

PLURALITÉ CULTURELLE ET ÉDUCATION EN SUISSE

Etre migrant II

Sous la direction de
Edo Poglià, Anne-Nelly Perret-Clermont
Armin Gretler, Pierre Dasen

La collection EXPLORATION se propose d'être un carrefour entre les chercheurs et les praticiens de l'éducation des différents pays francophones. Elle désire rendre accessibles des contributions à la réflexion philosophique et à la mémoire historique des instruments scientifiques pour analyser les grands enjeux éducatifs de la fin du XXe siècle ainsi que des travaux faisant état de réalisation sur le terrain.

EXPLORATION

COURS ET CONTRIBUTIONS
POUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Collection de la Société Suisse
pour la Recherche en Éducation,
publiée sous la direction de
Bernard Schneuwly et Daniel Hameline



PETER LANG

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Etre migrant II

Bern; Berlin; Frankfurt/M.; New York; Paris; Wien: Lang, 1994

(Exporation: Cours et contributions pour les sciences de l'éducation)

Literaturangaben

2. Pluralité culturelle et éducation en Suisse / sous la direction de
Edio Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont. Armin Gretler et Pierre Dassen

ISBN 3-906753-56-5

NE: Poglia, Edo [Hrsg.]

*Cet ouvrage qui paraît simultanément en allemand et
en français est le fruit d'un vaste travail de contacts,
d'échanges, de coordination, de traduction, de vérification
et de composition qui n'aurait jamais pu être réalisé
sans le soutien efficace de Walter Bauhofer, Claude Béguin,
Janine Gremaud, Anouk Grandjean, Sylviane Montandon,
Maya Natarajan et Michel Rohrbach.
Qu'ils en soient ici vivement remerciés.*

Les responsables de la publication

Publié avec le concours de
l'Académie suisse des sciences humaines

© Peter Lang S.A.

Editions scientifiques européennes
Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1995

Graphisme: Gilbert Ummel - Neuchâtel (Suisse)

Tous droits réservés.

Réimpression ou reproduction interdite par n'importe quel procédé,
notamment par microfilm, xérographie, microfiche, microcarte, offset, etc.

Imprimé en Suisse

AVANT-PROPOS

Armin Gretler¹

Edo Poglia²

I. Continuité et nouvelles perspectives

Il y a un peu plus de dix ans (1981), nous avons édité un premier recueil sous le titre "Etre Migrant - Approche des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse". Les problèmes scolaires des enfants de travailleurs étrangers constituèrent notre point de départ. A ce moment-là déjà, on prenait conscience que le système de formation - encore marqué par la démocratisation des études des années 60 et 70 (réformes du degré secondaire I, décentralisation des gymnases entraînant l'augmentation des candidats à l'obtention de la maturité, augmentation frappante du nombre d'étudiants dans le degré tertiaire universitaire et non universitaire) allait au-devant d'un nouveau défi : celui auquel allaient le confronter les questions fondamentales posées par un nombre en constante augmentation d'écoliers et d'écolières étrangers. "Etre Migrant" constituait la tentative d'en faire un premier relevé et de dresser un premier bilan. Le recueil parut en allemand en 1987 et en 1989 dans une deuxième édition en français, édition revue et mise à jour.

Aujourd'hui (1994), nous présentons - simultanément en allemand et en français - un nouveau volume consacré à la même problématique et à son évolution au cours de ces dix dernières années : quels ont été les constantes, les changements et les nouveaux développements ?

Le premier "Etre Migrant" comprenait, globalement, onze contributions, articulées en trois parties principales :

- Migration et société (1 contribution)
- Langue et migration (4 contributions)
- L'école et les enfants de travailleurs étrangers (6 contributions).

¹ Parties I et II, traduites de l'allemand par Sylviane Montandon.

² Partie III

Le présent recueil comprend 28 contributions, présentées au lecteur dans les introductions aux cinq parties principales.

La première partie ("**Les contextes sociaux de la pluralité culturelle dans l'enseignement**") comporte sept textes traitant du concept d'éducation interculturelle, de sa perception et de ses perspectives et analysant les statistiques relatives aux écoliers/écolières étrangers en Suisse. Une contribution examine la question de la réussite scolaire en fonction des marques de l'appartenance de classe et du statut d'étranger dans la genèse du problème; et plusieurs auteurs s'occupent des différents aspects de la politique scolaire auxquels sont confrontés, dans le système d'éducation suisse, enfants, adolescents et adultes étrangers.

La deuxième partie, à l'instar de celle du livre de 1981, a pour titre "**Situations et problèmes linguistiques**" : aujourd'hui comme alors, les problèmes linguistiques (bilinguisme, influence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une seconde langue, etc.) jouent un grand rôle dans la vie scolaire des enfants de langue étrangère.

La troisième partie de ce volume ("**Ecole et éducation interculturelle**"), avec ses six contributions, a également son pendant dans le recueil de 1981 et porte essentiellement sur les problématiques scolaires.

En revanche, la quatrième partie ("**Formation post-obligatoire et animation culturelle**") est nouvelle. Elle traite des questions de la formation professionnelle, des tâches de l'éducation pour adultes migrant(e)s, de l'importance des associations de migrants et de la fonction du théâtre dans la vie culturelle des étrangers en Suisse.

La cinquième partie ("**Quelques perspectives pour la recherche**") est également nouvelle. Ses contributions portent sur la structure et le contenu de la recherche suisse dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles aussi bien que sur les buts et le développement de la recherche dans ce domaine.

Pris ensemble, le recueil de 1981 et celui d'aujourd'hui constituent un effort d'élaboration d'un *rapport explicite entre recherche et pratique*. C'est ainsi que dans une partie des contributions de ce volume, il est question de recherche, dans une autre (faite de contributions plus courtes) de pratique, tandis qu'une troisième catégorie prend en considération ces deux aspects en même temps.

II. Vers une éducation interculturelle

Dans le développement de la politique suisse concernant l'immigration, on a pu distinguer jusqu'à ce jour les phases de la rotation (sciemment voulue de la population étrangère), de l'assimilation (pressions et contraintes tendant à l'adaptation des étrangers aux autochtones) et de l'intégration (c'est-à-dire une forme positive d'incorporation sociale qui tient compte de la reconnaissance du droit à une culture et à une langue propres (et étrangères). De plus en plus, la *multi- ou pluri-culturalité* a été reconnue comme une des données fondamentales de nos sociétés modernes et, par ailleurs, ne cesse de se renforcer. Cette donnée fondamentale objective, il est vrai, fait l'objet de controverses politiques passionnées sur le plan des attitudes et des opinions subjectives.

Le multi- ou pluri-culturalisme des sociétés modernes a conduit, dans les années 80, au concept d'*interculturalisme*, avec sa composante normative, et, dans le domaine de la formation et de l'éducation, à celui d'*"éducation interculturelle"*. Les phases précédemment mentionnées de la rotation, de l'assimilation et de l'intégration, dans la politique d'immigration ont eu leur pendant dans la politique éducative. Dans ce domaine, la Suisse s'est - du moins partiellement - engagée dans la phase de la "politique de l'éducation". Celle-ci est basée sur la conviction que, pour les autochtones et les étrangers, vivre ensemble peut constituer un enrichissement mutuel. L'autochtone s'enrichit au travers de la connaissance de l'autre et de ses relations avec lui, et vice versa.

Les contributions du présent recueil se veulent une tentative d'analyse des hypothèses, des conditions et des aspirations de l'*éducation interculturelle* et, par là, à la fois de critique et de valorisation de cette option éducative.

III. Variété de perspectives et approche pluridisciplinaire

Le politologue, l'économiste, le sociologue, l'anthropologue, le psychologue sont de plus en plus appelés à analyser à chaud les événements qui déferlent sur les écrans et à la une des quotidiens.

Il en va de même pour les événements et les réalités qui s'inscrivent dans la *problématique traitée par cet ouvrage* : celle des aspects éducatifs des rapports issus des migrations (influences, échanges, chocs, luttes) entre cultures différentes et entre les groupes et sociétés qui en sont porteurs.

Face à l'incertitude des informations brutes - ou pire encore manipulées - qui se superposent les unes aux autres, le spécialiste aura tendance à s'agripper au terrain qui lui paraît le plus solide : celui des catégories, voire des stéréotypes qui charpentent sa discipline, son école. Ses instruments de travail scientifique deviennent une cuirasse, une forteresse, un rempart. Cette évolution nouvelle renforce une pratique aussi ancienne que la science, celle qui consiste à *simplifier radicalement la réalité étudiée en l'observant à travers des "lunettes" propres à chaque discipline* : paradigmes, concepts, modèles, théories, méthodes. Simplifier, donc choisir, appauvrir et au moins un peu trahir : voilà l'essence d'une opération aussi nécessaire que douloureuse.

Le spectacle de quelques intellectuels médiatisés, profitant du label d'une discipline scientifique pour juger - sans états d'âme épistémologiques - de larges tranches du devenir universel, renforce les autres chercheurs dans leur attitude prudente.

Ainsi l'économiste soulignera probablement l'influence, à ses yeux déterminante à moyen terme, exercée par les réalités économiques sur les migrations, sur les tensions entre populations ainsi que sur la formation de modèles culturels et politiques : fonctionnements et failles des appareils de production, répartition inégale des biens, déséquilibres monétaires et financiers.

Démocratique ou violente, établie sur des bases idéologiques ou jouant seulement sur le charisme de certaines personnes, la lutte pour le pouvoir étatique fascine le politologue. Il nous rendra attentifs au rôle de celle-ci dans les rapports entre cultures et groupes sociaux : exploitation du racisme à des fins de partis, manipulation des sentiments religieux pour renforcer l'emprise de l'Etat, résurgence des nationalismes; toutes ces réalités forment un amalgame étonnant de sentiments d'identité, de liberté et d'autonomie, mêlé de pulsions xénophobes parfois violentes. Le politologue nous rappelle qu'en politique de l'éducation aussi, les mécanismes usuels de la politique sont valables : recherche du pouvoir, du prestige, etc.

Le regard du sociologue, semblable à celui des appareils modernes de diagnostic médical, tentera de traverser l'événement du jour (par exemple : tensions entre groupes de cultures différentes, attitudes et pratiques des responsables éducatifs, des pédagogues, des parents d'élèves, des élèves eux-mêmes) pour se poser sur le substrat profond qui est censé en être la cause : structures et fonctionnements de catégories, de classes, d'institutions, de groupes sociaux qui

s'épanouissent ou vieillissent, qui instaurent entre eux des rapports de concurrence, d'exploitation ou de compromis, qui développent des idéologies pour soutenir leur action.

L'anthropologue (ou l'ethnologue) privilégiera l'approche monographique, l'étude des pratiques quotidiennes et celle de la fermentation des idées, des croyances, des valeurs, des identités et d'autres éléments culturels qui constituent, d'une part, l'indispensable ciment des groupes et des sociétés, mais, d'autre part aussi, les armes et les bannières de maints conflits et les germes d'une incompréhension entre communautés qui fige les rapports sociaux et parfois le développement économique.

Le fondement individuel de l'activité humaine et l'articulation de celui-ci avec les faits sociaux capteront l'intérêt du psychologue. Il tentera donc d'élucider notre sujet en focalisant son attention sur les mécanismes conscients et inconscients de défense et d'affirmation de soi, les motivations, les attitudes et les troubles qu'implique chaque rencontre de l'autre; cet autre perçu, selon les circonstances, comme son propre double, sa propre image reflétée ou, au contraire comme un être inconnu, différent, étranger, menaçant.

Maints autres spécialistes (pédagogues, historiens, linguistes, juristes, philosophes...) aborderont les thèmes qui nous intéressent ici avec d'autres lunettes encore et il est d'ailleurs probable qu'une partie seulement des politologues, sociologues et autres spécialistes se reconnaîtront dans les images tronquées que nous venons d'esquisser.

L'efficacité de l'approche scientifique est liée, historiquement, à une segmentation par disciplines. Les éditeurs de ce volume admettent volontiers que cette affirmation s'applique aussi au domaine traité par cet ouvrage, mais ils sont d'autre part convaincus que ce thème nécessite, de par sa nature, un éclairage pluridisciplinaire et qu'il exclut par sa complexité le recours à un quelconque facteur explicatif unique ou privilégié.

Cette attitude de base a orienté le choix des textes que le lecteur trouvera dans cet ouvrage.

Les éditeurs n'ont, d'autre part, pas voulu structurer au préalable, de manière trop rigide la matière traitée, ni demander à des chercheurs des diverses disciplines scientifiques d'explorer méthodiquement l'objet de ce volume.

Ils ont par contre ouvert ces pages aux spécialistes suisses des domaines en question avec le souci de montrer la multiplicité des apports et des approches.

Le poids plus ou moins grand accordé aux différents thèmes et approches est à la fois la conséquence de facteurs structurels (situations et préférences thématiques des diverses disciplines en Suisse) et le fruit d'aléas conjoncturels et personnels.

Première partie

Les contextes sociaux de la pluralité culturelle dans l'enseignement

INTRODUCTION

Edo Poglia

Des contextes multiples

Les options et les méthodes pédagogiques véhiculées au titre d'"éducation interculturelle", de même que les quelques grands principes éthiques qui la sous-tendent (respect de l'autre et de sa culture) aspirent à l'universalité.

Les mécanismes par lesquels s'opère leur traduction dans la réalité de l'enseignement sont néanmoins largement façonnés par les structures et les fonctionnements spécifiques des systèmes éducatifs.

L'autonomie pédagogique et didactique des enseignants ou - au contraire - l'omniprésence réelle ou symbolique du "programme à accomplir" jouent par exemple un rôle central par rapport aux chances réelles d'implantation d'une pédagogie interculturelle novatrice. Cela nous renvoie aux rapports conflictuels ou d'identification des enseignants avec "leur école", et donc aussi aux relations entre système éducatif et politique *de l'éducation*. *Ces relations, et plus généralement, l'influence de la politique et même de l'administration de l'éducation* sur la pratique pédagogique sont d'ailleurs particulièrement évidentes à une époque de restrictions budgétaires : ce ne sont pas seulement les grandes décisions (réformes de structures, de programmes, etc.), mais aussi les toutes petites (un financement ponctuel, une décharge, etc.) qui, en fin de compte, permettent ou empêchent l'application réelle d'un certain type d'option pédagogique : dans notre cas l'option interculturelle.

Pour les idéalistes - qui sont nombreux dans les rangs des pédagogues - les options didactiques et pédagogiques, ainsi que les grands principes de politique éducative, gouvernent seuls, ou presque, le devenir de l'école et plus généralement les réalités éducatives. Le chemin logique du principe à la stratégie, de la stratégie à la décision, de la décision à la pratique ne peut - à leurs yeux - être influencé de l'extérieur que marginalement, par des facteurs que l'on classera volontiers dans la catégorie des "résistances au changement".

En réalité, les facteurs et les contextes extérieurs au système éducatif exercent leur action de manière continue et puissante, même s'ils ne sont pas nécessairement détectables pour l'observateur non averti.

Sans vouloir entrer ici dans des typologies toujours contestables, on peut rappeler l'influence notable exercée, même par des facteurs que d'aucuns disent mineurs: pensons à la diminution du nombre d'élèves par classe, au vieillissement de la population enseignante, fruit de la chute *démographique* des vingt-cinq dernières années, pensons aussi aux conditions d'enseignement spécifiques aux diverses *situations socio-géographiques* (classes à plusieurs niveaux dans les petites communes, offre préscolaire plus ou moins présente en zone rurale, etc.).

L'impact d'autres facteurs est plus présent dans la conscience des responsables éducatifs sinon dans celle des pédagogues, notamment l'influence des *facteurs d'ordre économique* (ex. : la demande variable de qualifications, le poids de la formation professionnelle en entreprise), mais aussi des *facteurs idéologiques et politiques* (les stratégies des partis, ainsi que les marques plus ou moins profondes laissées par les grandes vagues idéologiques : contestation estudiantine, privatisation, écologie, etc.).

La liste des contextes agissant sur l'éducation pourrait s'allonger à l'infini; rappelons seulement que des générations de sociologues de l'éducation ont décortiqué les implications, notamment sur la réussite scolaire, des *situations socio-professionnelles* des populations vers lesquelles l'école se tourne. Rappelons aussi que des enjeux puissants - en termes *d'intérêts de groupe, d'intérêts institutionnels* (enseignants, administrateurs, conférences, commissions, etc.) - traversent le paysage éducatif et en influencent le devenir.

De plus, n'oublions pas que la tâche primordiale du système éducatif est de transmettre aux nouvelles générations le *patrimoine culturel* (depuis les rudiments de la lecture jusqu'aux dernières théories sur la nature et l'évolution de notre univers) et que *l'évolution de ce patrimoine* - par exemple le poids croissant des savoirs scientifiques et techniques - ne manque pas d'influencer contenus et fonctionnements éducatifs.

Il est inutile de souligner - pour terminer ce rapide tour d'horizon de l'influence des contextes extérieurs sur la formation - que les chances et les potentialités de la pluralité culturelle dans le domaine éducatif sont intimement liées à *l'évolution des migrations elles-mêmes* (quelles populations ? quelle mobilité ? etc.) et naturellement à *la politique qui règle les phénomènes migratoires*.

Un système éducatif compliqué

Les phénomènes étudiés dans ce volume ont pour toile de fond *le paysage éducatif suisse*.

Si les approches psycho- et sociopédagogiques comparatives ne documentent pas (mais les recherches en la matière sont rares...), la présence de traits radicalement différents dans le système éducatif de la Suisse par rapport à celui des pays qui l'entourent, il en va autrement si on l'observe du point de vue structurel, institutionnel, politique et organisationnel.

On constate alors que de multiples sous-systèmes régionaux (cantons) et locaux (communes) se côtoient et s'influencent en son sein, sous-systèmes qui ont chacun des structures et des fonctionnements spécifiques.

Cela est tellement vrai que *d'aucuns refusent l'usage du singulier (un système) pour parler de "systèmes éducatifs suisses"*.

Qu'on en juge par les faits : des offres préscolaires qui s'étalent sur 1, 2 ou 3 années, des écoles primaires qui débutent à 6 ou 7 ans et qui durent 4, 5 ou 6 ans, une première sélection / orientation qui intervient 2 ou 3 ans plus tôt ou plus tard et qui s'appuie sur des modalités différentes, des écoles secondaires de durée différente et qui sont structurées en 1, 2, 3, 4 filières plus ou moins étanches, des formations gymnasiales aboutissant au certificat de maturité en 3, 4, 5, 6 ou 7 ans, des formations d'enseignants qui se situent au niveau secondaire (parallèles au gymnase) ou prévoient 2 à 3 années d'études après la maturité, des universités enfin dans lesquelles les étudiants passent en moyenne 4, 5, 6, 7 ou 8 ans selon l'Alma mater choisie, pour décrocher le même diplôme¹.

La diversité s'étend naturellement aussi aux plans d'études, aux programmes, aux moyens d'enseignement, au nombre d'heures d'école, à l'organisation des classes, aux salaires des enseignants etc. La mise en évidence de ces différences et segmentations ne devrait néanmoins pas cacher le fait que l'éducation en Suisse possède aussi un *gyroscope interne*, qui garde le cap de quelques *principes fondamentaux communs* : prééminence de l'école publique par rapport à l'école privée, prudence face à l'innovation pédagogique, principe co-

¹ Cf. CSS (1989); CDIP (1991); GALLEY, F. (1991); OCDE (1991); POGLIA, E. (1983).

hérent de sélection, goût de l'effort, liens solides avec le marché du travail, forte insertion de l'école dans son contexte local.

Décentralisation et diversité des situations scolaires sont la conséquence, et en partie la cause, de la *multiplicité du paysage socioculturel et institutionnel suisse* : quatre langues, de nombreux dialectes (alémaniques notamment) très vivants qui remplissent souvent la fonction d'une langue standard (parfois jusque dans les Parlements cantonaux et dans les églises), deux religions principales qui se partagent la population d'une manière relativement égale, des régions montagnardes et rurales face à un Plateau fortement urbanisé et, naturellement, une décentralisation politique et institutionnelle très importante qui s'étend non seulement au niveau des états-cantons (26) qui forment la Confédération suisse, mais à celui des communes (environ 3000). Une source ultérieure de multiplicité culturelle est constituée par l'attraction exercée par les pôles socioculturels allemand, français et italien, notamment à travers la télévision et la presse hebdomadaire.

Considérées dans cette perspective, les vagues d'immigration (travailleurs italiens, espagnols, portugais, yougoslaves, turcs; demandeurs d'asile de nombreux pays) qui se sont succédé depuis les années 60 et qui ont amené en Suisse environ 1 million de personnes (par rapport à une population autochtone d'environ 5.5 millions d'habitants) n'ont rien fait d'autre que d'ajouter de nouvelles couleurs à une palette culturelle déjà très riche.

Les attitudes des enseignants et des responsables éducatifs suisses face à cet élément supplémentaire de diversité socioculturelle ont été moins hétérogènes que ce que la dispersion des centres de décisions politiques et pédagogiques aurait pu faire présumer.

Tout en constatant des différences de rythme dans l'évolution, des contradictions, des retours en arrière, on peut discerner, sur une longue durée, le développement d'une *tendance générale* favorable à la valorisation, limitée il est vrai, de la différence et de l'altérité culturelles. La succession depuis les années 60 jusqu'à nos jours de concepts-clés qui organisent la pensée et l'action éducative par rapport aux enfants étrangers est significative : *assimilation, intégration, sauvegarde de la culture d'origine, pédagogie interculturelle*.

Le chemin parcouru est remarquable, même s'il a souvent été accompli sous l'action de stimulations et de pressions extérieures à l'école et extérieures à la Suisse (exercées par les Etats d'origine, par les mouvements de migrants etc.).

Des contextes instables : un avenir mêlé d'optimisme et de crainte

Ce volume voit le jour à un moment particulier, et les éditeurs se demandent si le monde de l'école ne sera pas confronté, à relativement courte échéance, à une *cassure de tendance touchant les contextes dans lesquels elle opère*. En effet les différents éléments suivants pourraient être porteurs de *changements socio-politiques et culturels majeurs* qui, à leur tour, influenceront nécessairement le monde de l'éducation.

A la fin des années 80, le nombre de *demandeurs d'asile* en Suisse s'est fortement accru, alors que, traditionnellement, la catégorie des réfugiés et des demandeurs d'asile a été numériquement peu importante comparée à celle des travailleurs étrangers et de leurs familles. La distinction entre les deux catégories de migrants était d'ailleurs claire et sans équivoque : motifs politiques et humanitaires pour les uns, motifs économiques pour les autres.

En Suisse comme dans tous les pays d'Europe occidentale, la pression démographique venant du Sud, liée à des problèmes économiques non résolus et aux bouleversements politiques et économiques à l'Est de l'Europe, a contribué à *brouiller cette image bimodale des migrations*.

Non seulement la distinction entre les deux groupes de migrants est de plus en plus difficile à établir, mais les bouleversements politiques qui se succèdent à nos portes pourraient faire basculer des groupes entiers de migrants d'une catégorie à l'autre (populations kurdes de Turquie, ex-Yougoslaves etc.). Pour l'école aussi, l'image de l'élève étranger se brouille. Il était l'enfant du travailleur italien, espagnol ou turc, différent du point de vue culturel, mais relativement définissable par son statut social et par les motifs (recherche d'un emploi) pour lesquels il se trouve dans son pays d'accueil. Il devient l'enfant d'un étranger dont on perçoit plus difficilement l'identité et les motivations.

La dynamique de *l'intégration européenne* a atteint la Suisse en ce début de décennie, bien que sa population et ses dirigeants aient refusé, pendant de longues années, d'envisager l'avenir de leur pays inséré dans le grand marché européen et encore moins dans la structure politique qui l'accompagne. L'Espace Economique Européen, pour un moment, et l'adhésion à la Communauté Européenne, à moyen terme, ont semblé constituer l'horizon institutionnel probable de la Suisse des années 90, bien que la tentation isolationniste ne laisse pas

indifférents divers milieux sociaux et politiques : petits indépendants, paysans, écologistes, extrême droite et extrême gauche, etc.

La politique de la Suisse envers les étrangers qui résident sur son sol subira probablement des modifications profondes. Les anciennes catégories administratives (travailleurs saisonniers, étrangers avec permis annuel ou permis de séjour durable, etc., chacun avec des droits et des devoirs différents) seront vraisemblablement abolies ou largement revues, du moins pour les ressortissants des pays de la Communauté qui constituent une large majorité des étrangers en Suisse.

Le principe de la liberté de circulation et d'exercice d'une activité professionnelle remplacera probablement pour les Européens de la CE celui de la réglementation stricte et du contrôle.

Des hypothèses contradictoires peuvent être émises concernant l'impact de ces mesures sur les attitudes de la population suisse à l'égard des étrangers et sur les rapports entre communautés culturelles différentes.

D'une part, on peut prévoir le *développement* d'une certaine *identité européenne* qui sera favorisé par l'effet d'homogénéisation culturelle véhiculée par le grand marché unique et par ses produits de consommation, sa publicité, ses produits culturels, ses images, ses acteurs économiques, mais aussi politiques. D'autre part on peut s'attendre - comme ce fut le cas lors de la votation sur l'adhésion à l'EE - à des *réactions* de rejet, de défense des traditions nationales et locales, de *repli* face à un monde extérieur jugé trop envahissant.

Ces dernières attitudes pourraient d'ailleurs s'agglutiner à des mouvements d'idées venus d'autres horizons idéologiques et historiques. C'est notamment le cas des *nationalismes*, vrais successeurs du centralisme de l'ancien bloc de l'Est, mais aussi très vivaces ailleurs, qui fournissent le matériel idéologique et passionnel à des mouvements politiques en expansion.

Il s'agit là probablement d'un des phénomènes inquiétants de ce début de décennie. Il l'est d'autant plus que certains de ces mouvements politiques n'hésitent pas à récupérer le mécontentement populaire réel présent dans plusieurs pays européens face à une situation économique inquiétante (notamment le chômage) pour le canaliser et le marier non seulement avec le nationalisme, mais aussi avec certaines résurgences idéologiques (des aspects du *fascisme* et du *nazisme*, un *racisme* déclaré) qu'on croyait ensevelies pour

toujours sous les décombres et dans les cimetières de l'histoire européenne. Ces résurgences ont d'autant plus la voie libre qu'elles peuvent compter sur l'apport, paradoxal, d'un *intégrisme à double face* : chrétien il constituera le substrat politico-religieux ("l'occident chrétien...") de ces mouvements; musulman, il lui fournira l'épouvantail et l'ennemi providentiel.

D'autres mouvements socio-politiques, de tradition bien différente, pourraient jouer un rôle non négligeable dans la mise en place du nouveau paysage culturel et idéologique européen et donc suisse : d'une part les mouvements *écologistes* - dont certaines franges pourraient être tentées d'élargir la défense de l'environnement naturel à celle de l'environnement culturel le plus proche et le plus traditionnel; de l'autre les *mouvements régionalistes* prônant la décentralisation politique et parfois le "chacun pour soi" économique et aussi culturel, notamment dans des régions riches et dynamiques (par exemple en Italie du Nord avec le phénomène des Liges, et en Catalogne).

