

ATELIER > Diversité des élèves, des enseignants et diversification des pratiques

## **Avancées et impasses La gestion de la diversité dans le système éducatif argentin \***

**Mariano Palamidessi**

*Institut international de planification de l'éducation (IPE-Unesco),  
siège régional, Buenos Aires  
marianopalamidessi@yahoo.com.ar*

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'intégration de populations d'origines diverses – d'un point de vue national, ethnique, religieux ou linguistique – à une société argentine en formation s'est faite à travers l'école primaire, commune, laïque et obligatoire, qui a imposé au niveau national une langue unique et une identité culturelle uniforme. Dans le système éducatif, les diversités étaient niées ou discriminées dans des écoles différenciées du secteur public étatique (écoles de filles ou de garçons, écoles des indigènes et habitants des frontières et écoles spéciales pour déficients physiques ou mentaux).

Vers la fin des années 1960, ces formes d'éducation ont commencé à être questionnées en Argentine. Mais c'est récemment, pendant la seconde moitié des années 1980 – à la fin de la dernière dictature militaire – que l'on a commencé à se préoccuper de la diversité dans les débats et dans les politiques éducatives. À partir de ce moment, la participation des parents et l'ouverture des écoles aux communautés ont été stimulées, des programmes plus ouverts ont été promus et on a mis en avant des méthodologies adaptées aux demandes et aux besoins des élèves. De même, des plans d'éducation bilingue ont été développés et on a stimulé l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques.

Au cours des dernières décennies, ces mouvements d'ouverture et de reconnaissance de la diversité se sont développés alors que, dans un sens contraire, parallèlement à la croissance, en un mouvement contradictoire, de la pauvreté et des inégalités.

### **LE SCÉNARIO ACTUEL**

L'Argentine dispose d'un sous-système d'éducation spécialisée, destiné à garantir le droit à l'éducation des personnes handicapées à tous les niveaux et selon toutes sortes de modalités. Les écoles d'éducation spécialisée bénéficient d'un personnel spécialisé pour travailler avec des enfants qui ont entre 45 jours et 6 ans, et manifestent des besoins éducatifs spéciaux (handicaps sensoriels : hypoacousie, surdité, cécité, déficit visuel; handicap moteur; déficience mentale), et pour assurer une assistance pédagogique en accord avec les particularités de chaque élève.

En même temps que le sous-système d'éducation spécialisée, la tendance à intégrer les enfants handicapés dans les écoles ordinaires s'est développée au cours des vingt-cinq dernières années<sup>1</sup>. L'intégration scolaire a commencé pendant les années 1970 avec les enfants aveugles, handicapés auditifs et moteurs, et depuis ces quinze dernières années, on a commencé à intégrer des élèves ayant un retard mental léger et le syndrome de Down. D'importantes avancées normatives se sont produites et il existe un grand nombre d'associations civiles qui appuient les processus d'intégration.

Cependant, les enfants aux besoins spéciaux qui sont scolarisés dans des écoles ordinaires, dans le cadre de programmes d'intégration, ne sont pas encore nombreux en Argentine. Le taux d'intégration est plus important

---

\* Article traduit par Valérie Téhio.

1. La loi d'éducation nationale de 2006 garantit « l'intégration des élèves handicapés à tous les niveaux et selon toutes les modalités en fonction des possibilités de chacun. »

au niveau initial et tend à diminuer à mesure qu'on passe du primaire au secondaire. La première enquête nationale sur les handicapés (ENDI 2003) a démontré que seuls 15 % des enfants entre 3 et 14 ans suivaient des classes ordinaires. De son côté, l'association Syndrome de Down d'Argentine (ASDRA) signale que près de 90 % des enfants handicapés ne vont pas en cours et ont des difficultés à intégrer les classes ordinaires.

Il existe, à la base, deux modalités d'intégration :

- « l'intégration partielle », où les professionnels de l'éducation spécialisée analysent et définissent les secteurs du système général dans lesquels ils peuvent intégrer les élèves (« intégration sectorisée »);
  - « l'intégration totale », où les enfants sont scolarisés en journée complète dans des écoles ordinaires.
- Ce processus d'intégration des élèves dans des classes ordinaires est pris en charge par une enseignante intégratrice, qui adapte les contenus du programme et définit les activités qui permettront à ces élèves d'atteindre un niveau de connaissances de base.

