce qui est des matières enseignées, il va de soi que le français, tant écrit qu'oral, offre le plus de difficultés. Le langage universel des nombres facilite, dans une certaine mesure, l'apprentissage et la compréhension de l'arithmétique, quoique la compréhension des énoncés reste un obstacle. Ainsi, le français reste un handicap, en tant qu'instrument, pour les autres disciplines"³⁾. Ce fait a aussi été constaté par Baton en Belgique.

Tout récemment, une nouvelle difficulté s'est ajoutée du fait de l'adoption dans certains systèmes scolaires et pas encore dans d'autres, des mathématiques modernes; il s'agit là d'une difficulté transitoire qui devrait se résorber assez rapidement.

¹⁾ Reber et al., 1967.

²⁾ Un tiers d'entre eux ne sont d'ailleurs à Genève que depuis moins de 6 mois.

³⁾ Reber et al., 1967, p. 6.

Ainsi donc, il apparaît que, dans l'ensemble, *au niveau primaire - avec une réserve au sujet de la connaissance de la langue, outil d'enseignement - il n'y a pas de grosses difficultés de transfert à l'arrivée à Genève.* Cela peut être dû à ce que les programmes européens ont un dénominateur commun assez large à ce niveau¹⁾ et à ce que, à l'école primaire genevoise, les programmes sont plus étalés que dans d'autres pays. Ceci n'est pas le cas de l'école primaire française.

Niveau secondaire

A l'école secondaire, les élèves sont admis à la suite d'examens de contrôle des connaissances portant sur les matières principales²⁾.

Les problèmes relatifs aux matières enseignées sont plus nombreux. Ceci est dû en partie à la différence des âges auxquels commencent, dans les divers pays, les études secondaires et en partie à la plus grande diversité des programmes européens: l'enseignement des langues anciennes commence plus tôt dans certains pays, les langues vivantes enseignées ne sont pas les mêmes, la philosophie, les sciences ne prennent pas partout la même importance³⁾. Enfin les mathématiques, contre toute attente, posent des problèmes du fait de l'approche plus empirique dont elles sont l'objet dans les pays anglo-saxons, plus cartésienne, sur le continent.

VII.6. Pédagogie et diplômes adaptés à la mobilité

Au cours des contacts avec les milieux pédagogiques, nous avons eu l'occasion de discuter les caractéristiques que devrait présenter l'enseignement pour être adapté aux conditions qui découlent de la mobilité géographique. De nombreux pédagogues s'efforcent de préciser, d'expérimenter et de réaliser les modalités d'un tel enseignement.

1) Conseil de l'Europe, Guide des systèmes scolaires, 1965; Thomas et Majault, 1963.

2) Les élèves non-francophones bénéficient d'un sursis d'un an pour le français (et pour l'allemand, à l'école genevoise).

3) Voir à ce sujet: Poignant, 1965, p. 48 - 49; 65 - 67; 318 - 319.

Ce sujet, tout en constituant le prolongement naturel, se situe en-dehors de l'objectif sociologique fixé pour notre étude, objectif qui comportait l'identification des problèmes nés de la mobilité et la détermination de leurs causes. Nous n'en esquisserons donc que sommairement les grandes lignes.

Flexibilité

Dans le cadre de la mobilité, les pédagogues considèrent qu'il est essentiel de *développer les "outils" d'adaptation de l'enfant*, adaptation qui lui sera nécessaire pour passer d'un système scolaire à un autre. Ils préconisent donc une *éducation souple*, s'adaptant au niveau de l'enfant tout en valorisant au maximum ses capacités, et tendant à l'équiper avec les moyens d'apprendre ("apprendre à apprendre") tout en lui assurant des bases de connaissance solides.

"Les efforts dans ce sens sont en grande partie neutralisés par la nécessité de s'aligner sur des programmes nationaux en vue des examens de fin d'études. Les établissements scolaires, publics et privés, qui, dans de nombreux pays, ont à répondre à la demande de scolarisation d'enfants mobiles, ne peuvent pratiquement mieux faire que d'offrir un certain nombre de "canaux" ou de sections parallèles, avec tous les inconvénients pédagogiques et sociaux que fait naître cette compartimentation à l'intérieur d'un établissement, sans régler le fond du problème"¹⁾.

Ecole européenne

Jusqu'à présent, seule l'Ecole européenne²⁾ a constitué une tentative d'*harmonisation des programmes et de l'examen terminal*. Cette harmonisation qui a consisté à établir un compromis entre les exigences des six pays membres de la Communauté, a été possible grâce à la similitude de leurs enseignements nationaux. L'entrée de la Grande-Bretagne dans le Marché Commun poserait à l'Ecole européenne des problèmes difficiles³⁾ qui, de l'avis de ses propres dirigeants, nécessiteraient des remises en question fondamentales.

1) Renaud, 1969.

2) Voir III.2.

3) Problèmes résultant, par exemple, d'une approche empirique plus accentuée dans l'enseignement britannique (notamment en mathématiques), d'une spécialisation plus poussée à la fin du secondaire.

Malgré l'harmonisation des programmes, par suite de sa division en sections linguistiques, l'Ecole européenne n'échappe pas aux inconvénients pédagogiques et sociaux de la *compartimentation en groupes nationaux distincts*.

L'Ecole européenne accorde une grande place à une *deuxième langue vivante*. Elle a introduit, dans ses programmes, l'enseignement d'une deuxième¹⁾ langue dès le début de l'école primaire; la *motivation* à l'apprendre est toutefois beaucoup moins forte que quand il s'agit d'apprendre une langue locale, dans une école locale²⁾. De plus, la structure administrative *rigide* de l'Ecole, la prive précisément de la flexibilité qui devrait lui permettre de s'adapter aux besoins de l'enfant. Ainsi, par exemple, quand la deuxième langue est différente de la langue locale, les élèves peuvent se trouver en difficulté. Enfin, *l'anglais* n'est introduit qu'en 3^e année secondaire (13-14 ans).

L'Ecole européenne contribue à réduire les problèmes de transfert en assurant la *continuité de la langue d'enseignement*. Sur le plan des programmes, elle ne résoud vraiment les problèmes de transfert que quand l'enfant passe d'une école européenne à une autre. *Le transfert du pays d'origine à l'école européenne est difficile* par suite des niveaux exigés, par exemple, en langues vivantes, de décalages d'âges pour le début du secondaire. L'ensemble du programme est chargé; les enfants peu doués ne peuvent pas suivre.

L'Ecole européenne constitue donc une expérience extrêmement intéressante. De ses succès, de ses difficultés, il est possible de tirer des indications utiles en vue de l'étape suivante dans la solution des problèmes que pose la mobilité internationale.

Baccalauréat international³⁾

Genève, ville internationale, ayant à scolariser un nombre important d'enfants mobiles de milieu culturel relativement élevé, s'est trouvée constituer un milieu favorable à la réflexion sur les solutions pédagogiques susceptibles de répondre aux besoins de la mobilité.

- 1) Deuxième, au sens de "deuxième langue d'enseignement".
- 2) La situation est assez artificielle quand une classe d'enfants entièrement francophone, par exemple, utilise l'allemand comme langue d'enseignement.
- 3) Agazzi, 1967; Office du Baccalauréat international, 1967 et 1968/9; Renaud, 1969.

C'est là qu'a démarré, à l'initiative d'un groupe de professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur, le projet de "baccalauréat international"¹⁾ qui a atteint, depuis quelques années, l'échelle mondiale.

Dans la préparation du candidat, deux phases sont prévues:²⁾

- la phase primaire et secondaire moyenne, qui comprend les 10 à 11 premières années d'études;
- le cycle des deux années terminales, préparant directement à l'examen.