Les textes que l'on peut lire dans ce volume se réfèrent à l'histoire récente et au présent éducatif suisse.

Les éditeurs sont conscients que *les contextes dans lesquels se situe l'éducation* de ce pays sont en évolution rapide. Nous avons essayé ci-dessus d'isoler quelques-uns de ces contextes, tressés au sein d'un écheveau coloré d'optimisme et de crainte.

L'école tout entière et l'attitude qu'elle aura vis-à-vis de la différence culturelle et des personnes qui en sont porteuses se teintera probablement aussi des mêmes couleurs.

Ce qui ne signifie nullement que l'école, ses enseignants et ses responsables sont et ne peuvent qu'être à la traîne face aux développements qui interviennent dans d'autres secteurs de la société. Ils se situent au contraire à un des leviers sensibles du développement de l'ensemble de notre société de demain.

Les contributions de la partie I

L'étude dont les résultats sont présentés par **Alan Wagner** a été menée par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) appartenant à l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) qui rassemble les pays développés à économie libérale (Europe, Amérique du Nord,

Japon, Australie, Nouvelle Zélande). Un tour d'horizon de ces pays montre que l'intensification des migrations internationales durant les dernières décennies a fortement renforcé la pluralité culturelle et linguistique de leurs sociétés. La situation suisse (qui sera au centre des contributions suivantes) n'est donc pas, de ce point de vue, singulière. Wagner montre que cet état de fait n'a pas manqué d'avoir des conséquences sur l'éducation des enfants appartenant aux minorités culturelles.

Historiquement, le chemin parcouru par les systèmes éducatifs des différents pays présente de nombreux traits communs : de l'éducation séparée, on passe à l'assimilation, pour aboutir à la reconnaissance du rôle pédagogique de la richesse culturelle véhiculée par les différentes communautés dans lesquelles vivent les enfants.

Gitta Steiner-Khamsi brosse un tableau synthétique du développement de la pédagogie interculturelle en Suisse tenant compte de la scène européenne. La valorisation positive de l'option interculturelle est soulignée dans cet article par la critique sans détours d'attitudes, de politiques et d'institutions traditionnelles : l'ethnocentrisme des pays d'accueil (la Suisse notamment), la xénophilie pédagogique opposée à la xénophobie ambiante, le paternalisme pédagogique envers les migrants, la relative démission du corps enseignant, la faiblesse de la recherche éducative dans ce domaine ainsi que les hésitations et le manque de clarté des politiques éducatives. Plus généralement, Steiner-Khamsi constate que des concepts éducatifs assez puissants pour affronter l'ensemble de la réalité multiculturelle et multilingue suisse font encore défaut.

Walter Kurmann nous livre ici les réflexions d'un "insider" de la politique éducative suisse vis-à-vis des enfants de langue étrangère, mais d'un "insider" qui sait prendre du recul par rapport au devenir de chaque jour. Il éclaire en effet les traits positifs de l'évolution récente (par exemple l'impact croissant de la pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants), mais aussi les problèmes non résolus, anciens et nouveaux (par exemple la désécurisation des responsables scolaires face aux questions soulevées par l'arrivée d'enfants de demandeurs d'asile).

L'article se termine par des interrogations, notamment celles suscitées par l'évolution des contextes politiques qu'entraîne l'intégration européenne.

Le texte d'**Armin Gretler** passe en revue les principales institutions suisses qui s'occupent de la politique de formation par rapport aux migrants. Il analyse brièvement les recommandations en la matière émises, à différentes reprises, par une des plus importantes de ces institutions : la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique.

Le texte d'**Anna Borkowsky** nous permet de situer la présence des migrants en Suisse du point de vue démographique : provenance nationale et sociale, catégories administratives, distribution des enfants étrangers dans le système scolaire suisse. Les chiffres témoignent de la présence massive des élèves étrangers dans les écoles suisses, mais aussi de la diversité des situations : entre cantons, entre niveaux scolaires, entre nationalités.

L'article de **Walo Hutmacher** s'inscrit dans l'une des approches classiques de la sociologie de l'éducation. Il montre (données de la statistique scolaire du canton de Genève à l'appui) que la réussite scolaire est bien plus influencée par la classe sociale des parents que par la provenance nationale. La moins bonne réussite scolaire globale des enfants de migrants serait donc largement expliquée par leur appartenance massive aux classes populaires. L'auteur s'interroge aussi sur les résistances que cette notion rencontre dans les milieux éducatifs : l'origine sociale des élèves constituerait-elle (encore) un tabou pour les pédagogues ?

La position défendue par Hutmacher se situe clairement à l'un des pôles d'une controverse qui s'est développée en Suisse (comme ailleurs) dans la première moitié des années 80 notamment. L'autre pôle, qui cristallise les explications "culturelles" et, le cas échéant, linguistiques des inégalités de réussite, s'insère plutôt dans la mouvance de la pédagogie interculturelle.

La contribution d'**Ursina Fried-Turnes** éclaire l'un des contextes de l'éducation des enfants étrangers : celui de la politique linguistique, contexte dont le poids est considérable dans un pays quadrilingue comme la Suisse.

Pensons seulement que les immigrants italiens en Suisse sont bien plus nombreux que les Suisses italophones (du Tessin et des Grisons italophones). Pensons aussi à l'influence exercée par le principe de "territorialité des langues" (une région, une langue) pour empêcher, notamment dans les années 70, la constitution et le développement en Suisse alémanique d'écoles réservées aux enfants d'immigrants italiens.

Fried-Turnes rapporte, dans sa contribution, des réflexions qui ont nourri la récente proposition de révision de l'article constitutionnel qui est à la base des politiques linguistiques de ce pays, réflexions dont l'aspect le plus positif est constitué, de son point de vue, par la disponibilité nouvelle envers des notions telles que le bilinguisme et l'interculturalité.

Christiane Perregaux et **Florio Togni** abordent le problème des enfants étrangers résidents en Suisse sans statut légal et parfois clandestinement. Ils mettent au centre de leurs intérêts la question du Droit à l'éducation et examinent la manière dont celui-ci est perçu et appliqué dans les cantons suisses et dans quelques autres pays.

L'EDUCATION DES ENFANTS DES MINORITES ETHNIQUES ET LINGUISTIQUES : STRATEGIES ET METHODES EFFICACES

Alan Wagner

Introduction

L'intensification des migrations internationales suscite un débat, de plus en plus vif, quant à la mise en oeuvre de politiques nationales visant à mieux contrôler les mouvements démographiques et à instaurer des réglementations plus respectueuses des minorités ethniques et linguistiques. Il en résulte, dans plusieurs pays de l'OCDE, une transformation progressive des structures sociales et économiques qui affecte en profondeur les systèmes éducatifs. Aujourd'hui, les autorités scolaires doivent s'adapter à l'évolution en cours. D'une part, il faut circonscrire et résoudre les problèmes que rencontrent les enfants appartenant à ces minorités si l'on veut être en mesure de bénéficier de leurs apports spécifiques dans les domaines économique, social et culturel. D'autre part, on doit préparer tous les enfants à vivre dans une société pluraliste et susceptible d'intégrer les apports sociaux et économiques de multiples groupes culturels et linguistiques. A l'heure actuelle, certaines pratiques liées à un racisme institutionnel persistant ne facilitent pas cette évolution, et pour réaliser les objectifs que nous avons énoncés, les autorités scolaires doivent repenser les structures du système éducatif ainsi que les méthodes d'enseignement et les programmes scolaires.

Des travaux antérieurs du CERI, qui avaient pour objet l'éducation et le pluralisme culturel et linguistique, ont révélé que les systèmes éducatifs sont souvent lents à s'adapter aux besoins des enfants des minorités ethniques et linguistiques, à prendre en compte leurs apports potentiels. Et si l'on relève un certain nombre d'expériences positives dans les "pays d'immigration" (c'est-à-dire dans les pays qui se perçoivent eux-mêmes comme culturellement et linguistiquement hétérogènes), il faut bien admettre que, même dans ces pays, les expériences d'éducation multiculturelle ont connu des fortunes inégales et que des écarts notables subsistent quant aux résultats scolaires obtenus par les enfants appartenant à des groupes linguistiques et culturels différents.

Ces réserves faites, il reste que certaines écoles ont réussi à élaborer des formes d'éducation multiculturelle intéressantes et à obtenir une amélioration appréciable des résultats scolaires des enfants des minorités ethniques et linguistiques. Cette amélioration est particulièrement sensible pour les enfants qui appartiennent aux groupes dont les résultats étaient traditionnellement les plus faibles. Une meilleure connaissance des méthodes que ces écoles emploient pourrait permettre un développement plus poussé des formes d'éducation susceptibles de provoquer une amélioration des résultats scolaires des enfants de différentes origines nationales, linguistiques ou culturelles. Cette étude a pour objet de contribuer à ce développement.

Le contexte de la politique et de la pratique

Notons d'abord que la pluralité culturelle et linguistique de nos sociétés nous place devant des défis en matière de pratique éducative comme en termes de politique sociale. Les solutions généralement préconisées, tant dans le domaine éducatif que dans le domaine politique, semblent motivées par diverses préoccupations : préserver les cultures et les langues des communautés minoritaires. Dans certains pays, ces préoccupations en rejoignent d'autres, dans le sens où elle sont perçues comme un aspect d'un problème plus vaste, comme indissociables d'une réflexion globale sur la place de l'homme dans la société, une réflexion qui lie intimement objectifs sociaux, responsabilités individuelles et pluralité culturelle et linguistique.

Bien que ces questions aient leur importance, nous nous pencherons plutôt sur le problème, plus spécifique, des résultats scolaires des enfants appartenant à des minorités culturelles et linguistiques. La notion de "résultats scolaires", dans ce contexte, sera interprétée de façon plus générale, puisqu'elle doit inclure l'aptitude des enfants à résoudre des problèmes, leurs dispositions à manifester une attitude positive à l'égard des études et à se conduire en citoyens dans une société démocratique, comme elle doit, bien sûr, tenir compte de l'acquisition des connaissances.

Les raisons qui justifient l'attention que nous portons à la question des résultats scolaires sont simples : si l'on veut renforcer les fondements de la démocratie et assurer le développement d'une économie plus compétitive sur le plan international, il est indispensable que chaque enfant acquière les capacités et les dispositions nécessaires à sa réussite future. Donner à chaque enfant les moyens

de réussir, l'encourager à montrer des aptitudes tant sur le plan cognitif que sur le plan affectif constitue l'une des missions essentielles de l'école. Tout échec dans ce domaine provoquerait un affaiblissement du potentiel humain du pays, entraverait son développement social et économique.

Les efforts qui ont été faits pour adapter les méthodes d'enseignement aux évolutions en cours et pour améliorer les résultats scolaires des enfants des minorités culturelles et linguistiques se sont inscrits dans un contexte caractérisé par des changements significatifs de la composition de la population scolaire et par une certaine évolution des politiques et des pratiques éducatives.

L'évolution démographique¹

Les statistiques disponibles sont trop partielles pour que l'on puisse déterminer avec précision l'ampleur de l'évolution démographique. Elles permettent néanmoins d'observer, de manière incontestable, une augmentation du nombre d'enfants issus des minorités culturelles et linguistiques. On remarque également une plus grande diversité des milieux d'origine de ces enfants.

En Europe, le nombre de travailleurs étrangers venus s'installer avec leur famille dans des régions dont la culture et la langue sont différentes a considérablement augmenté durant les années 70. Et ce mouvement s'est confirmé dans les années 80² :

"La tendance (de la population étrangère dans la plupart des pays européens de l'OCDE) à l'augmentation est nette depuis le milieu des années 80 (...) L'évolution de la population étrangère résulte des flux nets d'entrée d'étrangers, de la dynamique endogène des populations étrangères, c'est-à-dire de leur accroissement naturel et enfin du nombre de changements de nationalité" (p. 17).

Les taux et la composition interne de l'augmentation de la population étrangère (et donc de la population scolaire étrangère) sont variables selon les pays. Cependant selon les rapports nationaux les plus récents du Système d'Observation Permanent des Migrations (SOPEMI), les expériences indiquent

¹ Etat : 1990.

² OCDE (1990).

que, vers la fin des années 80, l'origine des courants migratoires a changé. Quelques exemples suffiront à mieux faire comprendre cette évolution³ :

Belgique : "Les ressortissants des pays non-communautaires (2/3 sont Marocains et Turcs) comptent relativement deux fois plus de jeunes (environ 36 pour cent) que les étrangers en provenance des pays de la CEE (...) Dans la tranche d'âge 0-14 ans, les Marocains et les Turcs représentent environ 45 pour cent de la totalité des jeunes étrangers" (p. 34).

France : L'immigration familiale (soit au total 29'332 personnes) enregistre une forte progression des familles marocaines qui représentent environ 34 pour cent du nombre de personnes entrées en 1988 en France à ce titre. En volume, les arrivées de demandeurs d'asile ont progressé de 24 pour cent par rapport à 1987 (...) L'Afrique et l'Asie représentent respectivement 43 pour cent et 44 pour cent du total des demandes pour 1988" (p. 38).

Allemagne : "(Le) nombre d'étrangers s'élevait en 1987 à 4.241 millions et en 1989 à 4.489 millions (...) La hausse tendancielle du nombre de naissances d'enfants étrangers (...) s'est poursuivie. La proportion d'enfants étrangers parmi les naissances s'élève maintenant à 9.2 pour cent. Environ la moitié d'entre eux sont des Turcs" (p. 40).

Italie : "Pour sa part, le ministère de l'Intérieur comptait 331'665 résidents étrangers en Italie en 1981 et 645'423 en 1988 (...) (Le) nombre des étrangers titulaires d'un permis de séjour a augmenté de près de 13 pour cent par rapport à 1987 (...) (Les) taux d'accroissement les plus élevés par rapport à 1987 sont ceux de l'Afrique (plus de 23 pour cent) et de l'Asie (plus de 15 pour cent), ce qui confirme l'évolution en cours (...) La présence africaine et asiatique, quatre fois inférieure il y a dix ans à celle des ressortissants d'Amérique du Nord et du Sud, égale cette dernière aujourd'hui (...) Les immigrés sont fortement concentrés dans les grandes villes et les provinces où le niveau de l'activité économique dans l'agriculture, l'industrie et les services attirent la main-d'oeuvre étrangère" (pp. 46-47).

Pays-Bas : "L'immigration nette des étrangers a diminué, passant de près de 40'000 en 1987 à 36'874 en 1988. Cependant, la tendance générale cache des évolutions contrastées selon les pays d'origine : une diminution de l'immigration nette en provenance des pays de la CE et du Surinam et une augmentation des

flux nets de Turcs et de Marocains correspondent à des flux de regroupements familiaux dus à la migration de travailleurs célibataires occupant un emploi aux Pays-Bas, mais aussi aux enfants de migrants installés aux Pays-Bas et qui se marient avec des conjointes résidant dans le pays d'origine de leurs parents" (p. 47).

Norvège : "Environ 40 pour cent des étrangers viennent du Tiers-Monde, pourcentage qui augmente rapidement. Les principaux pays d'origine sont le Pakistan, le Vietnam, la Turquie et les pays de demandeurs d'asile (...) La population étrangère est beaucoup plus jeune que la population nationale. Les immigrants, surtout ceux du Tiers-Monde, sont des adultes jeunes" (pp. 48-49).

Espagne : "Le nombre des étrangers résidant en Espagne a connu une brusque et rapide augmentation depuis le début des années 80 (...) Le pourcentage des résidents africains parmi l'ensemble des étrangers a doublé en 8 ans (2.5 pour cent en 1980 contre 5.6 pour cent en 1988). Le nombre de Marocains a été multiplié par quatre et celui des ressortissants de l'Afrique subsaharienne (Guinée, Gambie, Ghana, Cap-Vert) par cinq" (pp. 51-52).

Suède : "Au cours de l'année 1988 et au début de 1989, l'immigration se situe à un niveau très élevé, jamais atteint depuis une vingtaine d'années. (On) note un changement radical dans la composition des flux migratoires. Au début des années 70, plus de 80 pour cent de l'immigration provenait du continent européen contre 44 pour cent aujourd'hui" (p. 54).

Suisse : "Très nette depuis 1984, l'augmentation de la population étrangère résidant en Suisse de façon permanente s'est encore accentuée en 1988. L'analyse des soldes migratoires confirme la prépondérance de l'ex-Yougoslavie et du Portugal (les deux tiers du solde pour ces deux pays), le ralentissement de l'Espagne et la décroissance de l'Italie" (p. 55).

Royaume-Uni : "En 1988, pour la première fois depuis plusieurs années, le nombre de nouvelles installations a légèrement augmenté (...) (Il y avait) des gains vis-à-vis du nouveau Commonwealth et du Pakistan ainsi que du Moyen-Orient. En provenance de l'Afrique, l'augmentation a été de 13.6 pour cent (contre 25 pour cent l'année précédente) (...) Au total, pour 1985-87, environ 43 pour cent de l'effectif des minorités ethniques étaient nés au Royaume-Uni (...) Comparés à la population blanche, tous les groupes présentent une répartition par âge jeune, en particulier des Pakistanais/Bangladeshis et les groupes d'origines diverses. La moitié de ces groupes avait moins de 16 ans" (pp. 58-60).

³ Ibid.

Aux *Etats-Unis* et au *Canada*, le nombre des familles et des enfants appartenant à des minorités ethniques et linguistiques continue d'augmenter de façon régulière.

Aux *Etats-Unis*, 6 pour cent des enfants d'âge scolaire ont une connaissance insuffisante de la langue anglaise. Ces enfants sont plus nombreux dans les zones urbaines et dans les Etats où l'immigration est la plus dense. En Californie, ils étaient 652'000 en 1988 et plus de 740'000 en 1989. Si cette augmentation peut être en partie attribuée à certaines modifications apportées aux lois sur l'immigration, il n'en demeure pas moins que le nombre de ces enfants avait déjà augmenté, à un taux annuel de 7 pour cent, pendant les cinq années précédentes. "D'un autre point de vue, plus de 52 pour cent des enfants scolarisés de l'Etat (de Californie) proviennent de minorités ethniques (...). Un élève sur six (...) est né dans un autre pays"⁴. Dans les quinze Etats qui comptent le plus grand nombre d'enfants scolarisés, on prévoit que la proportion de nouveaux élèves appartenant à des minorités ethniques atteindra 70 à 96 pour cent d'ici une dizaine d'années.

Au *Canada*, la politique fédérale a favorisé l'accroissement de l'immigration. En 1988, "environ 43 pour cent des arrivants venaient de la région Asie-Pacifique (...). (Ce pourcentage) est le plus élevé de ces huit dernières années"⁵. Le thème de l'immigration revient constamment dans tous les débats qui ont trait à la croissance économique du pays. Si l'on en croit les projections démographiques, il faudrait pratiquement que le taux d'immigration double pour que la population totale se stabilise à son niveau actuel. Une augmentation annuelle de 1 pour cent de la population totale (un taux jugé convenable, compte tenu du vieillissement rapide de la population canadienne) exigerait un niveau d'immigration quatre fois supérieur au niveau actuel.

Répercussions sur l'éducation

Conséquence de cet accroissement de l'immigration : la pluralité culturelle et linguistique est devenue la règle dans la plupart des régions et des villes de l'OCDE. A ce jour, l'adaptation des méthodes et des pratiques éducatives à cette

⁴ *Times Educational Supplement*, 26 juin, 1990, p. 16.

⁵ OCDE (1990).

situation demeure à l'état d'ébauche quand elle n'est pas inexistante. Et comme c'était prévisible, les progrès en termes de résultats scolaires sont très limités.

Depuis les années 50, une certaine évolution s'est néanmoins dessinée dans la manière théorique d'envisager le problème. Cette évolution, surtout remarquable - mais pas exclusivement - dans les pays d'Europe du Nord, permet de replacer les initiatives actuelles dans un contexte historique. En effet, les notions de séparation et d'exclusion cèdent le pas devant des notions telles qu'assimilation et conscience multiculturelle. C'est ainsi qu'on a assisté à la résurgence du principe d'égalité devant l'éducation et à une reconnaissance de l'importance du rôle que les langues et les cultures minoritaires peuvent jouer dans une économie globale de plus en plus interdépendante⁶.

- Séparation et exclusion

Au début, alors que l'immigration était déjà forte, les enfants des minorités culturelles et linguistiques étaient orientés vers des filières spéciales. Après avoir analysé les statistiques de plusieurs pays européens, le CERI en était arrivé à cette conclusion⁷ : "(Le placement d'un nombre disproportionné d'enfants étrangers dans les filières d'éducation spécialisées) continue à se faire au fil des années sans qu'on puisse déceler de progrès significatif (des résultats scolaires et) concerne au premier chef certaines nationalités plus récemment immigrées et/ou plus éloignées des normes culturelles de pays de résidence" (p. 32).

Selon cette même étude, ces enfants étaient orientés vers ces classes ou ces filières spécialisées parce qu'ils étaient, dans un premier temps, inaptes à suivre un cursus normal du fait de leur maîtrise insuffisante de la langue dans laquelle l'enseignement était dispensé, et parce que l'on prévoyait le retour prochain des

⁶ L'usage est imprécis et ne donne pas les distinctions qui existent entre la politique et la pratique. Les nouvelles réponses aux défis de la diversité culturelle et linguistique ont été diversement qualifiées : "multiculturelles", "antiracistes", "interculturelles". Au Québec, par exemple, "l'interculturalisme" signifie le désir de faciliter de bonnes relations entre les groupes culturels, mais sans proposer que les cultures et les droits des groupes soient identiques. Le terme "multiculturel" n'est pas d'usage courant parce qu'on peut l'interpréter comme signifiant que les cultures et langues de tous les groupes ont le même statut, une idée qui est en contradiction/incompatible avec la prééminence de la culture francophone. En Europe, le Conseil de l'Europe utilise les termes "éducation interculturelle" pour les changements nécessaires dans les systèmes d'éducation afin de contrecarrer le racisme et d'encourager une "equal educational opportunity" parmi tous les groupes.

⁷ OCDE/CERI (1987).

familles dans leurs pays d'origine. L'éducation spécialisée répondait aussi aux besoins spécifiques des écoles, qui ne savaient que faire de ces enfants "pas comme les autres" et se libéraient ainsi de leur mission éducative à l'égard des enfants d'immigrés ou à l'égard de ceux qui appartenaient à des minorités culturelles ou linguistiques. Cette mission incombait donc aux enseignants spécialisés, à l'État et à leurs familles. Partant, l'insuffisance des résultats scolaires ne pouvait être perçue comme relevant d'un échec de l'institution scolaire.

Si, à court terme et dans la perspective d'un retour prochain des familles cette attitude des écoles et du système éducatif pouvait apparaître comme une solution commode, "à plus long terme", (elle) compromettrait gravement l'avenir scolaire des enfants concernés⁸. Une évolution que l'étude des statistiques scolaires met clairement en évidence⁹ :

"(Dans le secondaire), la part relative des jeunes étrangers s'avère toujours plus importante que celle des autochtones dans les filières ou dans les cycles qui requièrent de faibles qualifications ou qui dispensent une formation courte".

- De l'assimilation à la conscience multiculturelle

Plusieurs pays ont adopté une politique d'assimilation des minorités. Les pratiques éducatives étaient parfois extrêmement contraignantes : on empêchait les enfants de parler leur langue maternelle et l'on proscrivait même les expressions linguistiques et culturelles qui s'écartaient des usages de la culture dominante¹⁰. Avec le temps, cependant, les politiques assimilationnistes sont devenues moins contraignantes. On a créé, à l'intention des immigrés et leurs familles, des structures destinées à les aider dans leur apprentissage de la langue du pays d'accueil. Les coutumes "ethniques" et les langues des minorités ont été de plus en plus tolérées.

Par la suite, cet effort d'assimilation a donné lieu à des politiques et des pratiques éducatives visant à combattre les préjugés et la discrimination. Dans quelques pays de l'OCDE, des expériences éducatives ont été lancées, qui avaient pour but d'éliminer les préjugés et les parti-pris des manuels scolaires, de sensibiliser les enseignants et les éducateurs à la pertinence de points de vue culturels

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Voir, par exemple, Epstein, N. (1977).

différents ainsi que d'encourager chez les parents appartenant à des minorités culturelles et linguistiques une implication plus forte dans l'éducation de leurs enfants.

Même si elles représentaient un progrès certain par rapport aux anciennes méthodes, ces expériences multiculturelles étaient souvent conduites au travers de programmes distincts, selon la langue, la culture ou la nationalité des enfants auxquels elles s'adressaient. Elles ont suscité un grand intérêt, aussi bien dans les écoles (qui se sont vu attribuer des subventions spéciales) que dans les communautés concernées (qui y ont vu un moyen de faire reconnaître leur propre culture). Mais si ces projets s'appuyaient sur l'idée d'une "discrimination pour la bonne cause" - dans la mesure où il s'agissait de situer les langues et cultures minoritaires dans un contexte "positif" - ils ne répondaient pas aux besoins les plus spécifiques des enfants issus de l'immigration et des minorités culturelles et linguistiques. Car en classant ces enfants par catégories de langue ou de culture, on créait, finalement, de nouvelles formes d'exclusion. Et cette fois encore, les écoles n'étaient pas tenues pour responsables du bilan en matière de résultats scolaires.

- La notion d'égalité des chances dans un contexte international

Plus récemment, on a assisté à un regain d'intérêt pour le développement de méthodes axées plus spécifiquement sur la volonté d'améliorer les résultats scolaires dans un contexte caractérisé par la pluralité culturelle et linguistique. Cette préoccupation nouvelle semble aller de pair avec une conception de l'éducation fondée sur un plus grand souci d'équité et sur une meilleure compréhension du fait que, dans un monde de plus en plus interdépendant, la pluralité culturelle et linguistique constitue au atout virtuel pour un pays. Comme l'a noté Lo Bianco¹¹ :

"Aujourd'hui, en matière d'éducation, la diversité culturelle et linguistique est de moins en moins perçue comme un *problème* à résoudre, ni même comme un *droit* qui devrait nécessairement être garanti, mais plutôt comme une *ressource* à cultiver - une ressource intellectuelle, sociale et économique".

¹¹ Lo Bianco, J. (1990). In : M. Kalantzis, W. Cope, G. Noble & S. Poynting

Reste à explorer les perspectives ouvertes par les méthodes qui s'inspirent de cette conception. Notons qu'elles mettent toutes l'accent sur une amélioration des résultats scolaires.

Vers une nouvelle théorie

Jusqu'ici, les recherches et les expériences qui ont été menées révèlent que les écoles et les systèmes éducatifs sont en quête de solutions nouvelles. Celles-ci doivent tenir compte de diverses hypothèses, se fonder sur de nouveaux critères, qui permettent de mener à bien le développement et l'application de méthodes d'enseignement plus efficaces dans différents contextes linguistiques et culturels. Bref, il faut définir un nouveau cadre théorique.

Le projet OCDE/CERI

La seconde phase du projet OCDE/CERI sur l'Education et le Pluralisme Culturel et Linguistique (ECALP) a eu pour objet de recenser et d'analyser les innovations significatives expérimentées dans des écoles qui comptent parmi leurs effectifs des enfants appartenant à des minorités culturelles et linguistiques.