En ce qui concerne la scolarisation des élèves appartenant à divers groupes indigènes<sup>2</sup>, « pendant longtemps, l'Argentine a nié les droits, les besoins et les demandes des populations indigènes et a eu une tradition médiocre de politiques publiques traitant ces questions » (Tedesco, 2008). Les peuples indigènes ont été scolarisés tardivement, en fonction de stratégies de domination culturelle et linguistique. La loi d'éducation nationale propose, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation argentine, la création d'une modalité d'éducation interculturelle bilingue, afin de garantir le droit constitutionnel des populations indigènes (article 75 de la Constitution nationale) à bénéficier d'une éducation qui contribue à préserver et à renforcer leur culture, leur langue, leur identité ethnique et à se développer activement dans un monde multiculturel.

Ces dernières années, des expériences se sont développées dans diverses provinces, pour former des professeurs spécialisés, adapter les programmes et les méthodes utilisés dans les écoles qui accueillent des populations indigènes, et pour inclure l'enseignement des langues natives. Néanmoins, les communautés ainsi que le ministère de l'éducation indiquent que seulement 10 % des élèves qui devraient bénéficier de cet enseignement jouissent de ce droit.

Pour ce qui concerne les élèves appartenant à des groupes de réfugiés ou d'immigrants forcés, il n'existe pas de programme spécifique qui les accueille dans le système éducatif. Une étude réalisée dans la ville de Buenos Aires, dans les écoles qui accueillent des élèves issus des groupes de nouveaux immigrants (chinois, coréens, russes, roumains), a montré que les enseignants et les directeurs développent diverses stratégies *ad hoc* et négocient des accords « non officiels » pour intégrer ces groupes d'élèves qui ne maîtrisent pas l'espagnol (Molina et Vedia, 2005). Cette étude signale que les écoles accueillent ces élèves en facilitant les mécanismes d'intégration sociale informelle ou en diminuant leurs exigences pédagogiques. Une autre étude, réalisée dans des écoles secondaires, signale qu'il existe des pratiques discriminatoires qui ont un impact négatif sur l'expérience des élèves étrangers : « La provenance de l'élève conditionne d'une manière ou d'une autre le traitement qu'il recevra et les relations qu'il pourra développer, avec ses camarades ou avec certains de ses enseignants, à cause d'une hiérarchie dans la valorisation des diverses nationalités » (Nobile, 2006).

Avec le développement du taux de couverture du système éducatif, les secteurs les plus pauvres qui avaient le plus faible capital éducatif ont accédé massivement à l'éducation. L'échec scolaire s'est ainsi développé et un ensemble d'élèves chaque fois plus hétérogène est apparu. Une fois l'éducation primaire devenue universelle, l'accès à l'enseignement préscolaire et secondaire a augmenté au cours des vingt-cinq dernières années sans que soient améliorés les taux de sortie ou les résultats scolaires. Ces problèmes se concentrent chez les populations des périphéries des grandes villes et dans les provinces les moins développées économiquement et socialement. Pour traiter les problématiques éducatives d'élèves de secteurs pauvres ou indigents connaissant les plus forts taux d'échec scolaire, des politiques et des programmes focalisés ont été mis en œuvre. En général, ces programmes accordent des bourses d'appui aux élèves (programme « Tous à l'école » ou « Retourner à l'école ») ou fournissent des biens basiques (alimentation, vêtements, fournitures scolaires) et des ressources permettant aux écoles de développer des projets pédagogiques (par exemple, avec le Programme national d'intégration éducative), sans modifier substantiellement l'organisation, les contenus ou les méthodes d'enseignement.