Aux niveaux primaire et moyen, l'enseignement destiné à des enfants appelés à se déplacer d'un pays à l'autre, vise à les doter des outils de travail fondamentaux permettant l'adaptation la plus rapide à un nouveau cadre scolaire.

L'accent est donc mis sur:

- le langage parlé et écrit, c'est-à-dire la langue de base utilisée à l'école et une seconde langue (celle-ci intervenant en général dès l'âge de huit ans) afin que très rapidement l'enfant ait deux moyens de communication à sa disposition;

1) Ce projet est administré actuellement par l'"Office du Baccalauréat international", fondation placée sous l'autorité de surveillance de la Confédération helvétique, jouissant du statut consultatif auprès de l'UNESCO.

Le projet vise à étendre le principe d'unification, tant dans le contenu des programmes scolaires que dans les critères d'évaluation. D'abord champ de recherches pédagogiques, le baccalauréat international vient d'entrer en application dans une quinzaine d'établissements sélectionnés, avec la coopération des gouvernements et des universités qui, à titre expérimental pour une période de six années, le font bénéficier de l'équivalence avec les diplômes nationaux pour l'accès aux études supérieures.

Un jury international composé de professeurs universitaires, d'inspecteurs et de spécialistes en matière d'éducation assure la conduite des épreuves écrites et orales. Un centre de recherche, associé à l'administration de l'examen, a pour but d'analyser en détail les résultats de l'expérience au fur et à mesure de son développement, et de les comparer à ceux des autres systèmes d'évaluation. Une de ses tâches essentielles sera de suivre les résultats de chaque candidat au cours de sa carrière universitaire.

2) Nous puisons largement ici dans Renaud, 1969.

- le langage mathématique, avec l'aide des mathématiques modernes introduites dès les premières classes primaires et visant à former le raisonnement;
- le langage de la technique et de la science, avec un recours très poussé au travail expérimental.

A cet enseignement fondamental s'ajoute naturellement la part qui revient aux sciences humaines, notamment l'histoire dans une perspective internationale, et à l'éducation artistique, instrument par excellence de compréhension internationale.

Le cycle terminal a pour rôle d'assurer une formation générale solide et de rendre possible une spécialisation en préparant les voies. Le schéma appliqué actuellement (expérimental et par conséquent susceptible de modifications si l'expérience en suggère l'utilité) comprend un examen portant sur six matières, pouvant être présentées au niveau "avancé" ou au niveau "moyen", avec un système d'options assurant un équilibre entre les branches littéraires et scientifiques. Le contenu des programmes a été conçu dans le but de développer les aptitudes à comprendre, à exécuter, à chercher et non dans le but de communiquer une somme de connaissances.

Au terme de cette scolarité, un baccalauréat international sur lequel de nombreux pays se seraient mis d'accord, ouvrirait les portes de l'enseignement supérieur.

Dans sa conception, ce programme, né de l'expérience de pédagogues travaillant dans des classes à forte proportion d'enfants mobiles, est remarquablement proche des vœux exprimés par les parents, fonctionnaires au CERN (Voir VI.7.1).

Projet d'Oxford

Le Département de l'Education de l'Université d'Oxford, a établi un projet d'école¹⁾ qui constitue un essai de synthèse entre les considérations pédagogiques nées de l'expérience des écoles européennes et internationales, et les besoins des enfants mobiles tels qu'ils sont ressentis par les parents, fonctionnaires au CERN²⁾.

¹⁾ Grey, 1969.

²⁾ Goldschmidt-Clermont, 1968.

Ce projet, en mettant l'accent sur la flexibilité pédagogique et administrative de l'école, propose des solutions pour divers problèmes. Citons notamment les propositions relatives à:

- l'acquisition de la langue d'enseignement et de la langue locale;
- l'entretien de la langue nationale et la connaissance de sa forme écrite;
- la facilitation des transferts;
- l'adaptation des programmes et des rythmes d'enseignement aux aptitudes individuelles de chaque enfant;
- le maintien de l'unité de la population scolaire.

Ce projet fait largement appel aux méthodes pédagogiques modernes, actuellement utilisées ou expérimentées dans les Etats Membres de l'Organisation.

VII.7. Conclusions

Conditions de transfert, progression scolaire

Les maîtres et professeurs activement engagés dans l'enseignement, estiment que les enfants étrangers du CERN ne posent pas de gros problèmes dans les écoles officielles genevoises et françaises et que leur progression scolaire s'effectue probablement dans des conditions normales.

Cette observation est en bon accord avec la conclusion tirée à ce sujet, de l'étude de cas, c'est-à-dire lors de la consultation des parents. Elle est confirmée et expliquée par des résultats obtenus en recherche pédagogique par S. Roller et A. Haramein.

Divers facteurs expliquent cette situation:

- la forte proportion d'enfants (93%) qui connaissent - ou commencent à apprendre - le français, avant d'entrer à l'école primaire;
- le niveau socio-professionnel élevé des fonctionnaires du CERN dont la fraction "étrangère" appartient par définition aux fonctions qualifiées (II.2);

- la faible proportion d'enfants (7%) qui commencent leur scolarité ailleurs et qui font donc l'objet d'un transfert scolaire en direction de Genève;
- une certaine sélection qui freinerait la mobilité géographique des non-francophones dont les enfants éprouvent des difficultés scolaires, ou qui les encouragerait à retourner au pays d'origine¹⁾; qui orienterait les enfants Britanniques, objets de telles difficultés, vers les écoles privées en langue nationale;
- les caractéristiques propres de l'enseignement genevois qui offre des possibilités d'adaptation progressive en début d'école primaire;
- les efforts faits par le Département de l'Instruction publique de Genève, par les établissements français (III.1) et par les enseignants individuellement, pour intégrer les élèves étrangers à la classe.

Deux facteurs semblent jouer un rôle primordial dans l'adaptation à l'arrivée: le niveau culturel de la famille et la connaissance de la langue d'enseignement.

Apprentissage du français

Les enfants non-francophones qui fréquentent les écoles officielles, apprennent le français "en situation", dans des conditions de motivation et d'exposition à la langue qui sont différentes, et plus favorables, que celles qui prévalent généralement lors de l'acquisition de ce qu'il est d'usage d'appeler "langue étrangère".

Le concept de "langue étrangère" ne peut être appliqué à la langue locale que l'enfant mobile utilise à l'école et dans ses relations avec le voisinage.

Pour l'enfant non-francophone qui apprend le français dans les conditions que nous avons décrites ci-dessus, le français n'a, d'une langue étrangère, que la caractéristique d'arriver second, voir troisième, dans la chronologie des acquisitions linguistiques. Dans ce cas, l'expression "deuxième langue" apparaît plus appropriée.

¹⁾ Rappelons ici que la consultation des milieux pédagogiques locaux ne pouvait rien nous apprendre sur les conditions dans lesquelles s'effectuent le retour au pays d'origine ou l'intégration dans les écoles d'un autre pays, après le séjour à Genève.

La grande majorité des enfants des familles non-francophones du CERN apprennent leur "deuxième langue", le français, dans des conditions qui s'avèrent fructueuses: apprentissage "en situation" qui suscite les motivations, dans un cadre distinct de celui où est utilisée la langue familiale, exposition de longue durée, à un âge où les facultés d'imitation, la flexibilité, la spontanéité facilitent l'acquisition linguistique.