La conception du projet impliquait de procéder par études de cas qui devraient couvrir, sur la base de lignes directrices communes, plusieurs pays de l'OCDE. Ce choix se justifiait parfaitement, dans la mesure où il permettait une analyse approfondie des divers aspects de méthodes qui avaient fait leurs preuves de même qu'il aidait à mieux cerner les raisons de leur réussite. Il s'agissait en fait d'une stratégie "multi-sites", unique en son genre. Car si les études de cas ont été menées en fonction des objectifs globaux fixés par le projet, la méthode que nous avons adoptée nous permettait aussi de procéder à des études par cas de types d'innovation qui étaient parfois de nature très différente. En conséquence, chacune de ces études de cas comportait les éléments communs nécessaires pour effectuer des comparaisons entre les cas, mais elles pouvaient diverger de façon frappante selon le contexte, les caractéristiques et les objectifs de la méthode que nous étudions.

Vingt-quatre études de cas ont été menées dans le cadre de ce projet. Très détaillées, elles permettent de vérifier la validité de certaines méthodes, mais leur analyse requiert un minimum de prudence en ce qui concerne l'application de stratégies spécifiques dans certains contextes. Un rapport complet sur ces études de cas sera bientôt publié. Toutefois, on peut esquisser ici un cadre

théorique susceptible de guider le développement de nouvelles stratégies en matière d'éducation.

Eléments d'une théorie globale

Des études préalables avaient permis d'identifier des méthodes efficaces et appropriées pour améliorer les résultats scolaires des enfants appartenant à des minorités culturelles et linguistiques. C'est donc en s'appuyant sur les résultats de ces travaux qu'on a établi les lignes directrices qui devaient présider aux études de cas. Il s'agissait, à travers l'étude de démarches diverses, d'appréhender et d'analyser les paramètres suivants : insertion des langues et des cultures minoritaires dans les programmes scolaires, participation communautaire, pédagogie, évaluation des résultats. Après avoir porté une attention particulière à ces paramètres, on pouvait procéder à une analyse comparée pour explorer de façon plus approfondie les méthodes adoptées par les écoles étudiées, en prenant en considération les problèmes plus vastes soulevés par la pluralité culturelle et linguistique.

- L'insertion des langues et des cultures minoritaires dans les programmes

Pour de multiples raisons, l'insertion des langues et cultures minoritaires dans les programmes scolaires est l'un des aspects les plus controversés de l'éducation multiculturelle. Outre le fait qu'elles pourraient provoquer une surcharge des programmes, les innovations dans ce domaine posent un problème d'ordre politique, dans la mesure où elles sont inséparables du débat sur l'immigration et sur le rôle des minorités nationales dans la société. Il subsiste, par exemple, des désaccords, tant en termes pédagogiques qu'en termes politiques, quant aux bienfaits d'un enseignement élémentaire dispensé en deux langues.

Au-delà de ces aspects techniques, le problème est essentiellement d'ordre culturel et linguistique. Les enfants des minorités ethniques se sentiront valorisés dans l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et auront le sentiment d'appartenir à une communauté lorsque l'école saura respecter et apprécier à sa juste valeur leur spécificité culturelle et linguistique. Ce sentiment d'appartenance à la communauté sociale sera encore plus fort si l'on sait aiguiller l'intérêt des autres enfants vers cette spécificité. En suscitant le développement d'attitudes positives à l'égard des différences culturelles et linguistiques, on crée les conditions d'une amélioration des résultats scolaires pour tous les enfants, quelles que soient

leurs origines. Et cela dans un monde où la diversité culturelle et linguistique devient la règle.

Si l'on passe en revue les expériences réalisées dans les écoles qui constituent notre échantillon, l'importance du milieu social environnant saute aux yeux. Et pour mieux comprendre le choix de telle ou telle méthode, il faut le rapprocher de l'attitude générale de la communauté à l'égard des différences culturelles et linguistiques, en étudiant de plus près les relations sociales entre les groupes culturels et linguistiques ainsi qu'au sein de ces groupes, et ce dans le cadre des objectifs qui ont présidé à l'élaboration des stratégies d'éducation. Du point de vue des relations sociales, cette attitude générale varie selon les lieux. Elle est tantôt simplement "tolérante" ou franchement "amicale", comme le révèlent les politiques adoptées en matière de langue (on va, par exemple, du "tout-anglais" dans le Connecticut (Etats-Unis) à l'acceptation des Japonais à Banff (Alberta/Canada). Les objectifs éducatifs, quant à eux, vont de la politique d'assimilation à la promotion et à l'emploi des langues et cultures des minorités (Vienne/Autriche, Californie/Etats-Unis).

A ce niveau, les développements et les orientations sont étroitement liés aux choix pédagogiques. En ce qui concerne la valorisation et l'usage des langues et cultures minoritaires, ces choix varient selon les cas. En gros, on peut les résumer ainsi :

- punitions (n'existent dans aucun des cas observés)
- pratique de la langue maternelle autorisée en dehors de l'école
- pratique de la langue maternelle autorisée en classe
- utilisation de la langue maternelle dans des buts pédagogiques
- enseignement de la langue maternelle en classe
- utilisation de la langue maternelle pour l'enseignement en général.

Bon nombre des écoles que nous avons observées au Canada, au Québec et en Alberta plus précisément, "autorisent", sans toutefois l'encourager, l'usage de la langue maternelle. Il s'agit déjà d'un progrès notable par rapport aux pratiques antérieures. En Australie, les six établissements secondaires de notre échantillon proposent l'apprentissage de langues diverses (dont les langues maternelles), dans le cadre du programme LOTE (Language-other-than-English). En Californie

(Etats-Unis) et en Slovénie, on utilise de manière intensive les langues de minorités pour l'enseignement des différentes matières.

- Participation communautaire

Il s'est avéré que les résultats des élèves et l'efficacité de l'enseignement dispensé à l'école s'améliorent lorsqu'on observe une participation effective des diverses communautés. Cependant, dans les écoles qui comportent une proportion importante d'élèves originaires de minorités culturelles et linguistiques, certaines difficultés surgissent, surtout en ce qui concerne les relations entre l'école et les familles. Qu'elles soient dues à des problèmes de structure ou de comportement, ces difficultés semblent étroitement liées aux doutes que beaucoup, parmi les parents de ces élèves, éprouvent à l'égard de l'école.

Evidemment, l'école, de par sa fonction, doit éviter toute confrontation totale avec les familles ou avec telle ou telle communauté culturelle et linguistique. L'école et les familles privilégient souvent des modèles d'apprentissage différents, et les objectifs que s'assigne l'école ne recoupent pas obligatoirement les intérêts des diverses communautés. Il y a inévitablement des conflits, mais on ne les résoudra pas en se voilant la face ni en laissant s'exercer l'influence de groupes de pression non représentatifs. L'école doit apprendre à communiquer avec les parents et les communautés, elle doit leur expliquer ses objectifs et sa façon de travailler, tout en étant elle-même à l'écoute de ses interlocuteurs, pour agir éventuellement dans leur sens.

Si de réels efforts ont été faits pour accroître et optimiser la participation des parents et des communautés, ils n'ont pas toujours été couronnés de succès. En commentant les études de cas sur l'Australie, Kalantzis et Cope ont recensé les principaux obstacles dans ce domaine¹² :

"Il existe un décalage entre le discours sur la participation en tant qu'idéal et les conditions réelles dans lesquelles celle-ci peut s'exercer. Ces conditions sont caractérisées par les problèmes suivants : aptitudes des communautés à participer; conflit éventuel entre l'idée que les diverses communautés se font du fonctionnement de l'école et les conceptions du personnel enseignant; manque de temps et de ressources matérielles; risque éventuel d'une remise en cause

¹² KALANTZIS, M. & COPE, W. (1990).

du professionnalisme et de l'autorité des enseignants; existence possible d'une divergence entre l'idéal culturel, spécifiquement libéral, d'une participation communautaire à la base et les attentes culturelles de nombreux immigrants".

L'analyse des études de cas montre clairement que l'existence de relations multiples entre l'école et les familles ne va pas nécessairement de pair avec une attitude favorable des enseignants ou éducateurs à l'égard d'une participation effective des parents et des communautés. Autrement dit, quantité ne rime pas toujours avec qualité et efficacité. Et la sensibilité aux aspirations des communautés ne se traduit pas forcément par la multiplication de relations directes avec les membres de cette communauté. La proposition inverse est également vraie, dans la mesure où l'intensification des relations peut servir à "forcer" la complaisance des parents ou des communautés, à atténuer l'impact de leurs voix.

Les contacts entre l'école, d'une part, et les parents et/ou la communauté, d'autre part, peuvent se présenter sous diverses formes :

- Contacts réduits au strict minimum.
- Don ou location de bâtiments ou d'équipements scolaires pour les besoins spécifiques des communautés (enseignement des langues, par exemple).
- Effort de communication avec les familles en ce qui concerne les politiques d'éducation et les contenus des programmes scolaires.
- Association des parents au travail pédagogique, dans le cadre domestique uniquement : à l'initiative des uns ou des autres, parents et enseignants se consultent pour mettre au point certaines activités susceptibles d'aider à l'épanouissement scolaire des enfants.
- Participation directe des parents ou des communautés, dans le cadre de l'école, aux activités éducatives (participation à la classe, en qualité d'intervenants, pour parler de la culture communautaire, raconter des histoires, etc.).
- Association des communautés à la conception et à la mise en oeuvre des politiques et des méthodes scolaires.

Le cas de l'école primaire de Lendava, en Slovénie, illustre bien un certain type de relations parents/école, que nous définirons, d'un point de vue quantitatif comme "modérées". Les parents participent à un certain nombre d'activités et les

enseignants rendent visite aux familles. Notons toutefois que la volonté d'associer pleinement les parents et communautés à la marche de l'école y est réelle. Le projet dit de "liaison avec les communautés" (Community Liaison Programme) mis en oeuvre dans le lycée de jeunes filles de McKillop, en Australie, vise également à établir des relations "modérées" avec les parents, au travers de visites dans les familles et diverses démarches novatrices dues au coordinateur du programme de langues du lycée. Mais, apparemment, ce projet n'a pas permis d'instaurer des relations durables et soutenues entre les professeurs - ou du moins la plupart d'entre eux - et les parents.

Dans le cas de l'école de Banff, dans la province d'Alberta (Canada), les relations parents/communautés-écoles sont très développées et soutenues par de solides structures institutionnelles. Les parents participent même, dans une certaine mesure, à la gestion et à la direction de l'école; et les enseignants comme le personnel administratif encouragent de bon coeur leurs efforts. Le rapport effectué sur cette étude de cas fait apparaître que les parents des minorités linguistiques et culturelles qui participent le plus volontiers aux activités de l'école appartiennent aux classes moyennes. A Healdsburg, en Californie, de bonnes relations avec les parents ont également vu le jour, et ce au travers de programmes bilingues qui ont pour but de valoriser les expressions communautaires. Et si les parents originaires d'Amérique latine semblent moins enclins que d'autres à participer aux diverses activités scolaires ou administratives, on peut espérer que les efforts visant à résoudre ce problème porteront bientôt leurs fruits. Le fait, par exemple, que les enseignants qui travaillent sur les programmes bilingues parlent couramment l'espagnol constitue un encouragement dans ce sens (encore qu'il serait préférable que l'ensemble du personnel fût bilingue).

En revanche, les relations entre école et communauté sont beaucoup moins poussées au Québec (Canada), tout au moins pour le cas qui a fait l'objet de notre étude. Le désir de développer ces relations est indéniable, mais il semble qu'en faisant de l'intégration des élèves au milieu francophone une priorité absolue, on ait relégué au second plan la question des relations avec les minorités. Et le programme gouvernemental PELO, destiné à encourager l'enseignement des langues des diverses communautés, s'est vu attribuer un rôle subsidiaire en regard des autres missions que l'école s'est fixées. De fait, les enseignants chargés d'appliquer ce programme ne semblent pas être intégrés à

la vie scolaire, pas plus qu'ils n'encouragent les relations entre l'école et les communautés.

- Pédagogie et évaluation des connaissances

La pédagogie et l'évaluation des connaissances jouent un rôle essentiel dans le débat sur la qualité de l'éducation. Bien que relevant directement de la pédagogie au sens large du mot, les problèmes relatifs à l'utilisation des langues minoritaires dans le cadre de l'instruction générale et à l'introduction de l'étude de ces langues dans les programmes ont déjà été traitées plus haut. Passons maintenant à l'analyse des stratégies pédagogiques et des procédures d'évaluation des connaissances qui leur sont associées, en les examinant dans le cadre de la salle de classe, comme elles sont vécues par les enseignants et les élèves.

Dans plusieurs pays, les problèmes pédagogiques touchant à l'éducation des enfants des minorités ethniques ou linguistiques donnent lieu à une vive controverse, dont il est impossible de faire abstraction quand on analyse les expériences menées dans telle ou telle école. Cette controverse prend souvent la forme de débats enflammés¹³. A première vue, il semblerait que les différends portent essentiellement sur les méthodes d'enseignement et les techniques d'évaluation, surtout vis-à-vis des élèves qui éprouvent des difficultés à suivre (parmi lesquels les enfants issus de l'immigration et des minorités culturelles et linguistiques).

En fait, les différends en matière de pédagogie ont souvent une origine strictement politique. Les diverses conclusions auxquelles les intervenants aboutissent sont étroitement liées à des propositions de principe, à différents points de vue sur le fonctionnement idéal d'une société. Et, bien sûr, on voudrait que l'école reflète ces points de vue. Il en résulte que les considérations politiques influent au moins autant que la recherche éducative sur les décisions prises en matière de pédagogie et de méthodes d'évaluation.

¹³ Stedman, L. (1987). "It's Time we Changed the Effective Schools Formula", *Phi Delta Kappan* (November).
Brookhover, W. (1987). "Distortion and Overgeneralisation are no Substitutes for Sound Research", *Phi Delta Kappan* (November).

En gardant à l'esprit les données de ce débat, nous allons comparer deux types de méthodes pédagogiques et d'évaluation qui correspondent à deux points de vue que nous définirons comme "extrêmes".

Les méthodes "directives" de transmission des connaissances. Il s'agit d'un mode d'apprentissage défini de manière stricte et souvent assez étroite. On considère que l'école a une fonction précise, bien délimitée, qui consiste essentiellement à inculquer l'aptitude à lire, écrire et calculer, toutes choses qui sont données comme les "bases" du savoir et que les élèves doivent assimiler dans leurs aspects les plus mécaniques. On attend d'eux qu'ils absorbent, comprennent et reproduisent à la fois les "faits" et les principes qui en découlent. Les méthodes d'évaluation comportent généralement des examens, préparés à l'extérieur, qui ont pour effet d'établir des classements entre les élèves d'une même classe ainsi qu'entre différents établissements. Pour justifier ces examens, on invoque la nécessité de permettre aux parents et aux élèves de "savoir où ils en sont", de rendre l'école et les enseignants comptables des résultats obtenus.

Les méthodes "éducatives". Il s'agit d'une approche "décentralisatrice". L'école et les enseignants exercent individuellement un contrôle sur les programmes scolaires. Le contenu de ces programmes, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage peuvent être discutés avec les élèves. Sans se limiter aux matières fondamentales, on s'efforce de susciter l'intérêt des enfants pour les arts et les lettres, pour l'environnement, etc. On attend d'eux qu'ils soumettent les faits et les problèmes qu'on leur présente à l'épreuve de leur esprit critique, qu'ils manifestent une réflexion, une compréhension de fond et une indépendance de jugement. On attache peut-être moins d'importance aux examens préparés à l'échelon national ou régional pour mieux se concentrer sur des approches "ciblées", qui mettent l'accent sur les résultats positifs et s'appuient fermement sur le jugement des enseignants et même sur les capacités des élèves d'évaluer eux-mêmes leur niveau.

Parmi les écoles de notre échantillon qui ont adopté des méthodes pédagogiques particulièrement novatrices, beaucoup se sont orientées vers ces stratégies interactives. A Vienne, par exemple, nous avons suivi une classe (la première année d'un établissement secondaire "non académique") où ce type de stratégie est appliqué. Le professeur avait organisé la classe de manière à encourager une participation active des élèves. Pour développer leurs facultés à converser, à s'exprimer, il multipliait les jeux de rôles, les exposés oraux et les discussions, pour lesquelles on s'asseyait sur des chaises disposées en cercle.

L'évaluation des connaissances se faisait par des moyens moins rigides ("diaries"). Et bien qu'on eût aussi recours à des examens, ceux-ci étaient soigneusement préparés grâce à de nombreux exercices et portaient essentiellement sur des sujets traités lors des derniers cours. La bonne compréhension du sujet et l'organisation du travail étaient estimées plus importantes, dans l'attribution de la note, que la grammaire et l'orthographe.

A Bradford (Royaume-Uni), nous avons étudié un établissement secondaire qui a clairement opté pour un système pédagogique non sélectif. Plutôt que de répartir les élèves par classes et par groupes, selon leur âge ou leur niveau supposé, on a établi dans cet établissement un programme d'études commun, sans établir de distinction entre élèves de niveaux différents. La participation du lycée au programme bilingue *Storybox* s'inscrivait bien dans cette perspective pédagogique. Il s'agissait d'utiliser les capacités et les connaissances des élèves bilingues, en anglais et dans leur langue maternelle, pour favoriser les processus interactifs et encourager la participation des enfants appartenant à des minorités ethniques. Ce programme *Storybox* prévoyait l'utilisation de marionnettes pour susciter ces processus interactifs et permettre aux élèves de dialoguer en passant rapidement - et aisément - d'une langue à une autre.

A l'école d'Alianza, en Californie, nous avons observé une réaction de rejet à l'égard des programmes scolaires conçus à l'extérieur, qui imposent des objectifs clairement mesurables et des épreuves normalisées. On a préféré mettre l'accent sur l'apprentissage en groupe, l'esprit de coopération entre élèves et le recours aux "copains" bilingues.

Conclusions

Les évolutions démographique et économique récentes ont montré qu'une attention particulière devait être portée au problème de l'éducation dans des contextes culturels et linguistiques variés. Pourtant, si l'on passe en revue les options pédagogiques retenues et les résultats, il s'avère que les systèmes éducatifs et la plupart des établissements scolaires tardent à adopter des méthodes et des stratégies susceptibles de conduire à une amélioration des résultats scolaires des enfants des minorités ethniques et linguistiques. L'avenir nous impose de relever ce défi : trouver des critères d'éducation qui puissent guider le développement et la mise en pratique de formes d'éducation appropriées. Pour y parvenir, il est essentiel de procéder à une analyse des

expériences effectuées dans les écoles qui peuvent se prévaloir de succès dans ce domaine. Les études de cas qui ont été menées dans le cadre du programme CERI sur l'éducation et le pluralisme culturel et linguistique présentent des approches spécifiques organisées au niveau de l'école.

Une approche globale

Si l'étude des expériences dans ces écoles est loin d'être terminée, une première analyse comparative a déjà permis de déceler certaines tendances et de mettre en évidence quelques-uns des principes dont on devra tenir compte pour réaliser l'objectif que nous avons défini plus haut.

Il semble que l'attitude visant à encourager une participation accrue des parents et des élèves à l'effort éducatif et leur association au pouvoir de décision à l'intérieur de l'école soit la tendance qui se dégage le plus nettement des expériences décrites dans les études de cas. On note également une reconnaissance plus franche - et une utilisation plus intensive - des langues et des cultures minoritaires. Pour les minorités, ces deux tendances sont liées. Bien sûr, les établissements scolaires observés ne s'illustrent pas tous par l'application d'une pédagogie de pointe ni par la mise en oeuvre d'une relation soutenue et productive entre l'école et les familles, mais les méthodes et les stratégies que nous avons identifiées traduisent néanmoins un progrès certain par rapport au passé.

Cette première analyse montre aussi le rôle que peuvent jouer certains facteurs structurels et organisationnels dans la mise au point et l'application de stratégies efficaces. La présence au sein des établissements scolaires d'un personnel issu de minorités culturelles et linguistiques, la participation de tout le personnel à la conception et à la mise en oeuvre des initiatives pédagogiques sont, par exemple, des facteurs de réussite essentiels.

Par ailleurs, dans le contexte dynamique qui caractérise la plupart des établissements scolaires, les stratégies pédagogiques sont souvent évolutives. Elles reflètent les intérêts et les besoins spécifiques des élèves, des parents ou des communautés à un moment donné. Au fil du temps, elles peuvent évoluer pour s'adapter à des intérêts et à des besoins nouveaux. Elles peuvent même - comme nous l'avons observé à plusieurs reprises - être abandonnées.

Plus généralement, les diverses expériences dont nous rendons compte traduisent la complexité et l'ampleur des programmes adoptés par les écoles.

Les stratégies pédagogiques ne se résument pas à des adaptations étroites et *ad hoc* en matière d'enseignement ou de relations avec les parents. Loin de se limiter à l'aspect strictement quantitatif de la participation familiale et communautaire, on met l'accent sur la qualité de cette participation, on tient compte du contexte culturel et linguistique et l'on associe étroitement approche pédagogique et participation familiale et communautaire.

Sur un autre plan, ces expériences révèlent comment les pratiques scolaires doivent se mesurer aux réalités du milieu social environnant. A cet égard, l'attitude des communautés vis-à-vis de la pluralité culturelle et linguistique semble jouer un rôle aussi important que la situation socio-économique des familles et les capacités linguistiques des enfants. Ces facteurs exercent une influence certaine sur le développement des politiques scolaires. Leur analyse permet de comprendre dans quels endroits les initiatives pédagogiques sont le plus susceptibles d'être couronnées de succès.

Ces conclusions permettent de se faire une idée des facteurs à prendre en considération pour le développement de politiques et de pratiques qui permettent de mener à bien l'éducation des enfants appartenant à des minorités linguistiques et culturelles.

NOTES SUR L'HISTOIRE ET LES PERSPECTIVES DE LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE EN SUISSE ET EN EUROPE ¹

Gita Steiner-Khamsi

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, l'école a pour tâche de préparer les écoliers² à une société pluraliste. Dans des programmes scolaires cantonaux plus récents, cette tâche est indiquée expressément.

Dans cet exposé, on examinera le développement d'initiatives interculturelles en Suisse, en particulier en Suisse alémanique. Ce texte a été rédigé en 1988. Malgré son caractère "historique", il est publié aujourd'hui dans sa forme primitive. Cependant, des changements substantiels ont eu lieu dans la problématique de la pédagogie interculturelle en Suisse : ainsi, au contraire des années 80, la pédagogie interculturelle semble avoir aujourd'hui moins de problèmes de légitimation et fait partie intégrante de la formation des maîtres, des conseillers pédagogiques dans plusieurs cantons, de l'enseignement universitaire et, en partie, de la recherche.

Cette contribution présente donc un historique de la pédagogie interculturelle en Suisse; en outre, elle est elle-même datée. Elle réfléchit l'histoire de l'origine de la pédagogie interculturelle et recense les développements importants jusqu'à la fin des années 80.

Dans la dernière partie, intitulée "Cinq ans après", les débats actuels (jusqu'en 1993) sont esquissés.

Le fil conducteur sera la question suivante : dans quelle mesure les initiatives interculturelles prises au sein des structures et des institutions éducatives suisses

¹ Note de l'éditeur: le texte qui suit est le résumé, fait en accord avec l'auteur, d'une étude plus longue. Le texte complet comprend avant tout une version plus étendue de la section "La voix du corps enseignant dans l'écho de sa presse" qui contient aussi des analyses quantitatives. Traduit de l'allemand par Claude Béguin et Michel Rohrbach.

² Lorsque l'usage d'une définition sexuellement neutre est trop pesant, on a utilisé la forme masculine. Les femmes sont toujours comprises, elles aussi, dans ces définitions "masculines".

sont-elles institutionnalisées aux niveaux cantonal et fédéral ? Pour des raisons d'espace, on ne traitera pas des initiatives interculturelles lancées par les centres de consultation des syndicats, des Eglises et des partis politiques et par les centres de consultation scolaire et de formation professionnelle des organisations d'immigrants. Pour la même raison, on ne parlera pas des activités des "commissions mixtes" qui servent de référence aux mouvements interculturels. Dans ce sens, la fondation de la revue "InterDialogos" en 1988 a été en quelque sorte un produit exemplaire d'un travail commun entre spécialistes suisses et étrangers.

Dans le champ de gravité des grandes étoiles

La pédagogie interculturelle est certainement la discipline pédagogique la plus marquée par les options politiques : les personnes "plurilingues" deviennent "de langue étrangère", les "immigrants" se transforment en "étrangers". Ces personnes sont le plus souvent décrites, analysées, assimilées et intégrées selon un point de vue suisse. Les efforts d'assimilation et d'intégration³ qu'on demande aux étrangers sont révélateurs des rapports de pouvoir entre Suisses et étrangers. Pour les immigrants, l'assimilation signifie le renoncement à tous les liens, à toutes les attitudes qui pourraient compromettre leur rapprochement de la façon de vivre helvétique; pour les Suisses, l'assimilation (des autres) signifie le refus de se laisser transformer soi-même.

Barkowski (1984, p. 175) compare cette attitude ethnocentrique des citoyens du pays d'accueil à la force de gravité des grands corps célestes. La société d'accueil est comparée à une grande étoile, les groupes d'immigrants à de petits astéroïdes. La culture dominante du pays d'accueil exerce une force d'attraction exceptionnellement forte. Les petits corps célestes se précipitent sans

³ Les concepts d'"intégration" et d'"assimilation" sont pris ici dans l'acception d'Hoffmann-Novotny (1973). L'"assimilation" signifie une participation à la culture, par exemple à la langue, du pays d'immigration. L'"intégration" en revanche désigne la participation à la société dans les domaines de l'éducation, de la profession et des revenus. Ces définitions se recoupent avec celles d'autres sociologues des migrations: l'assimilation se réfère aux processus de rapprochements culturels et linguistiques, tandis que l'intégration indique l'accès à des positions importantes dans les domaines économique, politique et professionnel. Dans la littérature pédagogique, ces termes sont souvent employés de manière imprécise et réduits aux aspects culturels et linguistiques. L'intégration apparaît alors de façon erronée comme une forme affaiblie de l'assimilation.

échappatoire possible contre les grands, et s'y fondent. Mais il décrit aussi une alternative possible :

"Les corps célestes n'ont pas le choix, les sociétés si : ainsi une grande société pourrait apprécier les particularités d'une société plus petite, la protéger et décider d'en tirer quelque chose, se transformer ce faisant, de même que la petite société pourrait vouloir se modifier, et tout ceci sans contrainte et sans imposition de normes".

A cette hypothèse s'oppose le point de vue dominant qui veut que ce soit les "étrangers" qui doivent se laisser assimiler et intégrer à la société suisse. En ce qui concerne l'éducation, il semble que la situation se résume à l'unique question de savoir comment l'école peut maîtriser tant d'élèves étrangers ou de langue étrangère. Quand on pense ainsi, on est pris de panique dès que les proportions s'inversent dans certaines classes, et que les étrangers se retrouvent en majorité.

En général, on ne se pose pas la question de savoir comment l'école et la formation professionnelle doivent être conçues pour donner les mêmes chances sur le plan de l'éducation et de la profession à des personnes de différentes provenances linguistiques, sociales et nationales.