Mais il existe aussi quelques projets qui provoquent des changements dans les pratiques pédagogiques des écoles qui accueillent les élèves des secteurs les plus pauvres et connaissant les plus forts taux d'échec. Parmi ces programmes, on peut mentionner les « Degrés d'accélération », où les élèves ayant un retard dans leur scolarité peuvent passer d'un niveau à l'autre de manière accélérée en travaillant en petits groupes, le projet Enseignant +

2. L'Institut national des Affaires indigènes (INAI) signale l'existence de 452 480 aborigènes en Argentine. Parmi les principales ethnies, on relève les : atacamas, omaguacas, ocloyas, collas, chirihuanos, diaguaitas, calchaquí, tonocoté, wichí, toba, chorote, charrúa, chulupí et tapieté, pilagá, mocoví, mbyá, mapuche, tehuelche et huarpe.

Enseignant, du programme des Zones d'action prioritaire de la ville de Buenos Aires. Ce programme entend réduire l'échec et le redoublement d'élèves des secteurs pauvres en intégrant un second enseignant dans la classe, pendant les premières années de l'école primaire, ce qui permet le développement d'une pédagogie diversifiée à l'intérieur de la classe et un meilleur suivi des activités des élèves. De même, en cherchant des réponses au redoublement, certaines écoles primaires accueillant des élèves de secteurs qui sont en situation de marginalité sociale développent des expériences d'organisation des classes sans niveau.



Comment le système éducatif argentin gère-t-il les élèves qui viennent de divers secteurs sociaux, économiques, ethno-linguistiques ou qui ont des capacités d'apprentissage différentes ?

On peut constater que l'État fédéral et les provinces ont réalisé d'importantes avancées sur le plan légal et normatif. En même temps, de nombreux programmes orientés vers la promotion de la reconnaissance et du respect de ces droits ont été créés. Mais les progrès que l'on peut évaluer à différents niveaux sont lents. Dans un pays fédéral qui se caractérise par un faible niveau de coordination et de continuité de ses politiques publiques, les initiatives étatiques se multiplient mais leur couverture effective est très inégale et précaire. Malgré ces avancées, il n'existe pas en Argentine de plan d'action articulé au niveau national pour répondre dans les écoles aux défis lancés par la diversité linguistique et culturelle.

En général, les écoles sont ouvertes aux programmes fédéraux d'appui. Elles sont aussi réceptives aux besoins des élèves et aux demandes des parents et des communautés. Les écoles jouissent d'un haut degré d'autonomie pour répondre à ces problèmes mais elles n'ont pas toujours la capacité et les ressources matérielles et humaines pour le faire. De cette manière, la carte de la diversité et de sa gestion par le système éducatif argentin tend à reproduire la carte des inégalités économiques.

Face à un État (fédéral ou provincial) qui a perdu la capacité de réguler les pratiques pédagogiques et a délégué une grande partie de la résolution des problèmes aux écoles et aux instances locales, les éducateurs ont tendance à affronter les problèmes posés par la diversité des élèves de manière locale, isolée, « enrubannant » les pratiques pédagogiques d'innovations ponctuelles. Cela a contribué à ce que les écoles abandonnent nombre de caractéristiques de l'école monoculturelle et organisée autour des savoirs disciplinaires. Il est clair que, dans un contexte où persistent de fortes inégalités sociales, ces solutions ne permettent pas de développer une éducation de meilleure qualité pour les secteurs les plus défavorisés ni un travail pédagogique efficace pour les élèves différents. ■

## BIBLIOGRAPHIE

MOLINA et VEDIA D. (2005) : *La politique linguistique du Secrétariat à l'éducation de la ville de Buenos Aires en relation avec les nouveaux immigrants*. Mémoire de Master. Université de San Andres. Victoria, Buenos Aires.

NOBILE M. (2006) : *L'expérience scolaire des adolescents étrangers dans les écoles secondaires de Buenos Aires : différences et inégalités*. Mémoire de Master. FLACSO Argentine.

## Articles de journaux

« Handicap, éducation et intégration », *La Nación*, 14 juin 2007.

« Une association dénonce : en Argentine, 90 % ont des problèmes d'intégration scolaire », *Clarín*, 21 mars 2008.

« Ils veulent garantir l'intégration scolaire », *La Nación*, 28 juin 2004.

« Les écoles du Nord argentin enseigneront les langues aborigènes », *Página 12*, 10 décembre 2008.