Bilinguisme

Il en résulte un *bilinguisme de type indépendant et coordonné*, lequel, se développant dans des conditions favorables, ne produit pas chez ces enfants les conséquences néfastes¹⁾ qui peuvent lui être associées dans des conditions moins favorables et qui lui avaient été imputées à tort jusqu'à il y a quelques années²⁾.

En effet, les opinions recueillies chez les enseignants et les parents, semblent indiquer que les enfants de familles non-francophones du CERN, dont la très grande majorité est bilingue, *ne souffrent pas de ce bilinguisme dans leur progression scolaire*. Cette observation est en bon accord avec les résultats des travaux cités plus haut, de Roller et Haramain qui montrent que le bilinguisme ne freine le retard scolaire qu'en milieu manuel.

En fait il se dégage même, de ces consultations, l'impression que les enfants mobiles pourraient présenter des aptitudes scolaires supérieures à la moyenne (V.3). Nous avons avancé l'hypothèse que, si elle se vérifiait objectivement, cette observation pourrait être la conséquence d'une sélection qui freinerait la mobilité des familles dont les enfants éprouvent des difficultés sur le plan scolaire. Des travaux récents³⁾ vont même

1) de Ajuriaguerra, 1967; Rodriguez, 1967.

2) Tant du côté des psychologues que de celui des épistémologistes, des théories s'étaient imposées qui cherchaient à réduire au seul langage, d'un point de vue simultanément génétique et causal, l'ensemble des opérations intellectuelles, pour ne pas dire la pensée entière. Ces théories semblaient expliquer que l'utilisation simultanée de deux systèmes linguistiques, puisse freiner le développement de l'outil-langage et par conséquent le développement de l'intelligence. Les travaux de Piaget, Inhelder, de Ajuriaguerra et d'autres semblent indiquer que si le langage peut constituer une condition nécessaire de l'achèvement des opérations logico-mathématiques, il ne constitue pas pour autant une condition suffisante de leur formation. (Voir à ce sujet, de Ajuriaguerra et al., 1963)

3) Peal et Lambert, 1962; Balkan, 1970.

plus loin, indiquant que, quand toutes les autres conditions (intelligence générale, niveau socio-économique, milieu favorisant le plein épanouissement de l'enfant, etc.) sont égales, le bilingue, de type indépendant et coordonné, "dispose de certains avantages par rapport au monolingue (plus grande plasticité verbale et perceptive) sans présenter un handicap lexical de nature à compromettre le travail scolaire"¹⁾.

Enfin, selon les parents et les enseignants, *le bilinguisme ne semble pas affecter défavorablement l'équilibre psychologique des enfants*. C'est en tout cas l'impression qui se dégage au sujet de la très grande majorité des enfants; les très rares exceptions qui nous ont été signalées, semblaient associées à des problèmes familiaux (V.3) et, selon Stern, ne sont pas nécessairement imputables au bilinguisme: "études de haute valeur, effectuées depuis la seconde guerre mondiale, sur les effets du bilinguisme montrent qu'en cas d'instabilité émotionnelle en présence du bilinguisme, l'aspect linguistique n'est pas nécessairement le facteur primaire"²⁾.

Cette expérience linguistique satisfaisante, combinée avec la constatation journalière de l'utilité des langues vivantes, contribue probablement à déterminer l'importance que les fonctionnaires du CERN accordent à l'acquisition de ces langues par leurs enfants (VI.7.1) et explique pourquoi l'acquisition de la langue locale est considérée comme une des conséquences positives de la mobilité (V.3).

Pédagogie et
diplômes adaptés
à la mobilité

Pour résoudre les problèmes que pose la scolarisation d'enfants mobiles, les pédagogues préconisent un enseignement qui:

- *par sa flexibilité, s'adapte aux besoins de chaque enfant et valorise ses aptitudes;*
- *en mettant l'accent sur les outils de travail fondamentaux, l'équipe pour le changement;*
- *sanctionné par des diplômes de fin d'études largement reconnus, permette l'accès à l'enseignement supérieur et à l'exercice des professions.*

*

*

*

¹⁾ Balkan, 1970, p. 98. Ces études n'ont toutefois pas encore pu établir si cet avantage est une conséquence du bilinguisme, ou si le succès dans l'apprentissage des langues et le succès scolaire sont la conséquence de mêmes aptitudes préalablement possédées.

²⁾ Stern, 1963, p. 17.

VIII. CONCLUSIONS GENERALES

L'étude que nous nous proposons de conclure a porté sur une facette encore relativement inexplorée de sociologie de l'éducation, à savoir l'incidence de la mobilité internationale sur certains aspects de la scolarisation d'enfants issus de familles culturellement favorisées.

La population étudiée comportait l'ensemble des fonctionnaires du CERN ayant des enfants en âge de scolarité; ingénieurs, techniciens, chercheurs, administrateurs, venus de treize pays européens, ils constituent un échantillon représentatif de ce personnel qualifié qui, de plus en plus nombreux, va être appelé à se déplacer d'un pays à l'autre, en contribuant à façonner l'intégration de l'Europe durant les prochaines décades.

En recourant à trois méthodes d'investigation complémentaires - étude de cas et enquête statistique auprès des parents, et consultation des milieux pédagogiques - il a été possible, d'une part, de réunir un faisceau d'informations relatives à des facteurs proprement éducatifs tels que l'acquisition des langues vivantes par les enfants ou leur progression scolaire; et d'autre part, de faire quelques observations sur les comportements ou les échelles de valeurs de groupes sociaux confrontés avec le changement de milieu consécutif à la mobilité internationale. Les résultats recueillis au cours de l'étude ont pu être interprétés à la lumière de résultats apportés par des études antérieures relevant de la sociologie de l'éducation, de la linguistique et de la pédagogie.

Les informations et observations résultant de l'étude ont été soulignées tout au long de ce travail et ont été présentées sous forme de conclusions partielles à la fin des sections et chapitres correspondants¹⁾.

Au cours des paragraphes suivants, nous nous efforcerons de regrouper, en une vue d'ensemble, les résultats obtenus par les trois approches complémentaires et les remarques y afférentes, en les abordant successivement sous l'angle méthodologique, pédagogique et sociologique.

¹⁾ Etude de cas, V.3; enquête, VI.8(perspectives d'avenir, VI.4; apprentissage du français, VI.5; préscolaire, VI.6; primaire et secondaire, VI.7.3); consultation des milieux pédagogiques, VII.7.

VIII.1. Aspects méthodologiques

Conditions générales de déroulement de l'étude

L'étude s'est déroulée dans des conditions satisfaisantes, tant du point de vue des moyens mis en oeuvre¹⁾ (utilisation de l'ordinateur, collaboration de spécialistes de la programmation et de l'analyse statistique) que de la participation des intéressés²⁾ (motivations pour l'étude de cas; taux de participation et représentativité de l'échantillon, pour l'enquête).

En particulier, l'analyse des résultats de l'enquête a montré que les précautions prises dans la construction du questionnaire³⁾ ont permis d'éviter l'écueil de l'utopie: les réponses ont révélé la cohérence des valeurs et des comportements⁴⁾; elles ont produit une image des besoins scolaires des familles soumises à la mobilité géographique où les considérations de pédagogie générale (développement des aptitudes, maîtrise des outils de travail) sont étroitement liées à une conscience réaliste des exigences de la vie, tant à long terme (validité des diplômes, exercice des professions) qu'à court terme (financement, problèmes d'organisation matérielle)⁵⁾.

Complémentarité des trois métho- des d'observation

Les trois modes d'observation utilisés ont produit des résultats cohérents et se sont avérés réellement complémentaires.