Quelques développements et perspectives en Europe

Les recommandations des institutions européennes permettent de comprendre quelle est l'attitude européenne en ce qui concerne les questions de l'éducation des migrants. Ce n'est qu'à partir de la moitié des années 70 que les questions de l'éducation et de la formation des migrants ont été traitées dans les projets du Conseil de l'Europe. Au début, c'étaient surtout des questions juridiques, comme par exemple les assurances sociales et le statut de séjour des migrants, que les pays européens, et en particulier les pays dits d'accueil, souhaitaient voir résoudre. Le premier projet du Conseil de l'Europe concernant la situation de l'école et de la formation des migrants traitait de la dimension interculturelle et de la formation des enseignants (Porcher, 1981). Dans le cadre du projet annexe "L'éducation et le développement culturel des migrants", plus de quarante publications comprenant des études de cas, des rapports de séances et de projets, ont été présentées (Conseil de l'Europe, 1986).

La Communauté Européenne a donné une nouvelle impulsion à la coopération européenne dans ce domaine. La crainte d'une poussée des partis d'extrême droite et xénophobes a, par exemple, suscité la formation d'un groupe de travail

de la Communauté Européenne. Le thème traité par ce groupe, "Fascisme et racisme en Europe" (Evrigenis, 1986), a été repris par le Conseil de l'Europe.

L'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE) comprend aussi des Etats extra-européens. En particulier, la collaboration d'experts de pays influents à forte tradition d'immigration tels que les USA, le Canada et l'Australie, a été très stimulante pour les Etats européens tournés vers le monde anglo-américain. Jusqu'à présent quelques volumes importants sur ce thème ont été publiés (OCDE, 1983, 1987a, 1987b, 1988; voir également la contribution d'Alan Wagner dans ce recueil).

Dans le domaine de la politique de l'éducation, les concepts concernant la formation professionnelle des migrants ont notoirement changé au cours des trente dernières années. Ces différences sont liées principalement aux différentes phases de la politique envers les étrangers et envers le travail des étrangers. On peut discerner à grands traits certaines tendances générales d'évolution (Cf. Borrelli & Hof, 1987) communes à tous les "pays d'accueil" européens :

Dans les années 60, la conception dominante dans presque tous les "pays d'accueil" européens voyait dans le recrutement d'une force de travail étrangère un phénomène temporaire. Dans les contrats bilatéraux, par exemple, la limitation du droit des travailleurs à faire venir leur famille était une conséquence de cette estimation erronée, partagée tant par les personnes concernées que par les deux types d'Etats, dits "Etat de provenance" et "Etat d'accueil". Faire en sorte que les migrants soient toujours prêts à rentrer au pays était le but suprême de toutes les politiques sociales qui les concernaient. On n'a accordé de l'importance aux problèmes d'éducation qu'à partir du moment où on a abandonné le principe de la rotation et que les familles ont suivi les travailleurs dans les pays d'accueil, ou s'y sont créées. La scolarisation obligatoire des enfants des "travailleurs étrangers" a imposé de nouvelles tâches au système scolaire. Comme nous le montrerons par la suite, on considérerait que cette tâche pouvait être remplie presque entièrement en offrant des cours d'appui de la langue du pays d'accueil aux enfants de migrants.

L'éducation des adultes n'a commencé que plus tard, lorsqu'on a décidé qu'il fallait stabiliser le flux de l'immigration en limitant le nombre des permis. A partir de la moitié des années 70, les patrons ont dû se contenter de la population de

travailleurs existante. Ainsi, une éducation et une formation continue déterminée par le marché de l'emploi devenait utile.

Aujourd'hui, on se rend compte dans tous les pays européens que les familles d'immigrés forment une proportion importante de la population résidante et de la main d'oeuvre. Les problèmes de la stabilité des permis de séjour et de travail, du droit à participer à la vie politique, et enfin de l'égalité des droits par rapport aux populations locales, passent par conséquent au premier plan. Dans le domaine de l'éducation, on voit s'imposer deux priorités : d'une part, on s'efforce d'éliminer les préjugés et les discriminations à l'égard des immigrés de minorités ethniques, préjugés présents non seulement dans les relations interpersonnelles, mais aussi dans les programmes scolaires et dans les critères d'évaluation et de sélection. D'autre part, on accorde une certaine importance, bien que moindre, à l'entretien du patrimoine culturel du pays d'origine, en particulier à la langue. Il ne s'agit plus de s'assurer que les migrants soient toujours à même de retourner dans leur pays, mais, entre autres, d'enrichir culturellement la "société d'accueil".

Les analyses de Friesenhahn pour l'Allemagne et de Lynch pour la Grande-Bretagne décrivent la formation des concepts éducatifs des trois dernières décennies.

Friesenhahn (1989) compare les phases de la migration en Allemagne à celles de la recherche sur la migration, en se limitant au domaine de l'éducation. Il distingue trois phases dans le processus de migration : rotation (1955-1973); intégration (1974-1979); scission (à partir de 1980). Cette dernière phase se caractérise par la polarisation du problème des étrangers : d'une part, dans certains milieux, on est de plus en plus conscient que l'Allemagne est devenue de fait un pays d'immigration; d'autre part une grande partie de la population voudrait qu'on encourage/impose le retour des migrants dans leur pays d'origine. L'auteur considère que le passage d'une pédagogie des étrangers à une pédagogie interculturelle est le développement le plus récent de la recherche sur la migration en Allemagne.

Lynch (1986) distingue cinq phases chronologiques et conceptuelles dans le développement de l'éducation interculturelle en Grande-Bretagne, qu'il reconduit aux phases de la migration dans ce pays :

- 1° la phase de "laisser-faire" (de la fin de la seconde guerre mondiale au début des années 60);
- 2° la phase de l'immigration et de l'enseignement de l'anglais comme seconde langue (jusqu'au milieu des années 70);
- 3° la phase du déficit (qui se superpose en partie à la deuxième phase);
- 4° la phase multiculturelle (à partir de la fin des années 70);
- 5° la phase antiraciste (milieu des années 80).

A la base de ces conceptions de la politique de l'éducation, on trouve des modèles socio-politiques de la relation entre la majorité et les minorités ethniques. Une image d'hégémonie culturelle aurait dominé dans la phase 1, tandis que dans la phase 2 s'imposait l'assimilation, dans la phase 3 l'intégration, et dans les phases 4 et 5 le pluralisme culturel.

L'intégration de l'Europe a donné récemment de nouvelles dimensions à la collaboration européenne en matière d'éducation. La libéralisation des permis de travail et de séjour pour les citoyens des Etats de la Communauté Européenne conduira probablement à une intensification des mouvements migratoires dans les pays de la CEE. La Suisse, pays d'immigration elle aussi, n'appartient pas à la CEE, et il faut se demander si les difficultés que rencontreront tant l'immigration que l'émigration ne tendront pas à stabiliser la population multi-ethnique actuelle.

Les doctrines relatives aux besoins particuliers des étrangers en matière d'information et d'éducation

Avant d'aborder le développement d'une pédagogie interculturelle au sein des institutions helvétiques - parmi les enseignants et au niveau de la recherche aussi bien qu'à celui des autorités responsables - il faut replacer les requêtes des personnes concernées dans un contexte historique. Ce sont leurs requêtes, ainsi que les réactions qu'elles ont suscitées du côté suisse, qui ont été à la base de la pédagogie envers les étrangers.

Dès le début, les étrangers recherchaient l'égalité des droits et l'élimination de la discrimination à l'école et dans la formation professionnelle. Dans les années 60, les associations italiennes avaient trois buts :

- 1° La création d'écoles primaires et professionnelles italiennes propres;
- 2° la diminution du nombre des élèves de langue étrangère dans les filières scolaires et de formation professionnelle "à exigences élémentaires";
- 3° la pratique et l'entretien de la langue maternelle.

La première intention, qui de toute façon se limitait à l'école primaire, a perdu de son actualité et a été abandonnée lorsque de la plupart des familles se sont établies de façon durable en Suisse. Les deuxième et troisième buts n'ont pas encore été complètement réalisés.

Le répondant suisse n'est pas non plus resté sans rien faire. Il a réussi à transformer les requêtes des étrangers en problèmes d'information et de compréhension mutuelle. Les erreurs de développement dont nous donnons la liste ci-dessous sont dues au fait que pendant longtemps, le "travail sur les étrangers" a été conçu et appliqué sans la participation des intéressés. Nous tous qui avons travaillé et travaillons dans le domaine pédagogique, nous avons parfois contribué de bonne foi à certains développements sans avoir pondéré suffisamment leurs répercussions à long terme. L'activisme à tout prix et le manque de conceptualisation, ou encore la modification inconsidérée des concepts dominants, sont liés au fait que trop peu de personnes encore prennent position en faveur des requêtes des minorités ethniques. A la xénophobie, on a souvent opposé une xénophilie pédagogique en partie détachée des conditions de vie des personnes concernées. Les idées qu'on se faisait des requêtes principales des étrangers devenaient de plus en plus confuses. C'est ainsi qu'on a créé systématiquement et consciencieusement ce prétendu problème d'information et de compréhension mutuelle, en quatre phases :

Phase 1 : Ouverture à la communication

On a conseillé aux enseignants et aux autorités scolaires communales de collaborer plus étroitement avec les parents étrangers. Enseignants et parents, autorités scolaires et représentants des parents d'élèves, devaient mieux se connaître les uns les autres, et expliciter leurs points de vue. Malgré l'importance d'une telle communication, elle est restée très limitée dans la réalité. Elle n'est guère allée au-delà de contacts personnels. La distance hiérarchique et les relations de dépendance ont entravé une communication symétrique.

Phase 2 : Echange de rôles

On a confondu les rôles : les victimes désormais n'étaient plus les enfants, insuffisamment stimulés dans des filières scolaires peu astreignantes, qui attendaient seulement la fin de la scolarité obligatoire, mais les enseignants, surchargés d'élèves de langue étrangère. Paradoxalement, on a commencé à demander aux parents étrangers de se solidariser avec les enseignants et de comprendre pourquoi leurs enfants étaient canalisés vers des écoles peu stimulantes. Cette phase a vu l'élaboration d'une pédagogie des mesures spéciales pour étrangers. Cette pédagogie des mesures spéciales visait à réduire le surmenage et la surcharge des enseignants dans les classes à forte proportion d'étrangers. On a proclamé la nécessité de réduire la dimension des classes où il y avait des étrangers. On disait par exemple que chaque élève étranger devrait compter pour deux, parce qu'il demandait deux fois plus de temps à l'enseignant. En outre, on demandait du matériel didactique et des cours de recyclage pour aider l'enseignant à faire progresser les élèves de langue étrangère, ce qui était considéré comme une tâche supplémentaire. Dans toutes ces mesures, l'accent était mis sur l'enseignant, et en particulier sur l'enseignant dont la classe comprenait une forte proportion d'étrangers, et sur la façon de prendre en main cette situation; restaient en plan les élèves immigrés, et avec eux les requêtes de leurs parents, comme par exemple la demande d'une insertion scolaire plus juste, qui tienne compte de l'âge, ou qui abolisse les notes pour les nouveaux arrivés, par exemple.

Phase 3 : Réduction du problème à des prises de mesures spéciales

Pour alléger encore la tâche des enseignants, on a institué un système scolaire de compensation et d'appui destiné aux élèves étrangers qui présentaient plus de problèmes, c'est-à-dire à ceux qui avaient des difficultés linguistiques. Le risque que l'enseignant doive se consacrer davantage aux élèves ayant des difficultés linguistiques aux dépens des autres élèves était ainsi aboli. Les parents des autres élèves pouvaient être rassurés : le niveau de performance ne serait pas abaissé par les élèves de langue étrangère. C'était le début d'un cercle vicieux : en déléguant le problème à un enseignant spécial, on diminuait la tolérance des enseignants et leur connaissance du phénomène de l'allemand comme seconde langue. L'enseignant pouvait continuer tranquillement son

enseignement traditionnel et ne rien changer aux devoirs à domicile habituels. Les cours d'introduction pour nouveaux arrivants, les leçons supplémentaires d'allemand pour élèves de langue étrangère et les devoirs surveillés devaient remédier à ce que le maître de classe ne résolvait pas. Il pouvait aussi tenir les réunions de parents comme d'habitude. Des interprètes paraient aux besoins essentiels, non seulement au niveau linguistique, mais en offrant un service de médiation culturelle.

Les exigences de l'immigration, qui auraient aussi pu représenter pour l'école des stimuli de rénovation de l'intérieur vers l'extérieur, ont été ainsi traduites en "besoins éducatifs spéciaux" des élèves de langue étrangère, et délégués à un système parascolaire complexe. Devoirs surveillés, allemand comme langue étrangère, enseignement de la langue et de la culture d'origine, cours d'introduction pour les élèves de langue étrangère, se sont éloignés de la scolarité régulière et ont échappé de plus en plus à la responsabilité du maître de classe. Des corps spécialisés d'enseignants ou d'enseignants d'appui s'occupaient des élèves étrangers en dehors de l'horaire ordinaire - la plupart du temps dans des conditions de travail incertaines, et souvent sans avoir de formation spécifique -. Les élèves bilingues qui suivaient les cours d'appui d'allemand se transformaient en élèves stigmatisés, de seconde classe. En déléguant les élèves de langue étrangère à d'autres enseignants, on a enlevé peu à peu au maître de classe toute possibilité de réagir au bilinguisme de ses élèves.

On attendait des parents étrangers qu'ils se montrent reconnaissants de ces mesures spéciales. Quelques communes ont demandé aux parents concernés une contribution, bien que cette pratique aille contre la loi sur l'école. L'idée était d'éduquer les parents étrangers à offrir une contrepartie pour l'enseignement d'appui. On s'attendait à tout sauf à une critique des critères d'assignation ou de la durée des devoirs surveillés. En fin de compte, selon le raisonnement prévalant, les élèves étrangers étaient avantagés par rapport aux élèves du pays, en particulier par rapport à ceux des classes moins instruites, car ces derniers ne pouvaient compter sur aucune mesure d'appui semblable. Ainsi s'est créée l'image de l'élève d'origine étrangère comme privilégié, image propre à nourrir une xénophobie déjà existante.

Phase 4 : L'immigrant est mis sous tutelle et transformé en personnage exotique

Le problème de compréhension s'est aussi étendu aux enseignants suisses. Il fallait les sensibiliser aux difficultés des parents étrangers dans notre pays. On a insisté avant tout sur la distance culturelle qui séparait ces derniers du "pays d'accueil", la Suisse. La "turquification" de la question des étrangers a commencé, en Suisse alémanique également. Elle a produit une littérature pédagogique visant à favoriser la connaissance des pays d'origine par les enseignants et les élèves. Cette littérature était dominée par deux attitudes fondamentales. D'une part, elle donnait une représentation touristique et idyllique de la famille dans la région méditerranéenne, et en Turquie en particulier. On y créait l'image d'un Turc qui était "le Turc de notre nostalgie" : "Le Turc de notre nostalgie est l'Allemand de notre nostalgie. C'est l'habitant d'un petit coin de paradis perdu (...). Il vit avec sa famille nombreuse dans un pays agricole où l'on se nourrit de ce qu'on cultive et récolte soi-même, sans l'empoisonner entre-temps; où la vie est modeste, mais où chacun a assez. Et même assez pour offrir un lit et l'hospitalité à l'étranger. La famille nombreuse offre protection et sécurité, chaleur et solidarité" (Barkowski, 1984, p. 182).

La seconde attitude fondamentale était condescendante et paternaliste. Dans un numéro spécial de la *Schweizerische Lehrerzeitung*, à propos des modes de comportement aberrants (!) des élèves turcs, on donnait par exemple le conseil suivant dans la rubrique "usage des toilettes" : "En général, ce sont les camarades d'école ou le personnel responsable du service de nettoyage qui se plaignent d'abord des toilettes particulièrement sales ou débordantes. L'enseignant doit procéder avec doigté dans la recherche des responsabilités. Il faut expliquer clairement aux enfants turcs le mode d'emploi de nos toilettes. Par ailleurs, il faut informer les camarades d'école suisses des habitudes hygiéniques turques" (1988, p. 38).

En résumé, si l'on considère *a posteriori* la création d'une pédagogie pour étrangers, on voit se dessiner le processus suivant : on écoute d'abord les requêtes des familles étrangères. Puis, les rôles sont échangés; les victimes deviennent une surcharge pour leurs enseignants. Les élèves de langue étrangère les plus difficiles, ceux qui ont des problèmes de compréhension, sont délégués à un système para-scolaire alternatif et d'appui. Les demandes de la partie étrangère sont présentées comme des problèmes d'information et des malentendus. Les étrangers sont exclus du dialogue et transformés en

personnages exotiques. Enfin, on leur fait sentir qu'ils souffrent de déficits culturels et d'un manque d'information auxquels on peut remédier grâce à des mesures spéciales prises par la partie suisse. Quelques cantons ont tiré la leçon des erreurs de développement décrites ci-dessus et ont pris leurs distances par rapport à une pure pédagogie de mesures spéciales orientée uniquement vers la partie étrangère.

La voix du corps enseignant à travers l'écho de sa presse, 1978-1988

Pour comprendre comment la conscience de ce problème a évolué auprès des enseignants au cours de ces dernières années, on a pris en considération les années 1978-1988 des deux publications pour enseignants les plus répandues; il s'agit de la *Schweizerische Lehrerzeitung* (SLZ), organe de la Schweizerischer Lehrverein (SLV) et du *VPOD-Lehrermagazin* (la publication des enseignants appartenant à l'association du personnel du service public (SSS-VPOD)).

En résumé, l'analyse montre que la SLZ a accordé relativement peu de poids au problème des élèves de langue étrangère pendant la période 1978-1987; le sujet est traité environ une fois par an dans un article unique. Avec le changement de rédaction en août 1987, le sujet de la pédagogie interculturelle a pris plus d'importance. Deux numéros de l'année 1988 ont accordé une position centrale à la pédagogie interculturelle.

Par contre, presque tous les numéros du *VPOD-Lehrermagazin* des années prises en considération contiennent des articles sur la pédagogie pour les étrangers et sur la pédagogie interculturelle; en outre, le magazine a consacré quatre numéros spéciaux à ce sujet. Le concept de "pédagogie des étrangers" a été abandonné en 1983, dans le second de ces numéros spéciaux, en faveur du concept de "pédagogie interculturelle". A partir de ce numéro spécial, le *VPOD-Lehrermagazin* a présenté fréquemment des projets scolaires, des développements pédagogiques et des controverses de fond dans une optique interculturelle. Grâce à cette information, le besoin de justifier à chaque fois la pédagogie interculturelle diminue : de plus en plus, des modèles différents, parfois complémentaires, parfois contradictoires, sont proposés à un lecteur que l'on tient pour informé. On peut constater une évolution vers des revendications plus réalistes par rapport aux professions d'idéaux des années 70.

Malgré toutes les différences qui séparent la *SLZ* du *VPOD-Lehrermagazin*, on constate cependant des traits communs. L'immigration vers la Suisse a placé les enseignants devant de nouvelles tâches auxquelles leur formation ne les avait pas préparés. Parmi les nouvelles questions qui se sont posées, on peut citer celle des devoirs à domicile (fallait-il par exemple considérer comme normale la participation des parents à ces devoirs ?), ou celle de l'allemand comme seconde (et non première) langue. L'éthique professionnelle des enseignants semble leur avoir imposé de ne pas exprimer de revendications personnelles, mais de toujours demander une aide "dans l'intérêt de l'enfant". Au début, les demandes jugées importantes par les enseignants étaient une réduction des effectifs des classes, l'institution d'un corps enseignant d'appui et un matériel didactique approprié aux classes comprenant une forte proportion d'élèves de langue maternelle étrangère.

Dans leurs prises de position et dans leurs analyses, les deux organisations d'enseignants mettaient au premier plan la situation de l'élève étranger et de sa famille, partant d'un simple modèle de déficit. Mais dès le départ apparaît une différence importante : en contraste avec la *SLV*, l'organisation des enseignants de la SSP-VPOD a toujours affirmé les droits des familles étrangères, en particulier leur droit à dialoguer et à être consultées dans les délibérations des autorités scolaires communales, ainsi que leur droit à conserver leur langue et leur culture propres.

Toutefois les deux organisations étaient dominées par le modèle de déficit mentionné ci-dessus, selon lequel la situation bilingue et biculturelle des familles d'immigrants était considérée avant tout comme un problème. On liquidait le bilinguisme comme un "double semi-linguisme", et l'horizon de l'expérience multiculturelle comme n'étant "ni chair ni poisson".

Des deux côtés, les revendications s'adressaient uniquement aux autorités et aux institutions de formation et de consultation pédagogiques, et non aux propres organisations. La *SLZ*, en tant que magazine pour enseignants réclamait des mesures à trois niveaux :

1. La formation et les services de consultation pour enseignants.
2. L'information et la collaboration avec les parents.
3. L'expansion du système d'appui para-scolaire.

La SSP-VPOD y joignait des requêtes dans le domaine des droits des parents et des minorités.

En ce qui concerne les trois premières requêtes, elles sont désormais suffisamment connues et acceptées, et en partie satisfaites. Cependant, le bilan de ces dernières années montre que les seules mesures d'allègement de la tâche des enseignants n'ont encore amené aucune amélioration pour les groupes d'élèves concernés. Aujourd'hui, on enseigne aux élèves étrangers dans des classes moins nombreuses, ils sont aidés par des cours d'appui et leurs enseignants sont souvent mieux qualifiés. Mais leur proportion dans les filières scolaires moins exigeantes et dans les classes spéciales est restée plus ou moins stable.

La recherche en éducation interculturelle : un domaine marginal ?

L'Office Fédéral de l'Éducation et de la Science (Edo Poggia) et le Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Matière d'Éducation (Armin Gretler) ont contribué très utilement, dès les années septante, à réunir autour d'une table les chercheurs intéressés et à maintenir entre eux des échanges d'informations. Un premier groupe a suscité des rencontres entre enseignants étrangers et suisses, produit des documents et réveillé l'intérêt pour les négociations bilatérales avec les pays d'origine. Depuis, ce groupe a été dissous et remplacé par le groupe "Aspects Interculturels de l'Éducation" de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation.

Il faut noter que c'est en Suisse qu'est né l'intérêt qui est à la base du développement des concepts d'éducation interculturelle en Europe. Le premier projet du Conseil de l'Europe sur la situation effective des immigrants dans l'école et la formation traitait de l'interculturalisme et de la formation des enseignants (cf. Porcher, 1981), et a été réalisé sous la direction de la Genevoise Micheline Rey-von Allmen.

Malgré cela, Gretler (1987) n'a pu enregistrer que trente travaux de recherche dans le domaine de la pédagogie interculturelle en Suisse pendant les années 1976-1986. Les 5/6 de ces travaux n'avaient pas été commandités et n'avaient rien coûté, ou presque, puisqu'il s'agissait de mémoires de licence, de doctorats ou de travaux de développement. Cela laisse donc pour cette période d'onze ans cinq projets complets qui ont bénéficié d'un financement pour poursuivre une

recherche interculturelle avec une certaine continuité. A titre de comparaison : en Allemagne, environ 250 projets de modèles et de recherches ont bénéficié d'un financement global de 360 millions de DM (180 millions provenant du gouvernement fédéral et 180 millions des Länder) entre 1970 et 1984 (Piazolo, 1987).

En 1986, il a fallu abandonner l'espoir que le programme de recherche "Pluralisme Culturel et Identité Nationale" du Fonds National Suisse pour la Recherche Scientifique ne tienne pas seulement compte marginalement de la situation de l'immigration mais lui accorde une place importante. Avec un budget de douze millions de francs, seuls deux projets concernant les questions de l'immigration ont été approuvés⁴.

La situation de la recherche en éducation dans le domaine de la pédagogie interculturelle s'est toutefois améliorée depuis. Un certain nombre de projets de recherche dans ce domaine ont reçu l'appui financier du Fonds National. Il est aussi important à plus long terme que le Conseil Suisse de la Science ait fait établir une expertise sur le thème de la pédagogie interculturelle pour sa série "Détection avancée en politique de la recherche" (Allemann-Ghionda, 1988; voir, à ce sujet, sa contribution "Le système éducatif de la Suisse multiculturelle: quels objectifs pour le développement et la recherche ?", dans le présent ouvrage, ainsi que la deuxième contribution d'Armin Gretler : "La recherche suisse en matière de formation et d'éducation interculturelles").

Pour compléter ce tableau, il faut dire qu'il existe en Suisse un déséquilibre entre l'enseignement et la recherche. L'enseignement réagit beaucoup plus vite aux besoins de la pratique. Le nombre de séminaires, de cours et de conférences sur ce thème s'est grandement accru. Ainsi en 1988, l'Université de Zurich offrait des initiatives d'enseignement d'une pédagogie interculturelle dans cinq domaines (Sociologie, Pédagogie, Ethnologie, Psychologie et Droit). Des thèmes correspondants (par exemple la sociologie des migrations, le droit d'asile, la politique des étrangers, l'ethnopédagogie, la formation de l'identité, l'allemand comme seconde langue), mis en rapport avec la pratique, apparaissaient aussi dans la formation des enseignants. En 1988, dans le canton de Zurich, l'ensemble des séminaires d'enseignants ainsi que le séminaire de pédagogie de rattrapage

⁴ En tout, 44 projets ont été approuvés; les deux projets suivants concernaient les problèmes de l'immigration : N° 4014 "Integration von Ausländern" (M. Ahrend) et N° 4984 "Naturalisation et pluralisme culturel" (P. Centlivres).

de l'école pour travailleurs sociaux ont organisé des journées d'études, des cours à option, des semaines de projets ou des séjours d'études (dans les pays d'origine des migrants) sur le thème de la "pédagogie interculturelle".

Les autorités éducatives et leurs responsables pour la scolarisation des enfants étrangers

La décision et l'organisation de mesures spécifiques pour les étrangers, comme par exemple les devoirs surveillés et les cours d'appui d'allemand, sont peu à peu sorties des compétences de l'école. Au niveau communal, ces tâches ont été confiées en général à des enseignants isolés, souvent engagés pour l'occasion, et dans de rares cas à des membres des autorités communales. Ces personnes chargées des étrangers se sont vu confier aussi d'autres tâches : établissement de contacts entre les parents, les enseignants et les autorités scolaires; recrutement de traducteurs pour le travail des parents; placement des étrangers nouvellement arrivés dans les différentes classes; mise en place de services d'information, etc. Dans certaines communes, les personnes responsables des étrangers sont parvenues à devenir des points de référence tant pour les parents étrangers que pour la partie suisse. Cette fonction a également été reconnue en partie par les commissions de travail pour les problèmes des étrangers au niveaux régional et communal, ces commissions devant résoudre les problèmes de logement, de déclarations d'impôts et autres, et ne pouvant par conséquent s'occuper que marginalement de l'orientation en matière d'école et de formation. Ces centres de consultation pour étrangers sont en liaison avec le secrétariat de la "Commission Fédérale pour les *Problèmes* (sic !) des Etrangers".