Ainsi, par exemple, l'enquête a permis de s'assurer que l'inventaire, établi à la suite de l'étude de cas, des facteurs qui affectent la scolarité des enfants dans un contexte de mobilité était complet⁶⁾. La consultation des enseignants et le recours aux résultats de recherches socio-pédagogiques récentes⁷⁾ ont confirmé l'impression générale qui s'était dégagée de l'étude de cas⁸⁾, sur les conditions favorables dans

1) I.2; VI.2.

2) V.1; VI.2.

3) VI.2.

4) VI.8. Le groupe Britannique, en particulier, illustre bien la cohérence entre les perspectives d'avenir, le souci d'intégration et de validité des diplômes au pays d'origine, le désir de faire suivre une scolarité de type national et la fréquentation d'écoles de langue anglaise.

5) VI.7.3.

6) V.3; VI.8.

7) VII.3; VII.5; VII.7.

8) V.3.

lesquelles s'effectue la progression scolaire des enfants objet de l'étude.

Certains thèmes ont pu être abordés par les trois modes d'observation et ont produit le plus souvent des résultats qualitatifs se confirmant les uns les autres. C'est le cas, par exemple, des observations relatives à l'apprentissage de la langue locale par les enfants de familles non-francophones¹⁾.

L'enquête a permis de préciser et de quantifier une partie des informations recueillies par les autres méthodes au sujet, par exemple, des perspectives d'avenir²⁾ des familles ou au sujet de l'importance respective des facteurs du choix du mode de scolarisation³⁾. Elle a permis de connaître les modes de scolarisation adoptés par les fonctionnaires du CERN pour leurs enfants⁴⁾, selon la nationalité, l'âge de l'enfant, le grade, la catégorie de résidence, le pays de domicile. Elle a donné des indications⁵⁾ permettant de comprendre les paramètres qui déterminent ces distributions et a permis de percevoir les causes du "malaise" scolaire ressenti au CERN⁶⁾.

La difficulté résultant de groupes nationaux à effectifs numériques trop petits a pu être contournée. Les nationalités ne présentant pas entre elles de différences statistiquement significatives, pour les facteurs au sujet desquels apparaissent précisément de grosses différences⁷⁾, ont été groupées en ensembles homogènes. Certaines combinaisons, séduisantes par exemple sous l'angle linguistique, ont dû être abandonnées, à cause de leur hétérogénéité; ainsi les francophones n'ont pas pu être traités comme un seul groupe, mais comme trois groupes distincts, français, belge et suisse.

1) V.3; VI.5; VII.4.

2) V.3; VI.4.

3) VI.7.1.

4) VI.7.2.

5) VI.7.3.

6) VI.8.

7) VI.7.1.b.

L'enquête n'a pas permis de confirmer une observation provenant de l'étude de cas et de la consultation des milieux pédagogiques, relative au rôle des attitudes familiales sur l'acquisition de la langue locale et sur l'adaptation sociale des enfants¹⁾.

L'analyse de la population enfantine et l'enquête n'ont pas permis non plus de déceler si le sexe de l'enfant joue un rôle dans la détermination du mode de scolarisation, alors que l'étude de cas avait fourni une indication dans ce sens²⁾; la seule observation statistique, révélant une distinction entre garçons et filles, est relative à une opinion³⁾ (sur le lieu où pourrait se dérouler l'activité professionnelle des enfants devenus adultes), et non à un comportement.

Enfin l'enquête a produit un résultat, contradictoire sur le plan pédagogique, avec les résultats découlant de la consultation des enseignants et des fonctionnaires ayant quitté l'Organisation. Cette divergence est relative à la nécessité d'entretenir ou de développer, chez l'enfant, la connaissance de la langue nationale dans sa forme écrite⁴⁾. Une analyse sociologique a permis d'interpréter cette divergence en termes de sélection et d'adaptation fonctionnelle des valeurs aux possibilités locales⁵⁾.

Possibilités
de recherches
ultérieures

La composition socio-professionnelle et par nationalités des sous-groupes de la population objet de l'étude, combinée avec des effectifs numériques insuffisants, a constitué un obstacle à certaines mesures. Des suggestions ont été faites en vue de recherches ultérieures, au cas où l'on disposerait d'une population suffisamment grande, ne présentant pas de corrélation entre la mobilité, la nationalité et la catégorie socio-professionnelle. Ces suggestions sont relatives à:

1) V.3; VII.4; VI.8.

2) V.3; VI.7.1; VI.7.2.

3) VI.4.

4) Importance déterminante d'une bonne connaissance de la langue d'enseignement: langue nationale, pour la réintégration de l'enfant aux écoles du pays d'origine (V.3); langue locale, pour son intégration aux écoles du pays d'accueil (VII.2)

5) VI.8.

- la mesure de l'incidence "directe" de la mobilité géographique sur les comportements et les valeurs¹⁾;
- l'influence du sexe des enfants, sur les opinions (importance accordée aux facteurs du choix²⁾) et sur les comportements (filière scolaire adoptée³⁾).

Il a fallu d'autre part renoncer délibérément à étudier certaines questions, soit parce qu'il était nécessaire de circonscrire les objectifs de l'étude, soit parce que les circonstances en étaient défavorables au traitement de certains sujets. Ces questions constitueraient toutefois des thèmes intéressants pour des recherches qui prolongeraient celle présentée ici. Citons par exemple:

- les conditions dans lesquelles se déroulent la scolarité post-secondaire (supérieure et technique) et l'activité professionnelle, pour les jeunes issus de familles soumises à la mobilité internationale⁴⁾;
- les aspirations professionnelles des fonctionnaires résidents pour leurs enfants, comparées à celles de leurs homologues de la population locale⁵⁾;
- une mesure objective de la qualité d'acquisition de la langue locale et de l'adaptation, psychologique et sociale correspondante, dans divers types d'établissements préscolaires⁶⁾;
- la relation entre, d'une part, l'attitude de la famille (vis-à-vis de la situation de mobilité, vis-à-vis du pays d'accueil, de sa population, de sa langue) et, d'autre part, l'acquisition de la langue locale et l'adaptation sociale de l'enfant non-francophone⁷⁾;

1) VI.8.

2) VI.7.1.

3) VI.7.2.

4) II.3.

5) Groupe sédentaire (V.3).

6) VI.5.

7) V.3; VI.5; VII.4.

- la réintégration scolaire, au pays d'origine, d'enfants mobiles, selon le type d'établissement scolaire fréquenté au pays d'accueil: école officielle, école nationale, école européenne, école internationale.

Les résultats de notre étude montrent que des recherches portant sur la scolarité d'enfants mobiles devraient tenir compte des paramètres suivants:

- niveau socio-professionnel de la famille¹⁾;
- âge de l'enfant au moment des transferts²⁾;
- similitudes et différences entre les systèmes scolaires des pays entre lesquels s'effectuent les transferts (programmes, méthodes pédagogiques, âges de début de scolarité primaire et secondaire, etc.)³⁾;
- degré de connaissance des langues d'enseignement⁴⁾ au moment des transferts; parenté éventuelle entre ces langues;
- aptitudes de l'enfant⁵⁾;
- conditions pédagogiques générales (nombre d'enfants dans les classes⁶⁾, attitude des enseignants, des camarades, de la famille⁷⁾, flexibilité⁸⁾ ou rigidité des programmes, des modes d'évaluation, etc.).

De telles recherches devraient, si possible, recourir non seulement aux appréciations subjectives, mais également à des critères objectifs d'évaluation de l'aisance ou de la difficulté avec lesquelles s'effectuent les transferts. Ces critères objectifs, compte-tenu des paramètres énumérés ci-dessus, pourraient porter sur: les années de retard scolaire;

1) VII.3.

2) VII.4; V.3; VII.5; VI.5.

3) VII.6. (Ecole européenne).

4) VII.2; V.2.

5) V.2; VII.6.

6) VI.7,1 et 2.

7) VII.4; V.3.

8) VII.6.

l'aide spéciale reçue (parents, leçons particulières); la durée de la période d'adaptation, objectivée par l'évolution des notes¹⁾ pour les matières principales après le transfert et par le niveau par rapport à la classe; l'accès à l'enseignement post-secondaire.

Enfin, il serait intéressant d'effectuer, en milieu sédentaire, une enquête semblable à celle qui fait partie de cette étude, afin de mettre en évidence la mesure dans laquelle, à nationalités et milieux socio-professionnels égaux, la mobilité internationale affecte, directement ou indirectement, les systèmes de valeurs.

VIII.2. Aspects pédagogiques

Mobilité internationale et problèmes de scolarité, en milieu culturellement favorisé

L'étude, relevant du domaine de la recherche appliquée, s'est structurée autour des questions suivantes: les fonctionnaires du CERN, originaires de treize pays européens, rencontrent-ils des problèmes dans la scolarisation de leurs enfants? Dans l'affirmative, ces problèmes sont-ils liés à la mobilité géographique? Découlent-ils de facteurs objectifs ou subjectifs? A la suite de l'étude, la réponse à chacune de ces questions s'avère affirmative. Au prix de quelques répétitions nous rassemblerons dans les paragraphes suivants, les principales observations.

Les problèmes que rencontrent les fonctionnaires du CERN dans la scolarisation de leurs enfants, tout en ne supprimant pas le bénéfice général qui résulte de l'apprentissage d'une langue supplémentaire et du contact avec un milieu différent²⁾, pèsent sur l'avenir professionnel des enfants³⁾ et aggravent les conséquences de l'incertitude qui caractérise⁴⁾ le déroulement de leur scolarité.

Ces enfants, issus de milieux socio-professionnels favorisés, échappent probablement dans une large mesure⁵⁾ aux difficultés de progression scolaire⁶⁾

1) Outil à manier avec toute la prudence qu'imposent les résultats de recherches récentes en docimologie.

2) V.1; V.2; VII.4; VII.7.

3) III.1.

4) V.3; VI.4.

5) Rappelons toutefois que les enfants aux prises avec des difficultés scolaires, ont plus de chances d'avoir échappé à nos observations que les enfants dont la progression est satisfaisante, par suite des réticences des parents à exposer ces difficultés en milieu professionnel, et par sélection (V.3; VII.7).

6) V.3; VII.3.

que rencontrent les enfants de travailleurs migrants provenant de régions économiquement et culturellement déprimées.

Les problèmes, mentionnés par les fonctionnaires du CERN¹⁾ et confirmés par l'expérience des pédagogues²⁾ au sujet de la scolarité d'enfants appelés à se déplacer d'un pays à un autre, sont relatifs à:

- l'insuffisance des conditions légales de reconnaissance des diplômes de fin d'études, et à son incidence tant sur l'accès à l'enseignement post-secondaire que sur le déroulement de l'activité professionnelle du futur adulte³⁾;
- l'entretien de la langue nationale, en vue, en particulier, d'une éventuelle réintégration scolaire au pays d'origine⁴⁾;
- la disparité, entre pays européens, des programmes scolaires (surtout au niveau secondaire), des rythmes d'enseignement (surtout au primaire), des âges auxquels commencent certaines formes d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire), disparités qui compliquent les transferts⁵⁾;
- la rigidité des programmes et des méthodes pédagogiques qui, tantôt freinent le développement des capacités de certains enfants, tantôt les surchargent⁶⁾, avec comme conséquence que c'est l'enfant qui doit s'adapter à l'enseignement et non l'enseignement qui s'adapte aux besoins et aux aptitudes de l'enfant⁷⁾;
- la difficulté d'assurer simultanément une éducation au moins partiellement adaptée aux besoins d'enfants mobiles⁸⁾ et un milieu social adéquat (milieu social diversifié, relations de voisinage⁹⁾;

1) V.3; VI.7.3; VI.8.

2) VII.7.

3) III.1.

4) V.3; VII.2; VIII.1.

5) III.1; V.3; VII.5.

6) V.3; VI.7.2.

7) VII.6.

8) VI.7.2.

9) VI.8; V.1.

- les problèmes d'accès¹⁾ à certains établissements dispensant un enseignement considéré comme le plus proche des besoins de l'enfant: problèmes financiers, problèmes d'admission (nombre de places limité, discriminations relatives au pays de domicile), problèmes de distances et de transports (découlant de l'insuffisance des transports collectifs et de la pénurie de logements).

Les problèmes énumérés ci-dessus découlent de facteurs objectifs, de nature juridique ou liés à la structure des divers enseignements nationaux, facteurs sur lesquels les familles, isolément, n'ont aucune prise. Ces problèmes naissent du fait de la mobilité internationale ou sont aggravés par elle.

Enfin, un certain nombre de problèmes pourraient être considérés comme dérivant *de considérations plus subjectives*; ils découlent de l'inadaptation des possibilités scolaires disponibles localement par rapport au système de valeurs de la population considérée. *Subjectivité toute relative d'ailleurs* puisque ce système de valeurs est lui-même étroitement lié aux conditions objectives de travail et de fonctionnement de l'Organisation.

Nous avons observé²⁾, par exemple, que le personnel du CERN, constamment confronté, par suite de l'évolution rapide de la science et des techniques, avec la nécessité d'une éducation permanente, accorde une importance majeure à ce que l'éducation donnée aux enfants, ait pour premier objectif de les équiper avec des outils de travail, de leur "apprendre à apprendre". Dans ce milieu où la communication multilingue est la règle, l'acquisition des langues vivantes est valorisée. La participation à une entreprise réussie de collaboration européenne, le fait d'avoir un port d'attache dans plusieurs pays, engendrent une conception de l'intégration européenne où les frontières nationales ne constitueraient plus un obstacle à l'éducation ou à l'exercice des professions.

Parce qu'ils sont soumis à la mobilité internationale, parce qu'ils travaillent dans les conditions que nous venons de décrire, parce que la confrontation avec des situations nouvelles, provoque le réajustement des

1) V.3; VI.7.2.

2) VI.8.

valeurs¹⁾, les fonctionnaires du CERN ressentent peut-être plus impérativement que les groupes sociaux vivant en milieu sédentaire, les orientations qu'imposera nécessairement à l'éducation un monde en évolution requérant de plus en plus communication et collaboration à l'échelle "planétaire". Mais ils ne sont pas seuls à ressentir ces besoins; en quête de solutions à leurs problèmes, ils trouvent, en recherche pédagogique contemporaine, les mêmes préoccupations et des expériences qui ouvrent des voies vers la réalisation des nécessaires réorientations de l'éducation.

Enseignement
adapté à la
mobilité inter-
nationale

Pour les enfants appelés à se déplacer d'un pays à un autre, à entreprendre leur scolarité sans savoir ni où elle se poursuivra, ni quand s'effectuera un transfert éventuel, les parents consultés souhaitent - et les pédagogues préconisent - *une éducation souple qui permette de différer les options majeures* (nationalité, lieu d'exercice de la profession) jusqu'à l'âge où ces enfants devenus presque adultes, feront leur choix professionnel et dirigeront eux-mêmes leur vie²⁾.