Les personnes responsables des étrangers dans la communauté scolaire ont été chargées peu à peu de coordonner toutes les mesures destinées aux personnes de langue étrangère uniquement. La délégation de cet ensemble de mesures correspond à la mise en place d'une pédagogie pour étrangers.

Parallèlement à ce mouvement d'"en bas", c'est-à-dire aux initiatives des communautés scolaires, les dirigeants nommés d'"en haut" - directeurs d'écoles et coordinateurs de recherche - se sont prononcés avec force en faveur de la création de postes d'enseignants pour étrangers. Beaucoup d'entre eux étaient ou sont membres de la commission qui a mené les négociations bilatérales avec les pays d'origine sous la présidence du secrétariat de la CDIP. Les autorités éducatives cantonales les considéraient comme des experts et des conseillers

dans les questions liées aux étrangers. Aux yeux des enseignants engagés, c'étaient des amis des étrangers et des mécènes sur l'influence desquels on pouvait compter.

En 1986, le poste de "Délégué de la CDIP aux questions des migrants" a été institué auprès du secrétariat de la CDIP.

Les cantons ont créé les institutions responsables des questions liées aux étrangers sur le plan cantonal selon divers modèles : Genève et Zurich ont nommé au sein de leurs directions scolaires des responsables des questions scolaires liées aux immigrés. Argovie et Glaris ont des responsables des questions liées aux étrangers qui sont engagés à temps partiel ou sur une base horaire. Certains cantons, comme Soleure, ont tenté la création de postes pour la pédagogie pour les étrangers. Toutefois la plupart des cantons n'ont pas institué de postes spécialisés dans la pédagogie des étrangers, mais ont délégué des inspecteurs scolaires (par exemple Bâle-Campagne) ou des fonctionnaires (Berne) aux réunions nationales qui traitaient de ces questions.

Dans le domaine de la pédagogie des étrangers, les travaux du secteur pédagogique de la direction scolaire du canton de Zurich sont bien documentés (cf. les rapports d'activité 1980-1985 et 1986-1987). Ce secteur offre non seulement un choix varié de services pour les écoles, mais il a aussi développé des modèles de formation et de recyclage du corps enseignant selon des principes interculturels (voir, à ce sujet, la contribution de Markus Truniger, dans ce volume).

La CDIP, ses négociations et ses recommandations

Il y a plus de trente-cinq ans, la "Kultusministerkonferenz" de la République fédérale d'Allemagne (l'équivalent de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique) a mis pour la première fois à l'ordre du jour la question de la scolarisation des enfants étrangers. Il s'agissait de savoir si les enfants d'autres nationalités avaient le droit d'étudier dans les écoles allemandes. Huit Länder ont rendu la scolarité obligatoire pour les enfants étrangers, mais trois d'entre eux se sont contentés d'une loi qui permettait une scolarisation facultative dans les écoles allemandes. Dans la plupart des Etats, les premières mesures éducatives spécifiques destinées aux immigrants avaient trait aux questions linguistiques.

En 1969, la Grande-Bretagne a décrété la première directive administrative nationale qui prévoyait une limitation de la proportion des enfants immigrés à 30% au maximum de l'effectif de chaque école. Le transport des enfants par bus scolaires ("bussing") a été la conséquence organisationnelle de cette limitation, qui a été appliquée jusqu'en 1973⁵.

Aux USA, un jugement prononcé en 1973 a entraîné la création de modèles scolaires bilingues dans un certain nombre d'Etats. Toutefois la recrudescence de référendums populaires pour introduire une clause "English-only" dans les constitutions de certains Etats a remis en cause la croissance ultérieure de ces modèles scolaires bilingues⁶.

En Suisse, c'est le canton de Soleure qui a pris la première décision officielle en matière d'éducation des étrangers. Le gouvernement du canton, dans l'arrêté du 27 avril 1962, refusait la demande du consulat italien de Bâle d'autoriser la *Missione cattolica italiana* de Soleure et la commission scolaire de Gerlafingen à fonder une école pour les enfants italiens. Les motivations de ce refus (citées dans CESDOC, 1988) sont intéressantes : "[Mais] la formation d'une école pour Italiens rendrait plus difficile l'assimilation et encouragerait la tendance des sujets d'Etats étrangers à l'auto-ségrégation". On arguait aussi que les Suisses romands domiciliés à Granges (Grenchen) n'avaient pas été autorisés non plus à créer des classes francophones. Le troisième point concernait les droits réciproques

⁵ Cette mesure, qui était considérée aux USA dans les années 60 comme un instrument efficace de la lutte contre la ségrégation raciale, a suscité des critiques en Grande-Bretagne. La loi y a été abolie en 1973 parce qu'elle désavantageait les minorités ethniques. En effet, seuls les enfants d'immigrants devaient se déplacer, tandis que les enfants blancs pouvaient continuer de fréquenter l'école de leur quartier. La mesure est apparue de plus en plus comme un moyen de protection des autochtones, puisqu'elle contribuait à empêcher l'abaissement du niveau d'anglais en matière de langue et de prestations générales.

⁶ Au début des années 70, quelques parents d'élèves chinois qui ne parlaient pas l'anglais avaient accusé les autorités scolaires de San Francisco de refuser à leurs enfants une éducation qui ait un sens, puisqu'ils recevaient un enseignement dans une langue qu'ils ne connaissaient pas. En 1973, le jugement dans l'affaire "Lau vs. Nichols" déclarait la nécessité d'une éducation bilingue. On a développé par la suite des modèles scolaires qui offraient un enseignement bilingue dans les zones où une minorité linguistique donnée (dans la plupart des cas, il s'agissait d'un milieu hispanophone) représentait une forte proportion de la population. Dans certains Etats fédéraux (par exemple la Californie, le Colorado et la Floride), des articles complémentaires qui définissaient l'anglais comme la seule langue de l'Etat ont été insérés par référendum populaire dans la constitution (respectivement en 1986 et 1988).

bilatéraux : "On peut aussi dire que les Suisses vivant en Italie ne bénéficient d'aucun des privilèges scolaires dont nos saisonniers italiens peuvent jouir en Suisse". En compensation, le gouvernement cantonal a décidé de faciliter l'intégration des élèves italiens dans les écoles soleuroises au moyen de cours d'initiation à la langue allemande.

Dix ans se sont écoulés avant que la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique publie pour la première fois des "Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants". Ces lignes directrices du 2 novembre 1972 (CDIP, 1979, pp. 93 et suivantes). étaient marquées par deux orientations fondamentales complémentaires qui sont encore suivies aujourd'hui.

La première était la recommandation aux cantons de "prendre les mesures permettant que les enfants de travailleurs migrants ne souffrent pas de discrimination à l'école et de leur offrir, dans la mesure du possible, les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux enfants suisses" en les intégrant rapidement et aussi tôt que possible dans les écoles publiques et en prenant des mesures auxiliaires (enseignement de la langue et devoirs assistés).

La seconde décision était de ne pas prévoir le financement d'un enseignement dans la langue d'origine. On exhortait simplement les cantons "en vue d'un éventuel retour ultérieur dans le pays natal, à prendre des mesures pour empêcher le déracinement". Les recommandations, aujourd'hui encore, mentionnent seulement des problèmes d'organisation, en particulier de l'intégration des cours de la langue et de la culture d'origine dans l'horaire scolaire et d'un éventuel certificat pour les participants à ce cours.

En ce qui concerne la langue maternelle, la coalition formée par les autorités suisses et celles des pays d'origine sans tenir compte des requêtes des autres partenaires scolaires (parents et corps enseignant) a eu des conséquences graves. Selon l'ordre actuellement en vigueur, les autorités suisses ne se mêlent pas des questions liées aux cours de langue et de culture organisés par les pays d'origine (et ne s'y intéressent pas); d'autre part, la contrepartie étrangère ne peut pas non plus faire valoir de requêtes financières.

Cette solution à bon marché a fait de l'enseignement de la langue maternelle "l'affaire des autres". Ce sont les ambassades étrangères qui sont responsables du recrutement du corps enseignant, des programmes d'étude, du matériel didactique et du financement. On a ignoré le désir des parents de voir

l'enseignement de la langue maternelle mieux intégré dans le système scolaire suisse afin que son importance soit reconnue par le corps enseignant suisse. En libérant l'enseignement de la langue maternelle de l'emprise des missions diplomatiques, on aurait aussi tenu compte du fait que les différends politiques entre les Etats d'origine et leurs émigrés sont souvent tout sauf négligeables. Les autorités suisses n'ont pas non plus pris au sérieux le scepticisme du corps enseignant suisse envers les enseignants qui étaient chargés des cours de langue et de culture de leur pays, perçus comme une ingérence extérieure dans les écoles. Dans les recommandations de 1985, on s'est contenté d'abandonner l'idée de la préparation au retour grâce à des cours de la langue et de la culture d'origine.

Les principes des recommandations de la CDIP remontent à une époque où la politique envers les travailleurs étrangers étaient plus active. Depuis, la Suisse s'est orientée vers une politique de stabilisation; il est apparu clairement que la présence d'immigrés est un phénomène durable; les quatre initiatives sur la surpopulation étrangère ont été rejetées. Toutefois les recommandations de la CDIP jusqu'en 1991 n'ont pratiquement pas changé.

Avant tout, ces recommandations ne contenaient pas, jusqu'en 1991, d'éléments qui visaient à construire une société plurilingue ou multiculturelle. Il semblait que, pour la CDIP, la pédagogie interculturelle concernait exclusivement les élèves de langue étrangère. Les mesures conseillées étaient "gratuites", "complémentaires" et "extra-scolaires", et concernaient les élèves étrangers. D'où une contradiction fondamentale, à laquelle nous avons déjà fait allusion plus haut : l'intégration scolaire et l'égalisation des chances d'éducation auraient dû être promues à travers un système d'appui extra-scolaire. On y omettait toute recommandation qui aurait permis d'ancrer dans les institutions la présence d'élèves plurilingues et immigrés tant au niveau des programmes scolaires que du matériel didactique, des rapports de travail, et de la communication avec les parents.

Développements européens : d'une pédagogie pour étrangers à une pédagogie pour immigrants

La conscience de la transformation des pays qui étaient auparavant la destination de migration de travailleurs et de mouvements de réfugiés en pays d'immigration durable a entraîné un changement de perspective dans la politique de l'éducation de toutes les nations qui se trouvent au nord de la Suisse (cf. Friesenhahn, 1989). Les membres des minorités ethniques et linguistiques ne sont plus des

étrangers, mais des habitants comme les autres. Leur contribution au plurilinguisme et à une société multiculturelle est importante. La stratégie de l'assimilation perd de l'importance. Le maintien du pluralisme et des droits égaux à l'éducation pour tous sont les valeurs que l'école, en tant qu'institution sociale, s'engage à promouvoir. L'éducation en vue d'une société interculturelle s'adresse à tous les élèves.

La citation qui suit, tirée du rapport du Ministère de l'éducation de l'Angleterre et du Pays de Galles (Swain, 1985, p. 769) sur les questions d'éducation dans une société multi-ethnique met en lumière le concept d'une éducation pour tous :

- a) "Le système d'éducation doit être fondamentalement remanié. Il faut prendre conscience que le problème n'est pas celui de l'éducation des enfants provenant de minorités ethniques, mais de l'éducation de tous les enfants.
- b) La société britannique est composée de plusieurs races et cultures, et tous les élèves doivent apprendre à comprendre ce que cela signifie.
- c) La promotion de ces idées ne peut pas être laissée aux initiatives isolées et indépendantes des autorités et institutions scolaires locales. Jusqu'à présent, seules celles dont la population scolaire contient une forte proportion d'élèves provenant de minorités ethniques se sont occupées de ces questions, bien que celles-ci concernent l'ensemble des écoles et des écoliers.
- d) L'éducation va au-delà du renforcement des convictions, des jugements de valeur et de l'identité que l'enfant possède déjà en arrivant à l'école.
- e) Il est nécessaire de lutter contre le racisme et contre les mythes et stéréotypes traditionnels, et de les extirper des institutions.
- f) La compréhension multiculturelle pénètre dans tous les aspects de la vie scolaire quotidienne. Elle ne peut pas être introduite comme une matière séparée dans un système scolaire préconstitué.
- g) Ce n'est qu'ainsi que l'école peut commencer à se rapprocher du but du système scolaire, à savoir offrir à tous les élèves les mêmes droits à l'éducation".

En Suisse on peut constater l'existence de prises de position en faveur d'une pédagogie interculturelle dans des cantons et dans des institutions isolés. Mais

nous sommes encore bien loin d'un "Zeitgeist interculturel" en mesure de pénétrer et de modeler tant les concepts et la pratique de l'éducation que les lignes directrices de la politique de l'éducation. Pourquoi le mouvement interculturel se heurte-t-il à tant de difficultés en Suisse ? Pourquoi l'évolution est-elle si lente, si hésitante ? A mon avis, les motifs fondamentaux sont négatifs : en Suisse, il n'y a pas de grandes villes, les étrangers n'ont pas de droits, et on n'a pas encore pris conscience de l'existence d'une situation d'immigration stable.

Dans les grandes villes, il faut s'occuper plus rapidement des différences sociales et des problèmes et injustices qui leur sont liés. La xénophobie et le racisme y prennent la forme de mouvements de masse, tandis qu'ils s'expriment différemment dans des communautés plus petites. En outre les grandes villes sont aujourd'hui les destinataires de l'immigration stable (voir les exemples de Vienne, Francfort et Londres).

Vienne a besoin d'une immigration annuelle de 4'100 personnes pour maintenir la population de la ville au niveau de 1.5 millions d'habitants (Fassmann & Muenz, 1989). Si l'on arrêta aujourd'hui l'immigration, la population diminuerait d'un tiers, se réduisant à un million d'habitants d'ici à 2015.

A Francfort, lors des élections communales de 1989, la campagne électorale en faveur de Volker Hauff, candidat de pointe du SPD, entre-temps élu maire principal de la ville, s'est opposée au programme xénophobe du NPD et de la CDU avec les slogans suivants : "Notre Goethe ? Qui donne de l'importance à une ville ? Celui qui y est né, ou celui qui y habite ?" et "Francfort n'est pas une patrie, c'est le monde. Qui veut une métropole veut aussi une société multiculturelle". Un bureau pour les affaires multiculturelles a été effectivement créé après les élections, afin que Francfort demeure une métropole ouverte sur le monde. Son but est de mettre "un accent spécial" sur les questions de la convivialité entre Allemands et étrangers (*Neue Zürcher Zeitung*, 8-9. 4. 1989). Aujourd'hui, 29% des habitants de Francfort sont étrangers.

Troisième exemple : Londres. Durant la dernière année de son existence, le City Council a déclaré Londres "zone anti-raciste" (cf. Steiner-Khamisi, 1989). Un budget de 860 millions de livres a été assigné au soutien de groupes d'initiative, de centres d'assistance aux minorités ethniques et à d'autres actions. Des affiches, des annonces et des spots publicitaires pour la télévision ont servi à diffuser le message "London against racism" et des appels comme "Ensemble,

chassons le racisme de la ville" ou "Tu as le pouvoir de lutter contre l'action nocive du racisme, utilise-le !".

L'exemple de la Grande-Bretagne illustre bien d'ailleurs l'importance des droits politiques dans la mise en pratique d'une conception multiculturelle. Si les directives en matière de politique de l'éducation qui visent à promouvoir l'égalité des droits à l'éducation et la lutte contre le racisme trouvent une écoute aussi vaste, c'est parce que les deux partis principaux, les conservateurs aussi bien que les travaillistes doivent s'attirer la faveur de l'électorat non anglo-saxon.

Cinq ans après

Les développements les plus importants dans la pédagogie interculturelle de ces cinq dernières années ont été exposés de manière détaillée dans d'autres publications du même auteur. On ne trouvera ci-dessous qu'une version résumée de ces développements ainsi que la référence aux analyses évoquées.

La quête d'un fondement théorique et la société dite "multiculturelle"

À la suite de la discussion publique sur la "société multiculturelle", tous les feux se sont tournés de manière inattendue sur la pédagogie interculturelle. Ce que la pédagogie interculturelle suisse avait proposé et en partie pratiqué depuis plus de dix ans - une sensibilité et une aptitude à comprendre les membres d'une culture étrangère - fut élevé au rang de programme politique au début des années 90. Après une première phase d'euphorie suscitée par cet intérêt soudain pour "l'étranger" et "les étrangers", les pédagogues en faveur de l'approche interculturelle eux-mêmes ont été ramenés à une réalité moins exaltante. La question se posait alors de savoir à qui profitait réellement la mise en évidence des différences culturelles et si elle pouvait vraiment conduire à des pratiques pédagogiques appropriées et anti-discriminatoires. Cette prise de conscience face à une certaine utilisation du paradigme "culturel" sonna l'heure d'une deuxième phase de réflexion autocritique. S'il s'agissait encore, au début des années 80, de rechercher des alternatives à une pédagogie pour étrangers alors dominante qui se fondait sur le principe du déficit à compenser, il s'agit aujourd'hui, à mon avis, d'offrir une issue au fondement théorique culturaliste dominant de la pédagogie interculturelle actuelle (Steiner-Khamsi, 1992, 1994a, 1994b).

La professionnalisation et l'institutionnalisation de la pédagogie interculturelle

En Suisse alémanique surtout, les départements d'Instruction Publique et les séminaires pédagogiques ont de plus en plus pris en compte l'éducation interculturelle sous la forme d'une offre appropriée de formation, de conseil et de coordination. En plusieurs endroits, des postes correspondants ont été créés. De plus, on remarque une amélioration de la qualification et du professionnalisme des enseignants et enseignantes de "l'allemand comme deuxième langue" et, aussi, des responsables de cours d'appui en allemand. Il ne faut toutefois pas négliger la dynamique propre qui se dégage de ce "système parascolaire d'appui et d'encouragement pour les personnes de langue étrangère" et les effets secondaires indésirables (par exemple une délégation des responsabilités à des experts et des expertes interculturels) (Steiner-Khamsi, 1993a).

Grâce aux efforts de coordination du secrétariat pour les migrations de la CDIP (Walter Kurmann), il existe aujourd'hui un échange régulier d'expériences entre les responsables cantonaux de services pour les étrangers. De même, j'estime que les directives promulguées par la CDIP en 1991 pour la formation interculturelle sont importantes.

Durant les cinq dernières années, l'institutionnalisation de l'approche interculturelle a touché de nouveaux domaines. Jusqu'au milieu des années 80, cette approche avait surtout été assurée par des organisations d'enseignants, des autorités scolaires, des instituts de formation des maîtres et des organisations internationales gouvernementales (Conseil de l'Europe, OCDE, UNESCO, UNICEF). Aujourd'hui, l'approche éducative interculturelle figure aussi comme mot d'ordre des œuvres d'entraides ("Antiracisme", "Dialogue Nord - Sud", "Education globale"), ainsi que des écoles pour le travail social et la pédagogie sociale (travail social "ethnocentré" et "transculturel"). C'est justement dans le domaine de la préparation de matériel didactique et de concepts de formation des maîtres que la "Schulstelle Dritte Welt", la Déclaration de Berne et le Forum "Ecole pour un seul monde" ont produit des apports de valeur pour la formation interculturelle et antiraciste.

Minorités nationales et immigrées

La signification du "facteur éducatif interculturel" s'est transformé depuis la fin des années 80. La participation des Etats d'Europe centrale et de l'Est à des organisations européennes et internationales a eu pour conséquence que la pédagogie interculturelle a dû affronter de plus en plus de questions concernant les droits de l'homme et des minorités (Steiner-Khamisi, 1993c).

C'est avant tout grâce à des linguistes des Universités de Bâle (Groupe de recherche de Georges Lüdi), de Neuchâtel (Bernard Py) et de Berne (Iwar Werlen, Richard Watts) que l'on peut comprendre le bilinguisme de manière complète depuis quelques années: c'est-à-dire un bilinguisme qui peut être conséquence des migrations internes en Suisse, de contacts le long des frontières des quatre zones linguistiques ou qui découle de l'immigration. La discussion sur des modèles d'immersion adéquats qui améliorent le bilinguisme à l'école a débuté à la fin des années 80.

La recherche en formation interculturelle

Le programme de recherche mis au concours en 1992 et intitulé "Efficacité de nos systèmes de formation face à l'évolution démographique et technologique et face aux problèmes posés par le multilinguisme en Suisse" (PNR 33) a mis en évidence des questions liées à la multiculturalité non seulement dans l'énoncé de son titre, mais aussi dans son texte de présentation. En effet, plusieurs projets sur le thème de la pédagogie interculturelle furent proposés. Toutefois, on ne sait pas encore si les projets interculturels qui ont été jugés par la commission d'experts comme dignes d'être soutenus seront réellement financés.

Le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique n'a, durant les cinq dernières années, soutenu que deux projets de recherche dans le domaine de la recherche en formation interculturelle. Le premier projet de recherche (Gita Steiner-Khamisi) "Ethnizität und Mehrsprachigkeit - Grundlagenforschung auf dem Gebiet der Interkulturellen Pädagogik", mené dans les Universités de Londres, Toronto et Berkeley-Californie, a été subventionné entre 1988 et 1991. Le second projet (Cristina Allemann-Ghionda), prévu sur trois ans et qui compare la formation interculturelle de quatre pays européens, a commencé en 1993. C'est justement à ce sujet que, grâce à l'Office fédéral de l'éducation et de la science, un colloque sur le thème "Interkulturelle Erziehung und mehrsprachige

Bildung" (en mars 1993, voir Steiner-Khamisi, 1993b) a pu être organisé à l'Institut de pédagogie de l'Université de Berne.

De même, il faut prendre en considération le fait que la recherche interculturelle en Suisse est encore cantonnée hors des sciences de l'éducation, avant tout en linguistique, ethnologie, sociologie et psychologie et que c'est dans ces domaines que le Fonds National l'encourage.

A l'exception du groupe de recherche autour de Pierre Dasen (Université de Genève), l'engagement d'instituts de sciences de l'éducation se borne à l'organisation scolaire ou à des projets de durée limitée dans le domaine de la pédagogie interculturelle.

Intégration de la pédagogie interculturelle dans le développement scolaire général.

Quelques cantons ont entamé à la fin des années 80 d'importantes réformes scolaires (par ex. la révision de programmes scolaires, la réorganisation du niveau secondaire, la création de modèles d'intégration dans des classes spéciales). Le fait que la pédagogie interculturelle n'ait qu'une influence très limitée, voire nulle, sur les réformes scolaires générales a donné lieu à une évaluation des stratégies d'influence interculturelle praticables.

La pédagogie interculturelle doit-elle se borner à la coordination et à la professionnalisation du système d'encouragement et d'appui parascolaire pour les allophones (enseignement complémentaire de l'allemand, classes d'initiation, cours de langue et de culture maternelles) ou peut-elle apporter sa contribution au développement de modèles scolaires pour le bien de tous les écoliers et écolières? La mise en relief de la pédagogie interculturelle engagea quelques cantons et communes à entreprendre une réintégration de l'éducation interculturelle dans le développement scolaire général (Steiner-Khamisi, 1993a).

Entre-temps, plusieurs exemples d'intégration d'apports interculturels réussis ont eu lieu dans le système scolaire: ainsi le concept zurichois de la pédagogie interculturelle dans la formation des maîtres qui met l'accent sur la formation interculturelle des formateurs et formatrices d'enseignants, ou encore des formes intégratives de cours de langue et de culture maternelles et de cours d'appui d'allemand à l'école St. Johann à Bâle ainsi qu'à la Limmatschulhaus de Zürich.

Au cours des années 90, il s'agira de transposer les exigences de l'éducation interculturelle dans la pratique scolaire : le droit au bilinguisme et le droit à l'égalité des chances. En fait, nous nous trouvons aujourd'hui devant les mêmes revendications qui avaient été formulées il y a 15 ans : la demande d'intégrer dans le programme scolaire des cours de langue et de culture maternelles avec toutes les conséquences financières et d'organisation que cela implique, ainsi que d'améliorer les chances de formation des groupes d'élèves migrants. Il s'agit de deux exigences qui sont actuellement soutenues par les deux organisations nationales d'enseignants : l'association faîtière des enseignantes et des enseignants suisses et les groupes d'enseignants organisés syndicalement dans la VPOD⁷. (Ces organisations ont été décrites en détail dans les sections précédentes).

⁷ LCH-Bulletin, 1991, 20-4 et VPOD-Magazin, 1992-1 et 1993, No. 83

SCOLARISATION DES ENFANTS DE LANGUE ETRANGERE : OMBRES ET LUMIERES D'UN NOUVEAU DEFI

Walter Kurmann

Les recommandations et les principes adoptés par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) en 1985¹ et concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère n'ont, même rétrospectivement, rien perdu de leur valeur. Ils étaient un appel, une invite à conjuguer mesures pédagogiques de nature compensatoire et solutions novatrices. L'appel a été entendu par les cantons. Ces recommandations ont servi à la fois d'aune et de point de repère pour toutes les tâches à accomplir; elles ont ainsi pu grandement contribuer à l'amélioration de la situation scolaire des enfants d'immigrés. Rajoutée *in extremis* à l'ensemble, l'une d'entre elles, qui préconisait d'"autoriser et, au besoin, subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturels à tous les niveaux", a acquis une dimension inattendue et a conservé toute son actualité.

Le bon côté de la médaille

Voici, dans le désordre, quelques-uns des résultats qui ont été obtenus à ce jour dans la mouvance des cantons les plus avancés et les plus progressistes en la matière :

- La formation initiale et continue des enseignants a été largement influencée par les théories de la pédagogie interculturelle². Les premières expériences de stages pédagogiques délocalisés, organisés dans les pays d'origine des enfants allogènes, ont en général été positives. Leur objectif était d'agir en profondeur

¹ N. B. : les dernières recommandations de la CDIP dans ce domaine datent de 1991.

² Il n'entre pas dans notre propos de débattre de notions telles que l'"interculturalisme", le "multiculturalisme" ou le "pluriculturalisme". Nous préférons simplement une expression telle qu'"éducation et enseignement dans une société multiculturelle", car elle est moins restrictive tant sur le plan idéologique que pédagogique.

sur la personnalité des enseignants en les plaçant par exemple dans la situation d'incommunicabilité qui est celle de l'allophone, avec l'espoir de changer ainsi leur mentalité.

- Bon nombre d'enseignantes et d'enseignants de notre pays ont reçu une formation complémentaire en didactique des langues étrangères et sont en mesure aujourd'hui d'enseigner leur propre langue maternelle comme une langue étrangère. On en espère un effet bénéfique sur l'enseignement des langues en général.
- Même si cela a pris du temps, l'importance de la langue maternelle est aujourd'hui largement reconnue. Les premiers pronostics pessimistes, voire alarmistes, émis par les chercheurs, notamment américains, au sujet du développement des enfants bilingues, s'en sont trouvés relativisés.

L'acquisition et la pratique de la langue d'origine ne sont plus considérées aujourd'hui comme un frein à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, langue locale ou langue d'enseignement, mais bénéficient d'une connotation positive et même valorisante; encore conviendrait-il dans bien des cas d'en fournir la preuve, notamment en ce qui concerne les enfants issus de classes défavorisées et en situation diglossique, comme en Suisse alémanique.