Une telle éducation, orientée vers la satisfaction des besoins engendrés par la mobilité,

- mettrait l'accent sur la valorisation des aptitudes - en particulier de l'aptitude au travail personnel - et sur l'acquisition de bases de connaissance solides, afin d'équiper l'enfant pour qu'il puisse faire face au changement;
- tirerait parti des circonstances qui naissent de la mobilité, pour favoriser l'acquisition des langues vivantes et éviterait, en particulier, la ségrégation des enfants en groupes nationaux distincts, voire compétitifs;
- veillerait à l'acquisition progressive de la langue locale et à la formation de liens sociaux avec le milieu environnant;
- veillerait à la connaissance de la langue écrite du pays d'origine;

1) VI.8.

2) VII.6.

- préparerait à des diplômes de fin d'études¹⁾ permettant la poursuite des études et l'exercice avec pleins droits, des professions;
- assurerait le contact de l'enfant avec un milieu social diversifié en veillant à ce que les conditions juridiques et financières s'y prêtent;
- collaborerait avec les parents pour assurer à l'enfant une formation équilibrée tant sur le plan intellectuel que physique, artistique, moral et social.

Conséquences
de l'absence
d'un enseigne-
ment adapté à
la mobilité
internationale

Faute de disposer d'un enseignement ainsi adapté aux conditions de la mobilité internationale, certaines familles renoncent à venir à Genève, d'autres repartent pour le pays d'origine²⁾; parmi les familles résidant à Genève, les unes optent pour un enseignement aussi proche que possible de celui du pays d'origine, tandis que d'autres optent pour les écoles locales³⁾.

Sélection ou option pour l'une ou l'autre des solutions disponibles à Genève sont conditionnées par divers facteurs⁴⁾ tels que:

- l'existence ou non, dans la région genevoise, d'un enseignement national ou en langue nationale et la possibilité d'y accéder (places disponibles, conditions d'admission, coût, distances, problèmes de transport);
- le statut international de la langue du pays d'origine;
- les perspectives d'avenir de la famille (durée du séjour dans la région, lieux où se dérouleront la fin de la scolarité de l'enfant et son activité professionnelle) perspectives qui, parce qu'elles comportent un gros facteur d'incertitude, suscitent un élément d'angoisse dans les décisions;

¹⁾ Aussi longtemps du moins que ceux-ci constituent la seule méthode acceptée et généralement reconnue pour l'accès à l'enseignement post-secondaire ou à l'exercice des professions.

²⁾ V.3; VI.7.1b.

³⁾ VI.7.3.

⁴⁾ L'importance de ces facteurs, identifiés par l'étude de cas et pondérés par l'enquête, est confirmée par l'analyse de la composition du personnel selon la nationalité et selon la présence d'enfants d'âge primaire ou secondaire (VI.7.1).

- l'existence ou l'absence de garanties légales relatives à la reconnaissance des diplômes de fin d'études ou à l'exercice des professions;
- la rigidité ou la souplesse du système scolaire au pays d'origine, et en particulier des conditions d'accès à l'enseignement supérieur;
- les aptitudes intellectuelles de l'enfant;
- le niveau de scolarité, primaire ou secondaire, auquel se situe l'enfant.

Quel que soit le mode de scolarisation adopté, il comporte le renoncement à des valeurs que la population étudiée considère comme prépondérantes ou importantes, pour l'éducation de ses enfants¹⁾.

C'est dans cette inadaptation des possibilités scolaires aux besoins et aux valeurs, inadaptation découlant directement et indirectement de la mobilité internationale, que résident les problèmes rencontrés par les fonctionnaires du CERN pour la scolarisation de leurs enfants.

Acquisition de la deuxième langue

Le bilinguisme ne semble pas, de manière générale, être source de difficultés au sein de la population infantine observée. Bien au contraire, l'*acquisition du français comme deuxième langue* - deuxième dans l'ordre chronologique d'acquisition - est considérée *une des conséquences positives de la mobilité*²⁾.

Les observations faites au cours de l'étude soulignent l'importance de la connaissance de la langue locale pour l'adaptation sociale de l'enfant²⁾, et l'importance des motivations³⁾ pour l'acquisition de cette langue; l'absence d'alternative, en particulier, semble contribuer à susciter ces motivations.

Les enfants de familles non-francophones du CERN apprennent le plus souvent la langue locale dès l'âge préscolaire, par un contact prolongé avec des camarades francophones, avec des personnes différentes ou dans un cadre autre que celui où est utilisée la première

1) VI.7.

2) V.3.

3) V.3; VII.7.

langue, dans des conditions de motivations, de climat culturel, social et psychologique favorables. Ces conditions favorables, combinées aux facultés d'imitation, à la flexibilité et à la spontanéité du jeune enfant¹⁾, produisent un bilinguisme de type coordonné et indépendant qui, loin d'interférer avec le développement intellectuel et l'équilibre psychologique de l'enfant, confirme les observations récentes de certains pédagogues et sociologues sur la corrélation existant entre ce type de bilinguisme et la réussite scolaire²⁾. Les observations faites au cours de notre étude ne permettent pas plus que ne l'ont fait jusqu'à présent les recherches spécifiques sur ce sujet, de déterminer si cette corrélation découle d'une maturation particulière de l'intelligence, conséquence du bilinguisme, ou si l'aptitude à être bilingue et la réussite scolaire, sont deux manifestations, deux conséquences d'une forme particulière d'intelligence.

Au début du primaire, les enfants observés semblent encore apprendre le français dans des conditions favorables³⁾, si l'apprentissage se fait "en situation" et si l'on évite à l'enfant de devoir acquérir simultanément deux nouveaux systèmes de signes: ceux d'une nouvelle langue et ceux du langage écrit; il semble préférable que l'enfant apprenne le symbolisme de l'écriture dans une langue qu'il maîtrise du point de vue oralo-auriculaire. Des facultés naturelles (imitation, flexibilité, spontanéité) encore suffisantes à cet âge, pour éviter l'écueil de la confusion phonétique par le canal de l'image écrite, le recours aux méthodes audio-visuelles et la construction progressive du vocabulaire qui font partie du programme normal d'école primaire, expliquent pourquoi, au début du primaire, les conditions d'apprentissage en situation, de la langue locale, sont encore favorables.

A partir de 9-10 ans, de plus grandes difficultés sont signalées⁴⁾ pour l'apprentissage, même en situation, de la deuxième langue. Ceci s'explique en partie par la plus grande diversité des matières traitées par les programmes qui ne sont plus uniquement centrés sur l'acquisition du langage, par le rythme plus

1) VII.4.

2) VII.3.

3) VI.5; VII.4.

4) VI.5; VII.4. Sans toutefois que des échecs ne soient mentionnés.

rapide et les exigences plus élevées de l'enseignement. Sur le plan linguistique, l'enfant passe du stade structuro-global au stade structuro-analytique: l'acquisition du vocabulaire est plus rapide, mais la précision phonétique et le bilinguisme parfait deviennent plus difficiles à réaliser.

L'ensemble de ces observations met en évidence l'avantage qu'il y a à ce que les enfants de familles non-francophones apprennent la langue locale, en situation, le plus tôt possible, si possible avant le début de la scolarité primaire. Le préscolaire acquiert donc une importance particulière dans le contexte de la mobilité internationale.

VIII.3. Aspects sociologiques¹⁾

La mobilité, en modifiant le cadre social, met en évidence la fonction instrumentale du langage

Au cours de l'étude, nous avons constaté que certains concepts auxquels il est possible de se référer sans ambiguïté en milieu sédentaire, deviennent d'un manière difficile dans les conditions prévalant dans un contexte de mobilité internationale.

Ainsi par exemple, le concept de *foyers*²⁾, de port d'attache, évoque, en milieu sédentaire, le lieu où l'on est né, où l'on réside, où l'on a fréquenté l'école, le lieu où se trouve un réseau de parents, d'amis, de connaissances. Plus ou moins étendu géographiquement, ce lieu relève généralement d'un seul pays duquel on a la nationalité.

Pour les enfants élevés dans les conditions de mobilité qui prévalent dans les familles de fonctionnaires non-résidents du CERN, ces composantes du concept de "foyers" se dissocient. L'enfant mobile a plusieurs foyers³⁾: d'une part, le pays d'origine de ses parents, dont il porte généralement la nationalité, où se trouvent la famille au sens large et les amis de ses parents; d'autre part, la région où il vit avec sa famille nucléaire, où il fréquente l'école, où il a ses camarades, dont il connaît la langue parfois mieux

1) Comme pour les aspects pédagogiques, nous passerons en revue, au prix de quelques répétitions, les principales observations découlant de l'étude.

2) Au sens donné à ce terme en administration des organismes internationaux, c'est-à-dire équivalent au terme anglais "home", dans "home-leave" (congé dans les foyers).

3) VI.8.

que sa langue nationale. Cette pluralité des foyers de l'enfant mobile apparaît dans le désir exprimé par les parents que l'enfant soit socialement intégré - qu'il se sente chez lui - tant au pays d'origine qu'au pays d'accueil¹⁾. Forts de leur propre expérience²⁾, les fonctionnaires du CERN font même une large place à l'hypothèse que leurs fils et filles aient un jour un autre port d'attache: celui où s'exercera leur activité professionnelle, où ils vivront avec leur propre famille nucléaire³⁾, hypothèse de laquelle découle l'importance accordée à la validité européenne des diplômes de fin d'études¹⁾.

Le concept de *langue maternelle* est la résultante, en milieu sédentaire, d'un faisceau de composantes dont la complémentarité est rompue par les circonstances de la mobilité internationale⁴⁾. La première langue de l'enfant mobile, celle qu'il parle d'abord avec sa mère, ne sera pas nécessairement celle qu'il utilisera dans ses jeux, dans ses relations de voisinage, pour l'acquisition formelle des connaissances, dans ses expériences affectives de jeune adulte. Elle cessera peut-être très tôt d'être la langue qu'il utilise avec le plus d'aisance.

Réciproquement, le concept de *langue étrangère* tel qu'il est utilisé en milieu linguistique homogène⁵⁾, ne s'applique pas intégralement à la langue locale que l'enfant non-francophone apprend en situation, c'est-à-dire à l'intérieur de l'aire d'utilisation de cette langue, en ayant l'occasion de l'entendre et de l'employer continuellement.

La notion d'*étranger*⁶⁾ nous a fourni l'exemple d'une autre forme de modification des concepts en présence des conditions nées de la mobilité. Nous avons con-

1) VI.7.1.

2) VI.4.

3) Cette mobilité à foyers multiples se distingue, nous l'avons vu (VI.8), de l'immigration avec assimilation intégrale au pays d'accueil ou de l'émigration temporaire à fins lucratives. Elle procède d'une conception de l'intégration européenne qui influe sur les considérations scolaires de la population objet de l'étude.

4) V.3.

5) VII.7.

6) VII.2.

staté que le corps enseignant a tendance à ne considérer comme étrangers que les enfants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement; c'est là, en effet, le facteur qui complique la tâche du maître et qui distingue tangiblement l'enfant étranger des autres. Dans ce cas, le concept n'éclate pas sous la pression d'une modification du milieu; il est seulement dépouillé d'une composante non-fonctionnelle, à savoir la nationalité.

Ces observations font ressortir la fonction instrumentale du langage. Face à la modification du milieu, consécutive aux circonstances de la mobilité internationale, les concepts de langue maternelle, langue étrangère, foyers, cessent d'être fonctionnels. Les termes auxquels ils correspondent deviennent alors d'un maniement ambigu et doivent être remplacés par d'autres termes qui mettent en évidence les composantes utiles du concept initial: première langue, deuxième langue, langue nationale, langue d'enseignement, lieu d'origine des parents, lieu de résidence. Dans le cas du terme étranger, nous assistons à une restriction fonctionnelle du concept initial.

Mécanismes sociaux con-
sécutifs à la
modification du
milieu par la
mobilité inter-
nationale

L'étude a également permis quelques observations relatives aux comportements et aux systèmes de valeurs des divers groupes sociaux confrontés avec le facteur de changement que constitue la mobilité internationale.

Les mécanismes sociaux ainsi observés semblent se situer sur un continuum, qui en rend la classification aléatoire. Pour la clarté de l'exposé, nous relèverons toutefois quatre mécanismes principaux qui, en quelque sorte, se profilent comme plus saillants, agissant parfois seuls, mais le plus souvent complémentaires les uns avec les autres.

Un mécanisme de *sélection* tend à éliminer de la population observée, les individus dont le système de valeurs est dysfonctionnel par rapport au milieu.

Un mécanisme d'*adaptation fonctionnelle des valeurs* tend à ajuster les systèmes de valeurs de manière à les rendre fonctionnels par rapport au milieu.

Sélection et adaptation fonctionnelle interviennent de manière complémentaire de sorte que l'on peut compléter la définition de la première en disant qu'elle tend à éliminer de la population observée les individus dont le système de valeurs est dysfonctionnel et non-susceptible d'adaptation.

L'analyse des facteurs déterminant le choix du mode de scolarisation¹⁾ nous a fourni plusieurs exemples de cas où interviennent de manière complémentaire ces deux mécanismes. Ainsi, les sous-groupes nationaux de la population objet de l'étude reflètent, dans leur système de valeurs, la disponibilité ou l'absence, dans la région genevoise, d'enseignements conformes²⁾ à ceux du pays d'origine³⁾. Faute de disposer à Genève d'un enseignement en langue nationale et à programme de type national, les fonctionnaires allemands du CERN accordent, en tant que groupe, une importance beaucoup moins grande à ces deux facteurs que les Français ou les Britanniques qui eux, au contraire, en disposent⁴⁾. Les Belges - qui disposent à Genève d'un enseignement en langue nationale - accordent à ce facteur une importance aussi grande que les Français (plus grande que les Britanniques), mais ils accordent une importance plus faible à ce que le programme soit proche de celui du pays d'origine, programme dont ils ne peuvent en effet pas bénéficier à Genève; leur système de valeurs est conforme aux possibilités offertes par la région genevoise.

L'importance accordée par les fonctionnaires résidents à l'enseignement des langues vivantes semble fournir un autre exemple où intervient un mécanisme d'adaptation du système de valeurs par suite d'une modification du milieu. Les fonctionnaires résidents accordent une importance plus grande que n'importe quel autre sous-groupe à l'enseignement des langues vivantes⁵⁾. Rappelons que les "résidents" sont d'origine locale⁶⁾, souvent rurale, et appartiennent aux niveaux les moins scolarisés du personnel. Leur connaissance des langues vivantes, et en particulier de l'anglais, seconde langue de travail de l'Organisation, est beaucoup plus limitée qu'au sein des autres sous-groupes de fonctionnaires. Ils ressentent cette limitation comme un handicap sur le plan des relations professionnelles et tendent par conséquent à accorder à la connaissance des langues vivantes une importance plus grande que

1) VI.7.1.

2) Au sens restreint, dépourvu de jugement de valeur: qui adhère à, qui épouse la forme de (voir définition, p. 86).

3) VI.7.1b.

4) Fig. 10 et 11.

5) Fig. 6.