- La collaboration que les enseignants étrangers ont instituée entre eux ou avec les enseignants suisses s'est intensifiée d'une façon inespérée³.
- Une attitude beaucoup plus critique s'est développée à l'égard des mécanismes de promotion et de sélection tout comme à l'égard des critères et des pratiques de placement en classes spéciales, ce qui ne manquera pas d'être bénéfique également à bon nombre de nos enfants issus de classes défavorisées, de groupes marginaux et de minorités. Autre point important et reconnu dans ce contexte : peu à peu les tests d'intelligence que l'on fait passer aux enfants appartenant à d'autres milieux culturels témoignent moins d'un degré d'intelligence que d'une intégration réussie dans le pays d'accueil, face à une culture et un système de valeurs différents des leurs. Or, pour les écoliers, la réussite de cette confrontation est quasiment synonyme d'intégration scolaire et d'adaptation aux exigences de l'école.

³ Le meilleur exemple à ce propos a été fourni par la fondation et les activités du "Gruppo misto", parrainé par le *Centro Pedagogico-Didattico* de l'Ambassade d'Italie à Berne et qui comprenait des représentants de l'Italie, de l'Espagne, du Portugal, de la Yougoslavie et de la Suisse. Manifestation tangible des activités et des objectifs communs de ce groupe : une revue interculturelle intitulée *InterDIALOGOS*

Par ailleurs, on constate chez les psychologues scolaires une nouvelle approche de la répartition des rôles, et quand bien même les tests d'intelligence continuent d'être utilisés, les critères de leur interprétation ont en général changé.

Le revers de la médaille

Un observateur attentif de l'intégration scolaire et sociale des enfants allophones dans le paysage scolaire suisse constatera en outre aisément qu'il est aussi des ombres - parfois bien noires - dans le tableau qui vient d'être dépeint. Il ne faut pas oublier en effet que dans certains cantons, bien des tentatives allant dans ce sens sont restées lettre morte ou à l'état d'ébauches. Mais il y a plus inquiétant : après une première phase de rapprochement, les cantons paraissent vouloir reprendre des voies divergentes. Il y a, entre leurs réalisations respectives et leur volonté d'améliorer la situation, des disparités de plus en plus marquées. Voici pourquoi :

- Dans les années 80, les cantons se sont vu imposer de nouvelles exigences et lancer de nouveaux défis en ce qui concerne la scolarisation des enfants de langue étrangère. Ceux d'entre eux qui n'avaient pas déjà mis en place un dispositif cohérent et conséquent furent alors doublement touchés. D'où, bien souvent, des réactions inconsidérées et un durcissement des positions qui traduisaient le désarroi des autorités scolaires.

Quels étaient alors ces nouveaux défis ?

Il y avait, pour une part, la question de la scolarisation des enfants de réfugiés et la présence d'enfants "clandestins" qui étaient très gênantes, en raison notamment de la diversité des solutions qui s'offraient aux cantons.

Par ailleurs, dans le chœur des décideurs s'élevait également la voix de divers organismes ou organisations sans relation directe avec l'école, ce qui ne faisait qu'accroître la confusion.

Enfin, des changements importants dans le domaine de l'émigration dite "classique" suscitèrent aussi parfois des réactions assez contradictoires de la part des autorités scolaires.

Force est cependant de constater que jamais depuis la fin des années 50 et le début des années 60, le bagage scolaire de tous les enfants d'immigrés n'a été aussi limité, aussi insuffisant, que ces dernières années. Considérées comme

une panacée, les classes pour enfants de langue étrangère ont de ce fait proliféré un peu partout, et jusque dans les cantons qui avaient jusque-là mené une politique d'intégration directe.

Pourquoi cela ? Tout simplement parce que l'énorme disparité existant entre l'âge et le niveau scolaire des enfants ne permettait plus d'appliquer le principe énoncé dans les recommandations de la CDIP, à savoir qu'il convient d'"admettre les enfants directement dans les écoles et les classes correspondant à leur niveau de formation et à leur âge".

S'il est certes compréhensible que l'on ait eu recours à ce type de mesures, il faut néanmoins prendre garde d'oublier que la création de toute nouvelle classe pour enfants allophones ne peut qu'abaisser le seuil de tolérance des enseignants des classes régulières, c'est-à-dire diminuer leur propension à accueillir des élèves issus d'un milieu culturel différent et dont les connaissances linguistiques sont insuffisantes.

Dans maints endroits, on constate aujourd'hui une certaine résignation, voire un sentiment de saturation à l'égard du sempiternel leitmotiv de l'"intégration des élèves de langue étrangère". Il n'est pas rare non plus que l'on reproche aux recommandations et mesures préconisées par la CDIP leur caractère insuffisamment incisif et que l'on explique ainsi leur échec.

- Il semble également que la solidarité entre les différents groupes d'immigrés ait diminué; il s'est créé des hiérarchies nouvelles, reposant en partie sur des critères tels que le pays d'origine, mais en partie aussi sur le degré d'intégration au sein de notre pays.
- Dans le domaine de l'éducation préscolaire, et principalement en Suisse alémanique, les mesures novatrices se sont, comme toujours, heurtées à de fortes oppositions et parfois même à des rejets. Les chercheurs sont certes catégoriques sur la nécessité et l'intérêt, du point de vue matériel et humain, d'intervenir dès la prime enfance, mais le passage à l'action se heurte à des traditions fortement enracinées et aux stéréotypes sexistes. Pourtant, la situation extrêmement stable que l'on a connue des années durant aurait sans doute permis de mettre en place la plupart des mesures d'ordre linguistique et culturel préconisées au niveau préscolaire.
- Même les autorités scolaires et les enseignants qui se sont réellement engagés au départ, qui ont fait preuve de la plus grande compréhension et ont été les acteurs des premiers changements, même eux considèrent avec

scepticisme toutes les revendications - anciennes ou nouvelles - qui leur sont imposées. En l'occurrence, il ne faut point négliger le fait que la confrontation théorique et pratique avec la culture d'origine de certains immigrés a conduit à de nouvelles cristallisations au niveau des comportements et des attentes à l'égard des élèves allophones, et que certains de ces derniers, issus de milieux culturels peu ou mal connus, n'ont pas pu répondre à ces attentes⁴.

Les nouveaux défis

Dans les pays européens qui furent des pays d'émigration traditionnels et dont la plupart sont entre-temps devenus eux-mêmes des terres d'immigration, l'émigré a acquis une dimension nouvelle. L'exemple le plus frappant en est sans doute l'Italie, qui a accompli là un de ses fameux "salto di qualità" et ne voit plus désormais dans ses ressortissants établis un peu partout à travers le monde des éternels quémandeurs, mais de véritables représentants et défenseurs de la culture italienne⁵. L'importance des enjeux économiques concomitants ne ternit d'ailleurs en rien ce changement d'optique.

Les émigrés ont acquis le statut de défenseurs et d'agents officiels du rayonnement et de la culture de leur pays natal, et leurs interlocuteurs ne sont désormais plus les services d'assistance, mais les attachés culturels. Emigrer, c'est exporter une culture.

En Suisse, même si le contexte est différent et même si l'on hésite encore, on en vient tout de même petit à petit à une réflexion analogue. Cela face au défi que nous vaut "l'Europe de 1993".

Les expériences que nous avons faites avec les émigrés et leurs cultures ne pourraient-elles pas nous aider à nous rapprocher de l'Europe ?

4 Il me paraît significatif de citer ici une remarque qui a été faite par le porte-parole du "Front patriotique" dans les médias tessinois; à ses yeux, "ni les Italiens, ni les Espagnols, ni encore les Portugais ne constituent une menace". On pourrait voir dans ces propos la preuve d'une certaine ouverture d'esprit alors qu'en fait les groupes cibles ont simplement changé. S'ils étaient les seuls étrangers à rester en Suisse, les Italiens redeviendraient immanquablement nos boucs émissaires.

5 Voir à ce propos la documentation relative à la deuxième conférence mondiale de l'émigration italienne qui s'est tenue à Rome en novembre 1988 sous le thème "Gli Italiani che vivono il mondo!". Il faut placer dans ce même contexte le projet de loi espagnol "Ley Cervantes".

Autrement dit, ne pourrait-on pas obtenir des pays de la Communauté Européenne dont sont issus nos travailleurs immigrés qu'ils se fassent les porte-parole de la Suisse dans les négociations à venir ? Cela serait d'ailleurs aussi, et de toute évidence, dans l'intérêt des immigrants de la deuxième et de la troisième génération.

Quantité de signes avant-coureurs semblent indiquer que l'on chemine effectivement dans ce sens, mais on voit déjà poindre des prodromes de situations conflictuelles entre diverses attitudes qui vont de celle qui redoute de voir la "suissitude" y laisser quelques plumes à celle qui espère voir émerger, grâce à l'Europe, une Suisse différente et meilleure.

L'observateur dit "objectif" ne peut manquer à ce stade de se poser un certain nombre de questions qui, dans les années à venir, pourraient bien dominer le débat au sein de l'école et de la société.

- Les événements, l'évolution de la situation inter-étatique ne vont-ils pas exiger très vite un degré de coordination et de coopération qui dépassera de loin le niveau atteint à travers la collaboration intercantonale ? Je songe ici, par exemple, à la reconnaissance mutuelle des diplômes et des qualifications professionnelles censée garantir la libre circulation des personnes et des services. En résultera-t-il une plus grande mobilité intellectuelle et culturelle ? La chose, me semble-t-il, reste encore à prouver dans les années, voire les décennies à venir.
- La libre circulation des personnes et des services permettra-t-elle de maintenir le principe de territorialité des langues ? Ce principe n'a-t-il pas été trop galvaudé ces dernières années et n'a-t-il pas que trop servi à calmer notre crainte d'une emprise étrangère plutôt qu'à protéger les minorités ? Il n'est pas difficile d'imaginer que nous allons assister à une réédition du débat sur le principe de l'intégration scolaire et sociale.
- A ce jour, ne peut-on pas considérer les travailleurs étrangers comme l'avant-garde de la future mobilité européenne, et les demandeurs d'asile et réfugiés dits "économiques" comme les précurseurs d'une mobilité à l'échelon mondial ? L'"horreur" aux yeux d'un grand nombre !
- Peut-on pousser plus loin notre processus d'individualisation et de différenciation à l'école et dans la société, alors que toutes les questions en suspens laissent prévoir aisément que dans certains domaines, des comportements précis s'imposeront ?

C'est là un dilemme, qui est aussi le dilemme éthique de l'interculturalisme. Ce dernier présuppose certes l'équivalence des cultures, qu'elles soient individuelles ou collectives. Or, aucune théorie éthique cohérente ne peut se permettre de faire table rase de la perspective objective; en d'autres termes, elle ne saurait faire délibérément abstraction dans son approche des intérêts et des préférences individuels, d'un dénominateur commun sous forme de principes universels permettant la vie en commun.

- Autre postulat : il faudra se départir de l'idée que les cultures importées par les immigrants sont des entités culturelles parfaitement homogènes. Il est en fait étonnant de constater avec quelle véhémence on insiste sur la pluralité et l'hétérogénéité des cultures et des valeurs du pays d'accueil alors que les groupes culturels migrants sont perçus comme des blocs monolithiques au sein desquels il n'existe ni différences ni tensions.
- Dans quelle mesure nos classes homogènes et groupes de niveau sont-ils compatibles avec la mobilité et les exigences d'une éducation multiculturelle ? Dans tous les domaines de l'organisation scolaire, il nous faudra faire preuve d'une souplesse nouvelle.
- Nous sera-t-il seulement possible de maintenir à son niveau actuel, ne serait-ce que jusqu'à la date prévue, cette coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale au degré primaire que les cantons ont eu tant de mal à mettre au point ? Ou nous faudra-t-il une fois encore, dans l'intérêt du bon fonctionnement de notre économie - par exemple pour répondre à la demande de cadres supérieurs - faire des concessions susceptibles de modifier durablement le paysage linguistique et culturel de la Suisse ?

On peut sans doute prévoir une évolution qui ira dans le sens d'une adhésion culturelle par-delà les frontières politiques nationales, ce qui placera notre pays, dépourvu de véritable culture nationale, devant des tâches fort difficiles.

La Suisse au cœur de l'Europe - est-ce en Suisse que bat le cœur de l'Europe ? Sommes-nous seulement prêts pour l'Europe en construction, ou aurons-nous besoin, tout au contraire, de l'entremise des émigrants ? Les émigrants seront-ils finalement nos truchements et nos "stimulateurs" ?

Bien des évolutions, notamment dans le domaine scolaire, ne pourront se faire sans perturbations ni remous, sans malaises ou crises. On veut espérer qu'il ne

s'agira que de troubles fonctionnels, essentiellement d'ordre psychosomatique, dont notre organisme et surtout sa "pompe", son principal organe "humanitaire", ressortiront avec la mention "en ordre".

RECOMMANDATIONS ET INSTITUTIONS DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION INTERCULTURELLE¹

Armin Gretler

Les recommandations de la Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère

La CDIP a adressé aux cantons des recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère en 1972, 1974, 1976, 1985 et, enfin, 1991. Ces recommandations (mentionnées dans plusieurs des contributions de ce recueil) posent les principes fondamentaux suivants à une politique de l'éducation :

- tous les enfants de langue étrangère doivent être intégrés dans les écoles officielles (1972).
- il faut éviter toute discrimination (1972).
- l'intégration respecte le droit de l'enfant à s'occuper de la langue et de la culture de son pays d'origine (ce principe est explicitement formulé pour la première fois en 1985).

En identifiant les compléments ajoutés au fil des ans, on constate un processus de différenciation et de raffinement croissants, reflétant bien les problèmes devenant actuels aux différents moments.

En 1974, les compléments étaient les suivants :

- cours de langue dès le jardin d'enfants;
- nécessité de préparer le corps enseignant, lors de sa formation ou dans des cours de perfectionnement, à la prise en charge d'enfants étrangers;
- inclure également dans l'orientation professionnelle tout enfant migrant n'atteignant pas, en raison de difficultés scolaires, le dernier degré de l'école obligatoire.

¹ Traduit de l'allemand par Sylviane Montandon.

En 1976, un nouvel accent était mis sur les points suivants :

- donner à tous les enfants la possibilité de fréquenter le jardin d'enfants pendant un ou deux ans (*dans ce cadre, c'est la première fois qu'une recommandation s'applique aux enfants étrangers aussi bien que suisses*);
- admettre les enfants directement dans les écoles et les classes correspondant à leur niveau et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et de langue gratuits;
- prendre en compte, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection, l'origine étrangère des élèves.

En 1985, sept nouveaux points spécifiques sont mentionnés :

- offrir aux élèves du niveau supérieur nouvellement arrivés des voies de formation spéciales qui faciliteront leur passage à la vie professionnelle;
- les connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine doivent être prises en considération (*pour la première fois, une force spécifique des enfants étrangers est mise en évidence*);
- éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes spéciales en raison de carences dans la langue d'enseignement;
- promouvoir la collaboration entre les enseignants étrangers et autochtones;
- associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants;
- autoriser et, au besoin, subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux (*première utilisation du concept "interculturel", marquant les plus récents efforts pédagogiques dans ce domaine*);
- recommandation aux communes de mettre leurs installations et le matériel scolaire adéquat à la disposition des enfants et des parents étrangers afin de contribuer à leur intégration dans les domaines de l'éducation et de la formation (*non seulement les parents, mais les adultes étrangers dans leur ensemble sont inclus dans cette recommandation*).

Enfin, en 1991, trois points émergent encore :

- prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires (*mention explicite de la demande actuelle d'une "éducation interculturelle pour tous les enfants"*);
- les universités et les autres institutions de formation sont invitées à traiter la thématique de l'éducation interculturelle (*la CDIP met en exergue la nécessité de la recherche et du développement dans ce domaine*);
- désigner des responsables cantonaux et/ou mettre en place des cellules de travail chargés d'encourager et de coordonner la mise en application des recommandations de la CDIP (*recommandation déjà mise en pratique depuis un certain temps dans quelques cantons*).

Les recommandations de la Société Pédagogique Romande (SPR)

La SPR (Société pédagogique romande) s'est penchée pour la première fois sur la question de la scolarisation des enfants de langue étrangère à l'occasion de son congrès de 1983 à Sion. Les recommandations étaient encore courtes et présentées sous une forme assez générale. Elles ont été précisées et différenciées lors du congrès de 1987 à Delémont. Ces nouvelles recommandations distinguent des buts et des mesures à différents niveaux : les enfants, les parents, les enseignants, l'enseignement.

Dans le préambule de la déclaration de Delémont, les délégués de la SPR constatent :

- "que le phénomène migratoire n'est pas passager et que la présence d'enfants d'origine étrangère est une source d'enrichissement dont nos enseignants et élèves peuvent bénéficier,
- que nos écoles continueront pour de longues années encore à accueillir des enfants de langues et de cultures très diverses".

En conséquence, les délégués de la SPR - à côté de tous les efforts déjà réalisés - demandent la réalisation des buts et mesures suivants :

***Pour les enfants**

1. que tout enfant de langue étrangère ait droit à des cours spécifiques de français pendant au moins deux ans,
2. que durant ces deux ans sa promotion ne soit pas compromise par des insuffisances dues à sa méconnaissance de la langue française.

Pour les parents

3. que les parents étrangers soient mieux associés à la vie scolaire de leur enfant,
4. qu'ils aient la possibilité d'être accompagnés d'un tiers pouvant servir d'interprète lors d'un entretien à l'école,
5. qu'ils aient la possibilité de suivre des cours de français,
6. qu'ils puissent siéger dans les commissions scolaires au moins à titre consultatif,
7. que les textes officiels soient traduits dans diverses langues.

Pour les enseignants

8. qu'enseignants suisses et étrangers aient l'occasion de se rencontrer, dans les écoles comme dans le cadre de cours ou de séminaires,
9. que soient mises sur pied, dans chaque canton, des commissions mixtes - regroupant des enseignants suisses et étrangers, des représentants des autorités scolaires suisses et étrangères - chargées d'étudier toutes les questions relatives à la scolarisation des enfants migrants et en particulier de faciliter l'organisation des cours de langue et de culture,
10. que lors de la formation initiale et de la formation continue, les enseignants soient préparés aux divers aspects de la scolarisation des enfants migrants (phénomène migratoire, interculturelisme...),
11. que les enseignants de français pour élèves non francophones reçoivent une formation complémentaire et aient la possibilité de se rencontrer.

Pour l'enseignement

12. que des moyens d'enseignement de la langue française à des enfants de langues étrangères soient mis à disposition des maîtres de français et des généralistes,

13. que l'on offre aux enseignants les moyens de donner une dimension interculturelle à leur enseignement".

Revue des institutions importantes dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles

On a déjà souligné que la force du rapport entre recherche et pratique dans le domaine de l'éducation interculturelle est un point essentiel de ce volume. Il convient donc d'essayer de donner ici un rapide panorama des institutions les plus importantes sur le plan national, actives dans ce domaine. Ce panorama est complété par des références à des activités analogues au niveau international. La Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) a déjà depuis un certain temps nommé un délégué à la scolarisation des élèves de langue étrangère. Celui-ci préside également la Conférence des délégués cantonaux qui, au début de l'année 1992, comptait 31 membres. Par conséquent - conformément à la recommandation de la CDIP de 1991 - non seulement chaque canton est représenté dans cette Conférence, mais des cantons, individuellement, disposent même de deux délégués.

Les cantons ne sont toutefois pas actifs à leur seul niveau ou à celui de la Conférence qui vient d'être mentionnée, mais aussi au niveau intermédiaire des régions. Sans entrer ici dans le détail, nommons la Commission pour la scolarisation des enfants de langue étrangère de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique du nord-ouest de la Suisse.

Tous les cantons ont également leurs délégués aux questions des enfants étrangers dans nos écoles. Dans quelques cantons, ils sont directeurs / directrices ou collaborateurs / collaboratrices de leurs propres institutions pour la pédagogie des étrangers ou l'éducation interculturelle. A titre d'exemple, citons-en deux, vraisemblablement les deux plus importants : le canton de Zurich, dans le cadre de sa division pédagogique (Direction de l'Instruction Publique) dispose d'une section "Pédagogie des étrangers", tandis que le Département de l'Instruction Publique du canton de Genève entretient un secteur "Accueil et éducation des migrants". Ces deux institutions se manifestent au travers d'activités particulièrement fertiles dans le domaine de l'éducation interculturelle. Parallèlement aux cantons, l'Office fédéral de l'éducation et de la science du Département fédéral de l'Intérieur - en collaboration avec la CDIP - est compétent en ce qui concerne la scolarisation des enfants étrangers en Suisse. Il

s'occupe avant tout des négociations bilatérales avec les pays d'origine des immigrants et des rapports avec les organisations internationales inter-gouvernementales qui s'occupent de l'éducation interculturelle (en particulier le Conseil de l'Europe, l'OCDE et l'UNESCO).

La commission nationale suisse de l'UNESCO, qui est rattachée au Département fédéral des Affaires étrangères, a mis sur pied depuis un certain temps déjà des séminaires pour enseignant(e)s étrangers (travaillant dans notre pays) et suisses; elle est aussi compétente en ce qui concerne ce qu'il est convenu d'appeler les écoles associées en Suisse (programme particulier de l'UNESCO). La Commission fédérale pour les questions des étrangers joue également un rôle important; dans le domaine de la formation et de l'éducation, elle s'occupe avant tout de la formation des adultes étrangers.

A côté des activités qui dépendent des autorités cantonales ou fédérales, des initiatives issues du milieu migrant lui-même ou de son pays d'origine jouent un rôle important. Nous en citerons également deux à titre d'exemple : premièrement, dans les années 80, le Centro pedagogico-didattico pour la Suisse fondé à Berne par les autorités italiennes, qui a déployé une activité fructueuse entre 1980 et 1990 et qui, entre autres, a créé le "Gruppo misto" (un groupe de travail constitué par des étrangers et des Suisses); deuxièmement, la fondation ECAP (Ente per la formazione e la riqualificazione professionale) à Bâle, qui, dans la seconde moitié des années 80, a réalisé une gamme d'importants projets de recherche avant tout dans le domaine de la formation professionnelle et générale pour les immigrants. Malheureusement, tous deux - et c'est un signe de la situation souvent précaire de telles institutions -, pour des motifs qui ne peuvent être traités ici, n'existent plus aujourd'hui sous la forme qui vient d'être décrite.

Pour conclure, parlons du groupe de travail "Formation et éducation interculturelles" de la Société suisse pour la Recherche en Education (SSRE) qui, à l'origine - et le changement de nom indique son développement - s'appelait Groupe de travail pour les "Problèmes scolaires des enfants de travailleurs étrangers". La liste des personnes intéressées à ses manifestations comporte plus de 100 noms de spécialistes de ce domaine. Le groupe de travail est aujourd'hui divisé en deux sous-groupes, dont l'un s'occupe plus du domaine de la pratique, et l'autre de celui de la recherche. Avec la CDIP, ce groupe de travail de la SSRE se charge également aujourd'hui de l'activité du "Gruppo misto" créé à

l'origine par le Centro-pedagogico-didattico sus-mentionné. Dans le même cercle est publiée la revue "InterDIALOGOS" - Idées, expériences, nouvelles pour l'éducation interculturelle en Suisse -, qui s'adresse avant tout aux praticiens/praticiennes dans ce domaine.

A côté de la SSRE et de son groupe de travail "Formation et éducation interculturelles", il convient de citer deux associations scientifiques internationales dans lesquelles la Suisse est bien représentée. Il s'agit d'une part de l'Association pour la Recherche interculturelle (ARIC, de tendance francophone) et d'autre part de l'International Association for Intercultural Education (IAIE, de tendance anglophone).

Pour ce qui est des institutions suisses de recherche et de développement dont l'activité centrale est basée sur la formation et l'éducation interculturelles, voir ma contribution sur "La recherche suisse en matière de formation et d'éducation interculturelles", dans la cinquième partie du présent ouvrage.

ELEVES ET ETUDIANT(E)S D'ORIGINE ETRANGERE EN SUISSE

Anna Borkowsky

Un sixième de la population suisse est d'origine étrangère. Un cinquième (19%) des élèves de la scolarité obligatoire sont de nationalité étrangère. Ce taux atteint 18% pour l'ensemble du système de formation (tableau 1).

Tableau 1 : Elèves et étudiant(e)s d'origine étrangère par degré scolaire, en 1990/91

Degré scolaire	%	Nombre
Préscolaire	20	27'000
Scolarité obligatoire ¹	19	134'000
Degré secondaire II	15	44'000
Degré tertiaire	16	23'000
Degré indéterminé ²	91	6'000
Total	18	218'000 ³

La population scolaire étrangère est loin de former un groupe homogène. L'éventail va des enfants possédant un passeport étranger et un parent suisse aux enfants récemment immigrés, en passant par les enfants de parents étrangers qui ont eux-mêmes résidé toute leur vie en Suisse ou s'y sont établis. Elle comprend en outre - surtout dans les degrés supérieurs - des personnes venues en Suisse uniquement à des fins de formation. Le système scolaire suisse a l'obligation de leur dispenser à tous une formation satisfaisante. En l'occurrence, les chances de réussite scolaire dépendent moins de la couleur du passeport que de la langue étrangère et de la position sociale de la famille de l'élève (cf. Hutmacher, dans ce volume).

¹ Degrés primaire et secondaire I.

² En majeure partie des "écoles avec des programmes étrangers"; la plupart du temps, il s'agit d'écoles avec des programmes anglo-saxons.

³ Source : Office fédéral de la statistique.

A. Au niveau de la scolarité obligatoire

Durant l'année scolaire 1990/91, 134'000 enfants d'origine étrangère fréquentaient l'école obligatoire en Suisse, contre 136'000 dix ans plus tôt. L'effectif le plus faible a été atteint en 1987/88 avec 121'000 élèves étrangers. Ce nombre, ainsi que sa proportion par rapport à la population scolaire totale, n'a cessé d'augmenter depuis lors. Le total des enfants d'âge scolaire a diminué ces dix dernières années en raison de la baisse de la natalité, mais ce recul a été plus faible pour les enfants étrangers que pour les Suisses, si bien que la proportion des premiers par rapport à l'ensemble de la population scolaire est passée de 16 à 19%.

1. Origines plus variées

Les enfants d'origine italienne, avec 32%, forment toujours de loin le groupe le plus nombreux (tableau 2). Mais les temps où ils représentaient plus de la moitié des élèves étrangers sont révolus. D'autres pays, l'Espagne (12%), la Yougoslavie (15%), le Portugal (10%) et la Turquie (8%), ont accru leur part ces dix dernières années et fournissent aujourd'hui des contingents importants. En revanche, la proportion d'élèves provenant de la RFA, de France et d'Autriche a diminué.

L'hétérogénéité de la population scolaire étrangère rend la tâche des enseignants de plus en plus difficile. Il y a quatorze ans, parmi les quatre pays d'origine des principaux groupes d'élèves étrangers, trois étaient des états voisins. Aujourd'hui, parmi les cinq principaux pays d'origine, il ne reste qu'un voisin.