6) Définition des catégories de résidence: II.2.

les groupes qui bénéficient déjà de cet avantage. Cet intérêt pour les langues vivantes, développé chez les résidents par suite de l'exposition à la communication multilingue au CERN, eût sans doute été bien moins grand si ceux-ci avaient continué à vivre en milieu rural homogène; il n'existe malheureusement pas de données qui permettent de contrôler quantitativement cette dernière hypothèse.

La limite entre la modification du système de valeurs par suite d'adaptation fonctionnelle ou par suite de l'adoption des valeurs du groupe dominant, composé des fonctionnaires non-résidents¹⁾, est difficile à tracer. L'importance accordée par les résidents à l'enseignement des langues vivantes pourrait être en partie attribuée à l'intervention de ce troisième mécanisme; mais pour expliquer que cette importance excède celle attribuée par tout autre sous-groupe, il faut que les résidents aient été particulièrement sensibilisés à l'importance des langues vivantes. On peut peut-être conclure qu'il s'agit là d'un exemple où les deux mécanismes, adaptation fonctionnelle du système de valeurs et adoption des valeurs du groupe dominant, interviennent de manière complémentaire.

Le mécanisme d'adoption des valeurs du groupe dominant intervient dans des conditions de survenance particulièrement favorables²⁾.

C'est par ce mécanisme que s'explique probablement l'orientation scolaire des enfants de résidents à 15 ans (fin de la scolarité obligatoire), orientation plus semblable à celle des enfants de cadres que de leurs équivalents socio-professionnels dans la population locale³⁾. Ce mécanisme intervient probablement aussi dans l'image qu'ont les résidents, des circonstances de mobilité géographique qui entoureront l'activité professionnelle de leurs enfants⁴⁾, image qui est plus teintée de mobilité que pour eux-mêmes.

1) Les non-résidents occupent les $\frac{2}{3}$ des postes et sont concentrés au haut de la pyramide hiérarchique (II.2; II.3).

2) VI.8.

3) VI.7.2.

4) VI.4: lieu où se déroulera l'activité professionnelle; fig. 6: pays de validité des diplômes.

Dans ces deux exemples, les résidents, tout en étant influencés par le groupe dominant, restent en-dessous des seuils de celui-ci, contrairement à ce qui a été observé pour les langues vivantes.

Le quatrième mécanisme observé comporte une *action sur le milieu*. Ce mécanisme diffère des précédents en ce que le groupe social agit sur le milieu, et non sur ses valeurs propres, pour les rendre fonctionnels l'un par rapport à l'autre.

Ainsi, les lacunes en établissements préscolaires ont été comblées par la création de jardins d'enfants privés, et en particulier par celui du CERN¹⁾.

Pour que la modification du milieu puisse être réalisée, il faut que le groupe qui en prend l'initiative dispose d'une *force sociale* suffisante et des outils nécessaires, *outils* qui comportent une connaissance précise des besoins et des solutions correspondantes. Ces conditions semblent avoir été réunies au niveau préscolaire²⁾, dont l'effectif comporte 25% de l'effectif total des enfants de fonctionnaires répartis sur trois années d'âge (soit 8% par année d'âge). Une force sociale relativement importante a pu ainsi être mobilisée en vue d'objectifs communs aux diverses nationalités, aux divers groupes linguistiques: adaptation progressive de l'enfant à la vie de groupe, développement des facultés sensori-motrices, apprentissage du français, décharge de la mère de famille. Les moyens à mettre en oeuvre étant relativement simples, la modification du milieu a été réalisée.

Les enfants en âge d'école primaire et secondaire quoique représentant 57% de l'effectif total, sont distribués sur 13 classes d'âge, soit en moyenne seulement 4 à 5% de l'effectif par classe d'âge. Parmi ceux-ci, près des 3/4 disposent d'un enseignement de type national qui, tout en ne correspondant pas à la solution que les parents eussent préférée, émousse leur détermination à mettre en oeuvre les moyens nécessaires à une modification de la situation. D'autre part, la diversité des besoins qui, au primaire, ne comporte encore que la nécessité d'enseigner plusieurs langues nationales, s'accroît au secondaire du fait des exigences différentes d'un pays à l'autre pour

1) VI.6.

2) VI.8.

l'accès à l'enseignement supérieur, et du fait de l'absence de diplômes de fin d'études secondaires et supérieures dont la validité soit largement reconnue. Force sociale insuffisante, diversité des besoins, complexité des solutions ont jusqu'à présent entravé la modification du milieu.

Devant ces difficultés, les fonctionnaires du CERN adoptent des comportements qui ne correspondent pas à leur système de valeurs: option pour des enseignements nationaux alors qu'ils désirent un enseignement de type international¹⁾. Les valeurs et le milieu restent dysfonctionnels l'un par rapport à l'autre; il en résulte un déséquilibre, une insatisfaction latente dont les manifestations ont provoqué la présente étude. Pour que la situation se résolve, il faudra que l'identification des besoins (le diagnostic du malaise) soit suivie d'une définition des solutions, solutions dont divers aspects pédagogiques ou juridiques ont déjà été expérimentés ou sont à l'étude²⁾ et que soit mobilisée la force sociale nécessaire à leur mise en oeuvre.

VIII.4. Conclusion finale

Cette force sociale ne peut émaner, nous venons de le voir, des seuls fonctionnaires du CERN. En s'associant avec les fonctionnaires des autres organisations internationales de Genève, les effectifs numériques augmenteraient, mais aussi la diversité des nationalités, des besoins et les interlocuteurs concernés, c'est-à-dire les organisations internationales et leurs Etats Membres qui s'étendent au-delà du cadre de l'Europe occidentale. Nous pensons que l'action perdrait ainsi en efficacité ce qu'elle gagnerait en volume.

Il nous semble que la mise au point de conditions de scolarisation et d'exercice des professions compatibles avec la mobilité requise par l'intégration européenne ne peut se réaliser sans, au préalable, une *volonté politique* de réaliser le maximum des conditions

1) VI.8.

2) VII.6.

nécessaires à cette intégration.

"L'Europe", déclarait le 9 mai 1950 le Président Robert Schuman devant le Parlement européen, "ne se fera pas d'un coup, ni dans une construction d'ensemble; elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait".

En cette année où l'on célèbre le 20^{ème} anniversaire de cette déclaration, année que l'UNESCO a proclamée "Année internationale de l'Education", et aussi, année au cours de laquelle la Fondation européenne de la Culture explore les caractères de l'école de l'an 2000, l'occasion se présente pour les pays européens, membres du CERN, de joindre leurs efforts dans la mise en oeuvre de solutions pédagogiques et juridiques conformes aux exigences de la société de mobilité internationale, de changement technologique, d'éducation permanente que nous préparons pour nos enfants. Expérimentées dans un champ suffisamment circonscrit pour permettre la concentration des efforts et le contrôle des résultats, mais aussi suffisamment large pour constituer une étape par rapport aux expériences antérieures, soutenues par l'intérêt des parents et les efforts des pédagogues, ces solutions, tout en contribuant à réduire les risques pris sur l'avenir des enfants objets de l'expérience, constitueraient un apport effectif face à l'un des problèmes posés par l'intégration européenne: l'éducation des enfants mobiles à "foyers" multiples.

Ce pourrait être là, ont remarqué des fonctionnaires du CERN au cours de l'étude¹⁾, une "retombée" supplémentaire d'une Organisation vouée à la collaboration entre Etats européens, Organisation dont "l'essence même de l'existence est la foi en la valeur de l'éducation, au sens large du terme, c'est-à-dire la foi dans la valeur du progrès de la connaissance".

*

*

*

¹⁾ O. Barbalat, préface à Goldschmidt-Clermont, 1968; Po 8, Annexe 2.