Tableau 2 : Elèves étrangers par nationalité, scolarité obligatoire, en 1977/78 et 1990/91

Nationalité	77/78	90/91
<u>1° Pays de l'Europe du Sud</u>		
Italie	53%	32%
Espagne	8%	12%
Turquie	2%	9%
Yougoslavie	1%	15%
Grèce	1%	1%
Portugal	-	10%
<u>2° Pays limitrophes</u>		
RFA	13%	4%
France	5%	3%
Autriche	4%	1%
<u>3° Autres pays</u>	14%	14%
	100% (147 000)	100% (134 000) ⁴

Les enfants et les jeunes originaires de France, de la RFA et d'Autriche vivent beaucoup plus souvent dans une région linguistique où l'on parle leur langue maternelle. Leurs parents appartiennent en général à la classe moyenne. Les enfants venant des pays de l'Europe du Sud (Italie, Espagne, Turquie, Yougoslavie, Grèce et Portugal) parlent très souvent une langue étrangère et leurs parents sont des ouvriers et des ouvrières⁵. Le groupe auquel appartient le pays d'origine nous servira d'indicateur approximatif de la proportion d'enfants parlant une langue étrangère et de leur origine sociale.

⁴ Source : Office fédéral de la statistique.

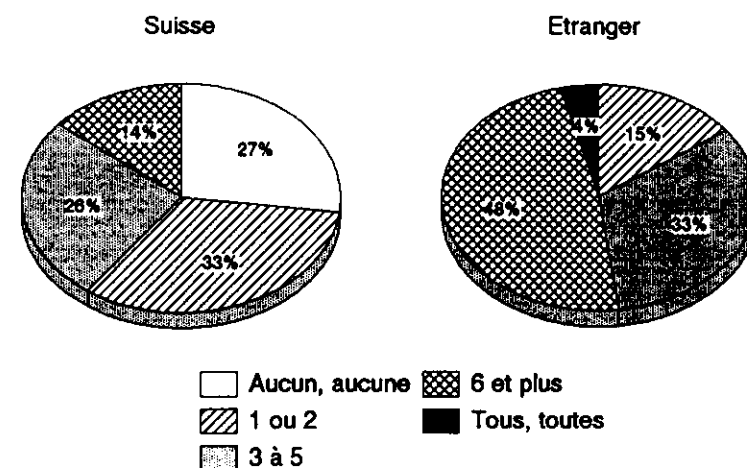
⁵ Les enfants des "autres pays" parlent en majeure partie une langue étrangère; leur origine sociale varie toutefois énormément.

2. La composition culturelle des classes d'école

Les élèves s'intègrent en général dans l'organisation et l'institution "école" au cours des premières années primaires en devenant membres de leur classe. Celle-ci est un lieu de rencontre pour des enfants ayant une culture d'origine différente, en raison de leur origine nationale et de leur langue. La classe est aussi le groupe auquel l'instituteur/trice destine son enseignement. Le rapport majorité-minorité du groupe influence la forme de rencontre des cultures. Selon les tenants du discours courant, il y a surtout un problème dès que les représentants de la culture dominante ne sont plus en forte majorité. Les deux facteurs, la présence d'enfants étrangers et la présence d'enfants parlant une langue étrangère, contribuent à la diversité culturelle interne de la classe, ils enrichissent la vie scolaire quotidienne. Ils la rendent aussi plus difficile, car des choses qui paraissaient naturelles et évidentes sont remises en question.

Lorsqu'une classe ne compte qu'un ou deux enfants étrangers, ceux-ci peuvent ou doivent vraisemblablement s'adapter rapidement à la culture majoritaire. Un sixième des enfants étrangers se trouvent dans cette situation (graphique 1)⁶. Un tiers fréquentent des classes comportant un petit groupe de trois à cinq élèves étrangers; près de la moitié d'entre eux ont au moins cinq camarades de classe étrangers, ce qui implique, dans la plupart des cas, que plus d'un tiers des élèves de la classe ne sont pas suisses. Enfin, 4% des enfants étrangers fréquentent une classe composée uniquement d'étrangers. Même à l'école, les enfants étrangers se trouvent donc bien souvent dans un milieu qui n'est pas typiquement suisse !

G1: Scolarité obligatoire:
Elèves selon le pays d'origine et le nombre d'élèves d'origine étrangère dans la classe, en 1987/88



Office fédéral de la statistique

Formation scolaire et professionnelle

Qu'en est-il des enfants suisses ? La majorité d'entre eux n'ont aucun ou seulement un ou deux camarades de classe étrangers : un bon quart n'en ont aucun et un tiers qu'un ou deux. Près des deux cinquièmes des élèves suisses fréquentent une classe comptant trois étrangers ou plus.

⁶ Les données sont celles de l'année scolaire 1987/88.

Un deuxième aspect, qui n'est qu'en partie lié à l'origine nationale, est celui de la langue. Pour 17% des élèves, la langue d'enseignement n'est pas celle dans "laquelle ils pensent ou qu'ils maîtrisent le mieux"⁷. En outre, les enfants de langue maternelle étrangère ne sont pas répartis également entre les classes : en 1987/88, 33% des classes de la scolarité obligatoire ne comptaient pas d'enfant de langue maternelle étrangère. Deux langues maternelles différentes étaient représentées dans un quart des classes et trois ou davantage dans un peu plus des deux cinquièmes des classes.

Nous distinguons trois types de classe selon la composition culturelle :

- classes de composition culturelle homogène, ne comprenant ni enfants d'origine étrangère ni enfants de langue maternelle étrangère;
- classes dans lesquelles les enfants de cultures linguistiques ou ethniques étrangères forment une petite minorité;
- classes dont la composition culturelle est hétérogène, dans lesquelles les enfants étrangers ou les enfants de langue maternelle étrangère constituent au moins un tiers des élèves.

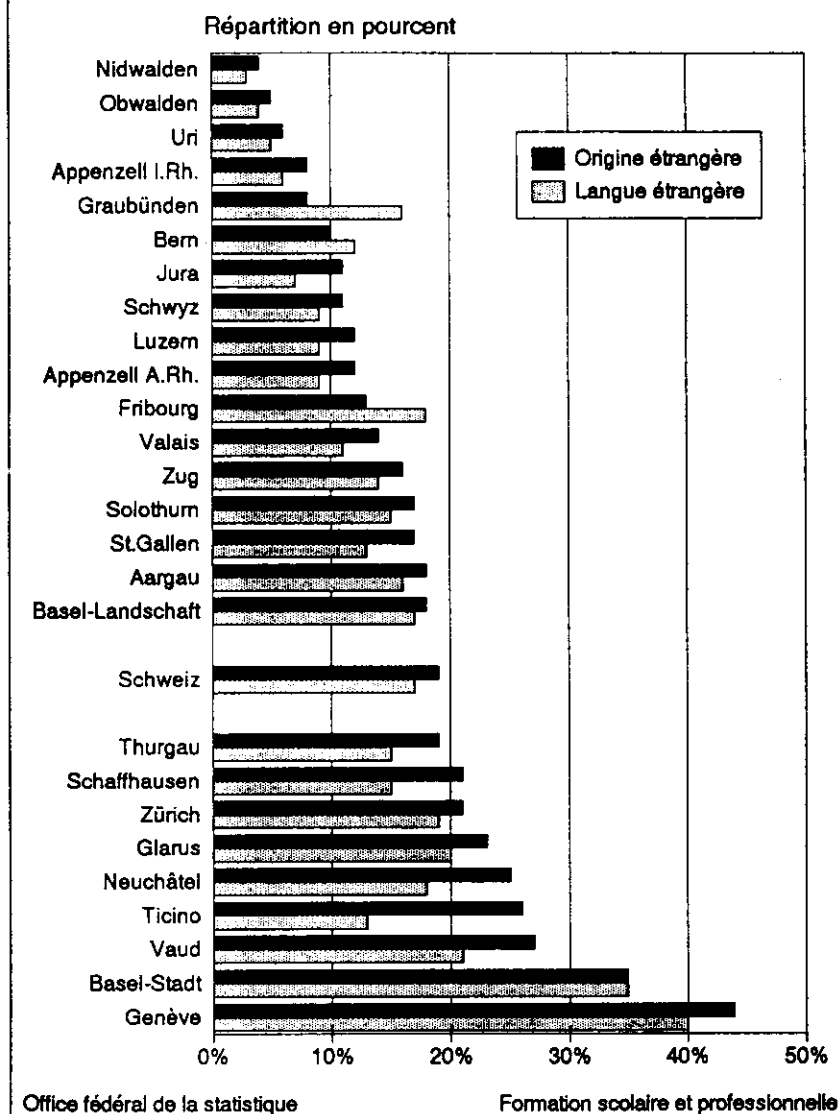
Les classes de composition culturelle homogène représentaient 21% de la totalité des classes de la scolarité obligatoire; 53% des classes comportaient une petite minorité culturelle, et 26% des classes avaient une composition culturelle hétérogène.

3. Différences régionales

Le fédéralisme du système de formation suisse entraîne aussi une politique envers les élèves étrangers qui est déterminée et limitée par des considérations locales. Des mesures spéciales telles que des classes d'intégration, des cours de langue et de culture du pays d'origine, ou la formation et le perfectionnement des enseignants en éducation interculturelle, s'avèrent nécessaires là où il y a beaucoup d'enfants d'origine étrangère. Par contre, quand les élèves étrangers sont peu nombreux, des dispositions spéciales en leur faveur semblent moins urgentes ou impossibles.

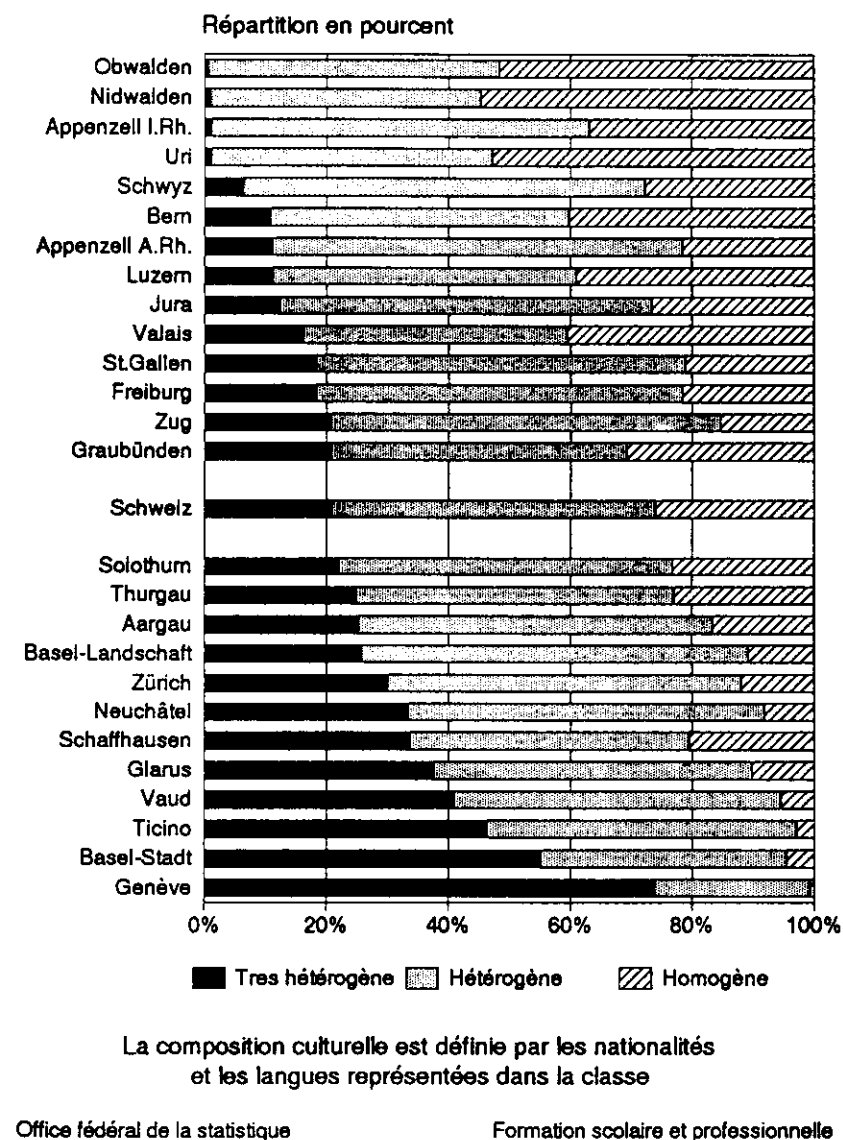
⁷ Dans la statistique scolaire suisse, c'est la définition de la "langue maternelle". Le critère "langue maternelle" est basé sur l'appréciation de l'enseignant.

G2: Scolarité obligatoire:
Elèves d'origine et de langue étrangère
selon le canton, en 1990/91



Les différences sont déjà considérables au niveau des cantons : à Genève et à Bâle-Ville, par exemple, plus d'un tiers des élèves ont un passeport étranger; dans les cantons d'Uri, d'Obwald et de Nidwald, cette proportion est de 6% ou moins (graphique 2). Deux facteurs émergent dans la comparaison entre les cantons : la Suisse romande et le Tessin ainsi qu'un environnement plutôt urbain et/ou industrialisé se caractérisent par une proportion plus élevée d'élèves d'origine étrangère. Les proportions inférieures à 10% se trouvent plutôt dans les cantons ruraux de la Suisse alémanique. Au niveau des communes et des quartiers, les différences locales sont encore plus grandes.

G3: Scolarité obligatoire:
Composition culturelle des classes selon le canton, en 1987/88



La composition culturelle des classes varie considérablement d'un canton à un autre. A une extrémité, plus de la moitié des classes d'Uri, Nidwald et Obwald ont une composition culturelle homogène. A l'autre extrémité, les cantons de Genève et de Bâle-Ville ont plus de 50% de classes dont la composition culturelle est hétérogène (graphique 3). Les enfants venant des pays de l'Europe du Sud sont parmi les élèves étrangers qui fréquentent le plus souvent des classes dont la composition culturelle est hétérogène. C'est là une des conséquences des regroupements par nationalité dans certains quartiers qui touchent tout particulièrement les couches défavorisées.

Ces différentes répartitions donnent aussi une idée des milieux qu'une éducation interculturelle devrait intéresser tout particulièrement. Un premier groupe est constitué par les représentants de la population étrangère provenant des pays de l'Europe du Sud : ils appartiennent aux couches sociales défavorisées et ont peu de chances de faire prévaloir leurs intérêts. L'autre grand groupe est celui des enseignants et des responsables d'écoles dans les villes et les agglomérations où un grand nombre de classes ont une composition culturelle mélangée. Reste à savoir comment on résoudra la situation : encouragement d'une éducation interculturelle ou pressions plus fortes exercées sur les élèves d'origine étrangère pour qu'ils s'adaptent et s'intègrent ?

B. Phases de sélection pendant la scolarité obligatoire

La sélection scolaire qui intervient pendant la scolarité obligatoire reflète les grandes différences existant dans la population résidente étrangère. Une langue maternelle étrangère et une origine sociale inférieure sont vraisemblablement des handicaps, mais pas la nationalité étrangère en elle-même. Cette hypothèse est étayée par la répartition des enfants de divers groupes d'origine entre les divers types d'enseignement du degré secondaire I et par les différences de contingents dans les classes ayant un programme d'enseignement spécial.

1. Degré secondaire I

Les enfants d'origine étrangère sont en général insuffisamment représentés dans les classes à exigences étendues; en revanche, leur représentation est très forte dans les classes à exigences élémentaires. L'origine sociale et l'intégration linguistique peuvent permettre de surmonter l'origine étrangère à ce stade : les enfants venant de la RFA, de France et d'Autriche, pays voisins, dont la majorité ne sont pas de langue étrangère et n'appartiennent pas aux couches défavorisées, ont le taux le plus bas dans les types d'enseignement à exigences élémentaires. Leur taux est même inférieur à celui des élèves suisses. En revanche, le taux des enfants originaires de pays de l'Europe du Sud est nettement plus élevé : la moitié d'entre eux fréquentent les types d'enseignement à exigences élémentaires. Au cours des dix dernières années, les élèves originaires de l'Europe méridionale sont parvenus à combler un peu l'écart qui les sépare des autres groupes, mais la différence reste considérable (tableau 3). En 1977/78 et en 1990/91, deux tiers des enfants d'origine turque

fréquentent les classes à exigences élémentaires. Ce taux est non seulement resté constant, mais il est le plus élevé de tous les groupes nationaux.

Tableau 3 : Degré secondaire I : Proportion d'élèves dans les classes à exigences élémentaires, d'après l'origine (1977/78 et 1990/91)

Années	Suisse	RFA France Autriche	Europe du Sud	Autres pays
1977/78	39%	32%	60%	28%
1990/91	28%	22%	52%	28% ⁸

2. Programme d'enseignement spécial

La représentation très forte des enfants étrangers dans les classes à programme spécial est un vieux problème : dans cette filière scolaire, ils représentent 38% des élèves. 10% des enfants étrangers et seulement 4% des enfants suisses fréquentent ce genre de classe. Un sixième des enfants étrangers suivent des cours d'intégration ou de langue⁹. Les différences sont très nettes entre les enfants étrangers des divers groupes d'origine. Pendant l'année scolaire 1990/91, les classes à programme spécial ont été fréquentées par 5% des enfants originaires de RFA, de France et d'Autriche, par 11% des enfants venant de pays de l'Europe méridionale et par 8% des enfants venant d'autres pays. Nous savons que les enfants originaires de pays de l'Europe du Sud sont en majorité de langue étrangère et que leurs parents sont des ouvriers et des ouvrières. Les difficultés plus grandes auxquelles ils se heurtent à l'école, qui est une institution de la culture majoritaire, se reflètent dans ces taux.

C. Formation post-obligatoire

Après la formation obligatoire, il y a le degré secondaire II et le degré tertiaire. Le degré secondaire II donne aux jeunes une formation de base générale ou professionnelle. Le degré secondaire II permet l'accès à la formation universitaire

⁸ Source : Office fédéral de la statistique.

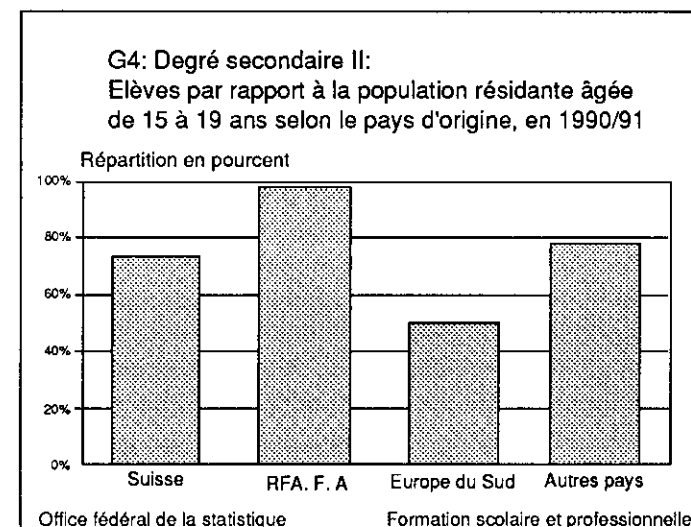
⁹ Même si l'on tient compte de ce fait, les enfants d'origine étrangère sont sur-représentés dans les classes à programme spécial.

et à la formation extra-universitaire du degré tertiaire. A ce niveau, il n'y a plus d'obligation scolaire; l'interruption ainsi que l'exclusion de la formation sont souvent des mécanismes de sélection. Les jeunes d'origine étrangère sont aussi plus touchés par ces mécanismes de sélection s'ils sont de langue étrangère, membres de la couche sociale inférieure et de sexe féminin¹⁰.

1. Degré secondaire II

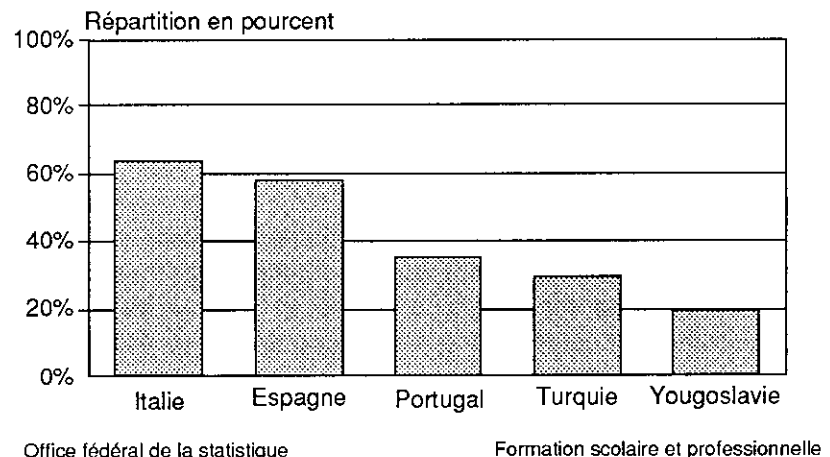
Au cours des dernières années, on a eu de plus en plus tendance à admettre que l'acquisition d'une formation post-obligatoire est une chose tout à fait normale; près de 90% des jeunes de 20 ans ont achevé une formation (de plusieurs années) du degré secondaire II.

Les chances d'acquérir une formation après la scolarité obligatoire diffèrent elles aussi beaucoup selon le pays d'origine (graphique 4). La proportion de jeunes suivant une formation professionnelle et générale décroît dans l'ordre suivant : jeunes originaires de la RFA, de France et d'Autriche, de Suisse, des "autres pays", des pays de l'Europe du Sud. Dans l'ensemble, les jeunes de langue étrangère appartenant aux couches sociales inférieures sont probablement défavorisés.



¹⁰ La sélection d'après le sexe ne ressort pas directement de la statistique des élèves; cf. toutefois Gurny & al. (1984) et De Rham & al. (1985).

G5: Degré secondaire II:
Elèves par rapport à la population résidente
âgée de 15 à 19 ans selon le pays d'origine
(pour quelques pays d'Europe du Sud), en 1990/91



Proportionnellement, deux fois plus de jeunes originaires d'Italie ou d'Espagne acquièrent une formation post-obligatoire que les jeunes venant de Yougoslavie ou de Turquie (graphique 5). L'émigration d'Italie et d'Espagne est ancienne et traditionnelle; d'importantes colonies d'immigrés vivent en Suisse depuis le début des années 70. En revanche, les Yougoslaves et les Turcs n'ont commencé à affluer massivement que dans les années 80. Nous présumons que les jeunes en provenance de pays "traditionnels" d'émigration appartiennent beaucoup plus fréquemment à la deuxième génération. Eux-mêmes ou leurs compatriotes connaissent les possibilités qu'offre le système de formation suisse, et ils ont vraisemblablement aligné leurs aspirations en matière de formation sur celles de leurs camarades suisses. Pour les jeunes des pays d'Europe méridionale, la formation post-obligatoire signifie surtout une formation professionnelle et par conséquent souvent aussi un apprentissage. Il y a probablement des portes d'entreprises suisses qui sont maintenant ouvertes aux jeunes Italiens et aux jeunes Espagnols, mais elles restent encore fermées aux jeunes originaires de Yougoslavie ou de Turquie qui sont issus de groupes d'immigrés plus récents et moins connus.

Tableau 4 : Elèves par type d'enseignement et par pays d'origine en 1990/91

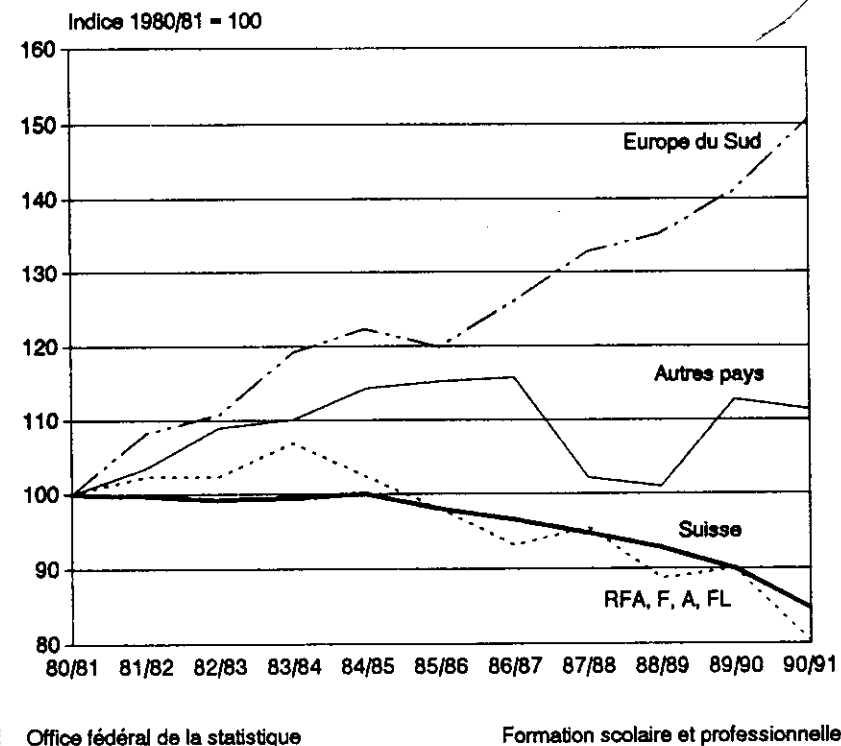
	Elèves	Suisse	RFA, Autriche, France	Europe du Sud	Autres
Ecole	Total	%	%	%	%
A)	220'000	74	68	85	54
B)	54'000	19	19	11	37
C)	21'000	7	7	4	9
D)	296'000	100	100	100	100
		252'000	252'000	7'700	6'200

- A : Formation professionnelle et formation professionnelle
élémentaire
B : Ecoles préparant à la maturité
C : Autres écoles
D : Total

Les deux principaux types de formation post-obligatoire sont les écoles préparant à la maturité - que fréquentent un sixième des élèves - et la formation professionnelle - que fréquentent trois quarts des élèves - (tableau 4). Dans les écoles préparant à la maturité, les élèves des "autres pays" (autres pays étrangers que ceux cités) ont le taux le plus élevé avec 37%. Un certain nombre d'entre eux sont venus en Suisse uniquement à des fins de formation. Parmi les groupes qui font partie de la population résidente permanente de la Suisse, nous trouvons le schéma habituel : les jeunes originaires de la RFA, de France et d'Autriche sont proportionnellement les plus nombreux dans les écoles préparant à la maturité. Viennent ensuite les jeunes Suisses. Les jeunes des pays de l'Europe du Sud sont proportionnellement les moins représentés. La formation professionnelle reste, avec un peu plus des trois quarts des élèves, le type de formation non obligatoire numériquement le plus important. Les jeunes originaires de l'Europe méridionale se concentrent tout particulièrement sur ce type de formation, qui n'attire en revanche pas beaucoup les jeunes des "autres pays" parce qu'elle est liée, dans une certaine mesure, à un contexte particulier.

Le nombre de jeunes étrangers qui ont entrepris une formation après la scolarité obligatoire a encore fortement augmenté ces dix dernières années (graphique 6). Davantage de jeunes d'une classe d'âge commencent une formation, et cette tendance ne cessera pas dans un avenir prévisible. Or, chez les jeunes Suisses qui étaient déjà fortement représentés dans ce type de formation, le nombre de débutants suit la baisse de la natalité enregistrée seize ans plus tôt.

**G6: Degré secondaire II:
Débutants selon le pays d'origine depuis 1980/81**



2. Degré tertiaire

Les établissements universitaires suisses attirent les étudiants et les étudiantes étrangers depuis bien des années. En 1910, la moitié de la population estudiantine était de nationalité étrangère (ESTA, 1935). En 1990, les établissements universitaires suisses avaient, avec 19%, une des proportions d'étudiantes et étudiants d'origine étrangère les plus élevées du monde. Pour les immigrés, nous nous intéressons tout particulièrement aux étudiants qui appartiennent à la deuxième génération d'étrangers. Nous englobons dans cette catégorie les personnes qui avaient leur domicile en Suisse avant de commencer leurs études et qui ont obtenu le titre leur donnant accès aux études de degré supérieur en Suisse. Ils représentent 6% de la totalité des étudiants; les étrangers qui sont vraisemblablement venus en Suisse uniquement à des fins de formation représentent 13% de la totalité des étudiants. La forte proportion d'étudiants étrangers dans les établissements universitaires apparaît ainsi sous un autre jour : pour ce qui est de l'Université également, les enfants des familles étrangères qui ont immigré en Suisse ont des possibilités limitées de faire des études.

Dans le domaine de la formation hors université du degré tertiaire, les étudiantes et étudiants d'origine étrangère sont sous-représentés (12%), tant par rapport à la formation professionnelle de base que par rapport à la population résidente permanente. C'est pour les personnes originaires de pays de l'Europe du Sud que le schéma des types de formation, des professions et des voies de formation se rapproche le plus de celui des Suisses. Les membres de ce groupe semblent rechercher une intégration et une promotion dans le système de l'emploi suisse, mais ils sont encore nettement sous-représentés au niveau de la formation professionnelle supérieure. Les personnes venant des "autres pays" semblent plutôt s'intéresser à des offres très spécifiques. Les écoles hôtelières spécialisées, qui comptent 42% d'étrangers parmi leurs étudiants, sont un exemple frappant.

D. Conclusions

Un aperçu statistique des enfants et des jeunes d'origine étrangère dans le système de formation suisse est forcément très sélectif. Pour apprécier d'une façon générale les évolutions quantitatives et leurs conséquences pour l'école suisse, il nous semble important de retenir les points suivants :

- La proportion d'enfants et de jeunes d'origine étrangère en Suisse (presqu'un cinquième) reste très élevée dans les comparaisons internationales.
- L'origine des enfants étrangers devient plus hétérogène par rapport à la nationalité, mais probablement pas par rapport à l'origine sociale.
- La proportion d'enfants étrangers et de langue étrangère varie beaucoup d'une région à une autre.
- Les effets de la sélection dans le système de formation font ressortir plutôt l'importance des facteurs de langue étrangère, d'origine sociale et probablement de "sédentarité" que de la nationalité.
- Le degré secondaire II comporte une proportion en augmentation rapide de jeunes d'origine étrangère. Les jeunes (du sexe masculin) issus des "anciens" contextes de l'immigration italienne et espagnole atteignent un niveau de participation qui est probablement comparable à celui de la couche inférieure suisse.
- Au niveau tertiaire, les étudiants de la deuxième génération d'étrangers sont encore proportionnellement peu nombreux.

ENFANTS D'OUVRIERS OU ENFANTS D'IMMIGRES ?

Walo Hutmacher

Scolarisation des migrants et inégalités sociales devant l'école

Dans les milieux scolaires et dans ceux qui sont proches de l'école, on tient très généralement pour acquis que les élèves immigrés et plus généralement les étrangers rencontrent des difficultés scolaires spécifiques qui tiennent à leur altérité. L'insuffisante maîtrise de la langue du pays d'accueil et la distance culturelle sont tenues pour responsables d'une part prépondérante d'échecs scolaires chez les élèves étrangers, ce à quoi s'ajoutent le manque d'information sur le système d'enseignement et/ou le manque d'expérience du fonctionnement de ce système du côté des familles. A première vue, ces thèses paraissent de "simple bon sens" : ainsi, la langue occupe un rôle si central dans toutes les activités scolaires que sa maîtrise est évidemment une condition *sine qua non* de la réussite. Une foule d'observations quotidiennes dans les classes semblent appuyer cette analyse et les données de la statistique scolaire semblent la corroborer : les élèves étrangers ont plus souvent du retard que les autochtones et ils s'orientent moins souvent vers les filières plus exigeantes. A partir de là toutes sortes de mesures se justifient, mesures visant à prévenir des échecs scolaires considérés comme plus probables pour les élèves étrangers que pour les élèves autochtones.

D'un autre côté pourtant, on sait aussi qu'en Suisse comme dans la plupart des pays européens, la majorité des étrangers travaillent comme ouvriers. Souvent peu ou pas qualifiés, ils occupent des emplois que les travailleurs indigènes délaissent, les considérant comme trop pénibles et/ou mal rémunérés. Un grand nombre de familles d'élèves étrangers occupe de ce fait les positions les plus défavorisées et les plus dévalorisées de la hiérarchie sociale.

Dès lors, comme on sait aussi que dans tous les pays industrialisés la probabilité de réussir à l'école dépend fortement de la classe sociale d'origine des élèves, la question se pose de savoir si les enfants de travailleurs étrangers réussissent moins bien leur scolarité parce qu'ils sont étrangers (eux-mêmes immigrés ou de la deuxième génération) ou parce qu'ils sont en majorité issus de familles à faible

statut socio-économique. De la réponse à cette question dépendent nombre de stratégies politiques et pédagogiques. On envisage d'autres mesures selon que l'on considère la scolarisation des immigrés comme une problématique à part ou au contraire comme faisant partie intégrante de la problématique de l'inégalité sociale devant l'école.

Des statistiques genevoises

Il existe peu de données en Suisse pour départager les opinions sur ce sujet. Pour cela il faut en effet pouvoir comparer les parcours scolaires d'élèves étrangers et autochtones de même origine sociale. La statistique scolaire fédérale différencie bien les élèves selon leur origine nationale, mais elle n'enregistre pas l'origine sociale des élèves. Au mieux, on dispose de quelques indications locales à partir d'enquêtes sociologiques. Mais les populations de ces enquêtes ne couvrent en général pas tout le spectre des immigrés ni non plus tout l'éventail de la hiérarchie sociale (par ex. Gurny, 1984). Même s'ils sont scientifiquement corrects, les résultats de ces enquêtes sont socialement fragiles.

A notre connaissance, le système d'information scolaire du canton de Genève est le seul de Suisse à fournir les données nécessaires à une statistique exhaustive de la question, combinant l'origine sociale et l'origine nationale de l'ensemble des élèves d'un système scolaire. On tentera ici d'apporter quelques éléments de réponse à la question posée plus haut en s'appuyant sur cette source d'information¹.

On pourra évidemment discuter de la représentativité de ces observations, limitées au canton de Genève, par rapport à l'ensemble de la Suisse. Nous n'entrerons pas ici dans le débat, souvent idéologiquement teinté, sur le soi-disant "Sonderfall Genf". Le Canton de Genève présente bien quelques caractéristiques sociologiques spécifiques; sans les détailler, rappelons-en les éléments saillants. Le canton de Genève est une collectivité essentiellement urbaine; l'agriculture n'y occupe qu'un travailleur sur cent. La forte composante tertiaire des activités économiques (près de 80%) y détermine une structure sociale où prédominent les classes moyennes salariées. La composante ouvrière (environ un tiers de la population) est plus faible que dans le reste de la Suisse. Cette particularité est encore accentuée chez les citoyens suisses - l'électorat -

¹ Une version plus technique et détaillée de cette étude a paru dans une publication de l'OCDE (1987).

qui ne compte qu'environ 20% d'ouvriers, majoritairement qualifiés. D'autres éléments encore concourent à donner à la société genevoise un caractère post-industriel prononcé (Heintz, 1984) qui se répercute entre autres sur la politique scolaire (Hutmacher, 1982; 1985). Si le canton de Genève est donc sociologiquement différent de la Suisse considérée comme un ensemble, il l'est certainement moins si on l'oppose aux régions urbaines industrialisées du pays. De plus, depuis quelques années, on note dans d'autres parties de la Suisse diverses formes de restructuration (notamment une rapide tertiarisation de l'économie) suggérant qu'il s'y produit également une évolution vers la société post-industrielle. A l'avenir, sous l'effet de ce rapprochement, les différences de la Suisse, ou du moins de ses régions urbaines industrialisées, avec le canton du bout du Léman apparaîtront sans doute encore moins "exotiques".

Sous l'angle des rapports entre migrations et classes sociales, une particularité très intéressante pour notre propos mérite encore d'être soulignée. Comme dans le reste de la Suisse, on enregistre à Genève un grand nombre de ces immigrants "classiques" que la Suisse alémanique appelle "Gastarbeiter" (des ouvriers venus pour la plupart des régions peu développées du Sud européen). Mais il y afflue aussi, depuis tous les pays du monde, d'importants contingents d'étrangers qui viennent occuper des places d'employés, de cadres intermédiaires et supérieurs ou de dirigeants dans les organisations et les entreprises internationales. Les écoles genevoises comptent aussi de ce fait un grand nombre d'élèves étrangers dont les familles occupent des positions sociales moyennes ou élevées.

Deux indicateurs du degré de réussite dans le parcours scolaire

Les données genevoises permettent donc de comparer les parcours scolaires d'élèves autochtones et étrangers en couvrant tout le spectre des positions de la hiérarchie sociale, depuis les ouvriers les moins qualifiés jusqu'aux cadres supérieurs et dirigeants. Définissons maintenant les indicateurs du parcours scolaire qui seront mis en oeuvre ci-dessous :

a) Le retard scolaire

On comparera tout d'abord les différents groupes nationaux et sociaux selon la fréquence du retard scolaire accumulé en sixième et dernière année de scolarité

primaire. On a là une mesure synthétique de la plus ou moins grande régularité et rapidité du parcours des élèves à travers la scolarité primaire.

A Genève, depuis de nombreuses années, la quasi-totalité des enfants fréquente une classe enfantine (facultative) dès l'âge de quatre ans puis entre au premier degré primaire à l'âge "normal" (légal), voire un peu avant. Les élèves qui sont retardés au sixième degré (plus âgés que l'âge "normal" du degré, qui est de 11 ans) sont donc ceux qui ont mis plus de cinq ans pour arriver au dernier degré de la scolarité primaire parce qu'à un moment ou un autre ils ont rencontré des difficultés suffisamment graves pour les obliger à redoubler une année de programme.

b) Les sections d'entrée au Cycle d'Orientation

On comparera ensuite la fréquence à laquelle les élèves des divers groupes nationaux et sociaux accèdent aux différentes sections d'entrée au Cycle d'Orientation.

A Genève, ce cycle s'inscrit à la suite de la scolarité primaire et couvre les trois dernières années de la scolarité obligatoire. Lorsqu'ils y entrent, les élèves sont placés dans des sections plus ou moins exigeantes, en fonction de leurs résultats à l'issue du parcours primaire. Tout n'est pas joué à ce moment-là puisqu'il subsiste des possibilités de changer de section tout au long des trois ans du Cycle d'Orientation. Le placement à l'entrée de cette école n'en constitue pas moins un événement crucial pour le parcours de formation ultérieur.

Bien qu'assez sommaires, ces deux mesures sont des *indicateurs de la valeur* qui est reconnue aux élèves *dans la hiérarchie de l'excellence scolaire* à un moment-charnière de leur carrière scolaire. Le retard scolaire en dernière année primaire résume en quelque sorte le parcours qui précède; il différencie en gros les élèves qui ont accompli la scolarité primaire sans encombrement majeur de ceux qui ont connu des difficultés assez sérieuses. Le second indicateur, fondé pour l'essentiel sur l'appréciation des résultats en fin de sixième primaire, différencie globalement les élèves selon qu'ils sont jugés "bons" ou "médiocres" et selon le potentiel scolaire que l'institution scolaire leur prête ou qu'ils se prêtent eux-mêmes.

Origine nationale et appartenance de classe

La population d'élèves constituée pour cette étude est formée de la totalité des élèves qui ont fréquenté une classe de sixième primaire à Genève entre 1980 et 1984 soit, sur une durée de 5 ans, environ 18'300 jeunes. On a formé une base numérique aussi large afin de conserver des effectifs statistiquement suffisants malgré une différenciation très fine des groupes d'élèves selon leur biographie migratoire (distinction entre élèves immigrés eux-mêmes et élèves nés à Genève), selon des groupes significatifs de nationalités et surtout selon une classification socio-professionnelle assez fine pour rendre compte d'un large éventail de conditions et de positions sociales. Le classement des élèves selon leur origine sociale est fait sur la base de la profession exercée par le père de l'élève ou, le cas échéant, par le chef du ménage. La terminologie est relativement courante².

² Quelques précisions : le groupe des *manoeuvres et ouvriers spécialisés* est constitué de travailleurs salariés qui exercent des professions ne nécessitant pas ou peu de qualification spéciale (manoeuvres, nettoyeurs, manutentionnaires, chauffeurs de camions ou d'autres machines, aides de cuisine, etc.). Sous *ouvriers et agents spécialisés* on regroupe des travailleurs manuels dans des professions subalternes qui supposent en principe une formation (menuisiers, maçons, mécaniciens, etc.), les personnes appelées à les commander directement (contremaîtres, chefs de chantier, d'atelier), ainsi que les personnes exerçant des professions de la surveillance ou de la sécurité (gendarmes, pompiers, huissiers, concierges, etc.). Les *petits indépendants* regroupent les artisans (travailleurs manuels à leur compte), les petits commerçants (épiciers, restaurateurs, etc.), ainsi que les agriculteurs. Sous *employés qualifiés*, on trouve un ensemble de travailleurs salariés subalternes des bureaux des administrations privées et publiques (employés de commerce, de banque, opérateurs, programmeurs, etc.) dont la profession suppose en principe une formation professionnelle complète. Les *cadres intermédiaires* regroupent des travailleurs des bureaux qui exercent des responsabilités hiérarchiques (chefs de bureau, chefs de rang, etc.) ainsi que des personnes dont la profession suppose une formation généralement acquise après un diplôme secondaire (infirmiers, instituteurs, techniciens, ingénieurs ETS, etc.). La catégorie des *cadres supérieurs* recouvre des emplois salariés d'encadrement et de direction d'un ensemble de cadres intermédiaires (directeurs et sous-directeurs d'entreprises moyennes), ainsi que des salariés de professions dont l'exercice suppose en principe l'achèvement d'études supérieures (ingénieurs, juristes, économistes, psychologues, etc.). Enfin, la catégorie des *dirigeants* regroupe d'une part les professions libérales traditionnelles (avocats, médecins à leur compte, mais aussi juges, professeurs d'Université, pasteurs, etc.) et d'autre part des industriels, directeurs généraux de grandes entreprises, conseillers d'Etat, etc.).

Le lecteur intéressé trouvera une description détaillée des catégories socio-professionnelles de base dans *L'Annuaire statistique de l'éducation* publié par le Service de la recherche sociologique.

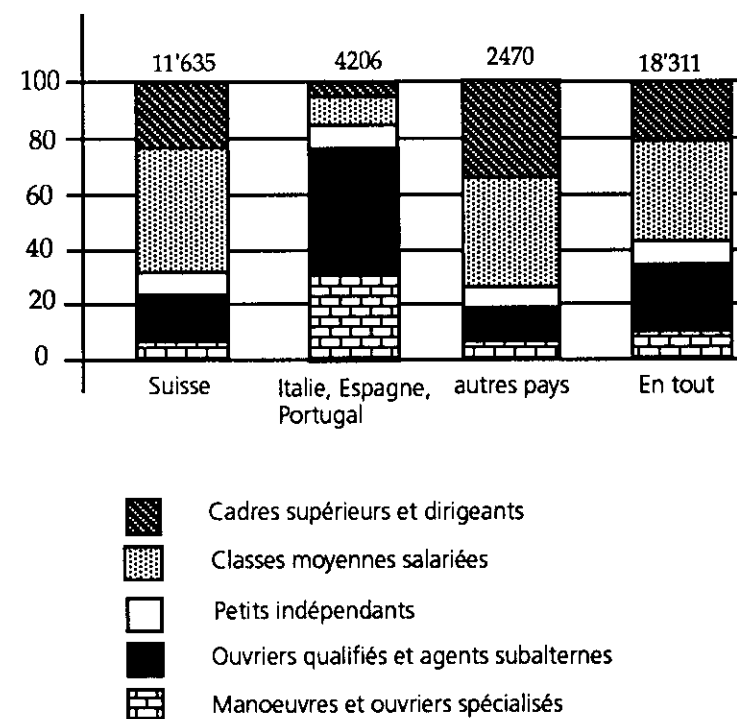
Sur l'ensemble de la période que recouvrent ces données, un peu moins d'un tiers des élèves de sixième primaire (64%) étaient d'origine suisse, l'"histoire migratoire" de la grande majorité d'entre eux (quatre sur cinq) étant simple : ils sont nés à Genève et y ont, à quelques exceptions près, passé toute leur enfance.

Parmi les élèves étrangers, deux groupes de nationalités se distinguent lorsqu'on prend en compte la biographie migratoire :

- Les élèves originaires des trois pays d'immigration ouvrière traditionnelle (Italie, Espagne, Portugal) forment 23% de l'ensemble des élèves; comme chez les Suisses quatre de ces élèves sur cinq sont nés à Genève, soit une majorité d'"étrangers de deuxième génération".
- Les élèves d'autres origines nationales, parmi lesquels sont représentés à peu près tous les pays du monde, forment 13% de la population scolaire totale; mais ici la moitié seulement sont nés à Genève.

On retiendra donc trois groupes de nationalités, d'autant plus qu'ils sont aussi nettement contrastés du point de vue de la composition sociale, comme le montre le graphique 1.

Graphique 1: Composition sociale des groupes de nationalité
Elèves de 6ème primaire. Genève, 1980-84



La forte composante ouvrière de l'immigration provenant des pays du Sud européen ressort ici clairement : trois élèves italiens, espagnols ou portugais sur quatre appartiennent à une famille ouvrière, dont un tiers d'ouvriers sans qualification. D'une certaine manière, le graphique permet aussi de lire les répercussions de cette immigration ouvrière sur le positionnement social des autochtones. Chez les élèves suisses, un sur cinq seulement est issu d'une famille d'ouvriers et un sur vingt d'une famille d'ouvriers non qualifiés. Les classes moyennes salariées (employés qualifiés et cadres intermédiaires) forment donc une part prépondérante chez les Suisses (44%), tandis que les enfants de cadres supérieurs et de dirigeants représentent 22%.

La structure sociale du groupe des "autres nationalités" est assez voisine de celle des Suisses : peu d'enfants d'ouvriers, beaucoup d'employés et de cadres intermédiaires; mais ce groupe compte encore plus d'enfants de cadres supérieurs et de dirigeants (33%) que les Suisses. Ces employés et cadres étrangers se recrutent en majorité dans les pays industrialisés du Nord de l'Europe et de l'Amérique, pour une part moindre dans les segments "modernes" de pays moins développés.

Comment se comparent donc les parcours primaires et les orientations des différents sous-groupes d'élèves qu'on peut discerner dans ce graphique ? Ceux des enfants de manoeuvres suisses diffèrent-ils de ceux des enfants de manoeuvres immigrés ? Les enfants de dirigeants étrangers réussissent-ils mieux ou moins bien que ceux des dirigeants suisses ? Telles sont, plus concrètement formulées, les questions que nous allons aborder maintenant.

La traversée du primaire

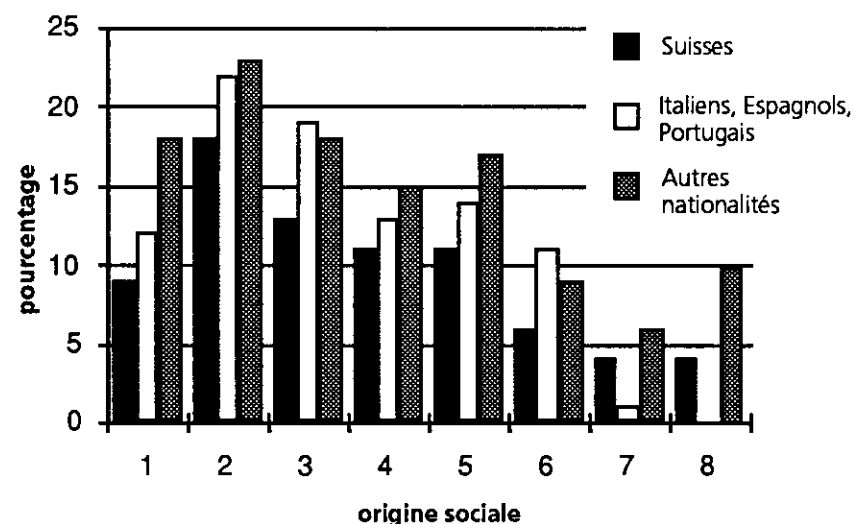
Sur l'ensemble des 18'300 élèves de sixième primaire, un sur huit (12%) accuse un retard en dernière année de scolarité primaire. En général, ce retard n'excède pas un an. Si l'on distingue les élèves selon l'origine nationale seulement, les trois groupes de nationalités diffèrent assez sensiblement entre eux : les élèves étrangers sont plus souvent en retard que les suisses; les élèves italiens, espagnols et portugais ont même deux fois plus souvent du retard que les élèves suisses.

Pays d'origine	Elèves retardés en 6e primaire
Suisse	9%
Italie, Espagne, Portugal	18%
Autres pays	12%

L'origine sociale plutôt que la nationalité d'origine

Des statistiques comme celle qui précède sont courantes. Ce sont en général les seules disponibles. Mais nous allons voir que lorsqu'on prend en considération la position sociale des familles, des disparités bien plus fortes apparaissent, tandis qu'à l'intérieur de chaque position sociale, les différences entre groupes nationaux s'amenuisent significativement.

Graphique 2: *Elèves retardés en 6ème primaire, selon l'origine nationale et sociale*
Ensemble des élèves : proportion de retardés dans chaque groupe



Catégories d'origines sociales

- 1: Ensemble
- 2: Manoeuvres, ouvriers spécialisés
- 3: Ouvriers qualifiés
- 4: Petits indépendants
- 5: Employés qualifiés
- 6: Cadres inférieurs et moyens
- 7: Cadres supérieurs
- 8: Professions libérales et dirigeants

Le graphique 2 distingue les différentes origines sociales (de manoeuvres à dirigeants) et, à l'intérieur de chacun des groupes de même statut social, les origines nationales. On peut dès lors comparer les proportions d'élèves en retard,

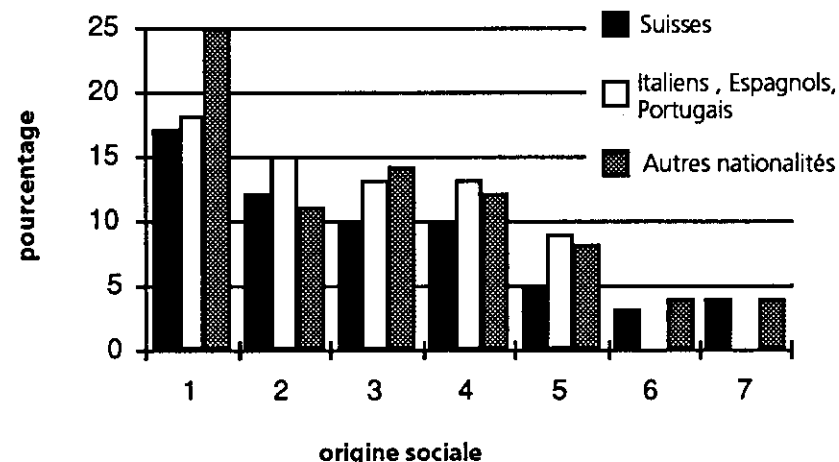
soit entre nationalités pour une même origine sociale, soit entre origines sociales pour une même nationalité.

Pour illustrer la lecture de ce graphique, prenons les élèves issus d'une famille de manoeuvres ou d'ouvriers spécialisés : la fréquence du retard scolaire s'élève à 18% pour les Suisses, à 22% pour les originaires du Sud européen et à 23% pour ceux d'autres nationalités. Les Suisses ont certes un léger avantage, mais celui-ci est bien réduit en comparaison avec le tableau précédent. En tout cas, la distance est bien moindre que celle qui sépare les enfants de manoeuvres de ceux de cadres supérieurs chez lesquels, selon la nationalité, le retard scolaire varie entre 1 et 6%.

Nous ne commenterons pas longuement ce graphique. Portant sur l'ensemble des élèves, l'image qu'il donne est quelque peu brouillée du fait des différences qui existent entre les deux groupes d'étrangers sous l'angle de la biographie migratoire des élèves. On se souvient en effet que les élèves suisses et ceux qui proviennent des pays d'immigration ouvrière traditionnelle sont beaucoup plus souvent nés à Genève (80%) que les "autres" (50%). Or, on le verra plus loin, la migration de l'élève lui-même, notamment lorsqu'elle intervient en cours de scolarité, constitue une perturbation de la carrière scolaire qui a des effets propres; elle provoque souvent un retard scolaire lié au temps d'adaptation linguistique et scolaire. On ne peut pas assimiler sans autre les retards liés à des changements de système scolaire à des échecs tels que peuvent en subir des élèves qui ont vécu toute leur scolarité sur place.

Pour préciser l'image, séparons donc les élèves selon leur biographie migratoire et commençons par la population - majoritaire - des élèves nés à Genève. Sauf exceptions rares, avant d'arriver en sixième primaire, ces élèves ont passé toute leur petite enfance dans ce canton, y ont pour la plupart fréquenté l'école enfantine durant deux ans avant de commencer l'école primaire à l'âge de six ans. Le graphique 3 montre la fréquence du retard scolaire en sixième primaire pour les différents groupes nationaux et sociaux à l'intérieur de cette population homogène au point de vue de son histoire migratoire.

Graphique 3: *Elèves retardés en 6ème primaire, selon l'origine nationale et sociale*
Elèves nés à Genève: proportion de retardés dans chaque groupe



Catégories d'origines sociales

- 1: Manoeuvres, ouvriers spécialisés
- 2: Ouvriers qualifiés, agents subalternes
- 3: Petits indépendants
- 4: Employés qualifiés
- 5: Cadres inférieurs et moyens
- 6: Cadres supérieurs
- 7: Professions libérales et dirigeants

L'image est plus nette cette fois : il apparaît clairement que la fréquence du retard scolaire varie bien plus fortement selon l'origine sociale des élèves que selon leur origine nationale.

Des différences entre groupes de nationalités apparaissent bien au sein de chaque position sociale - dans l'ensemble les élèves suisses sont un peu moins souvent retardés que les étrangers - mais l'étendue de ces variations est assez faible : les ordres de grandeur restent à peu près les mêmes entre élèves suisses et étrangers³. Si bien que, parmi les élèves nés à Genève, la prise en compte de l'origine sociale égalise donc presque complètement le parcours du primaire entre les groupes nationaux, Suisse compris.

A l'inverse, quelle que soit l'origine nationale, les différences entre positions sociales sont considérables et affectent les ordres de grandeur. En effet, qu'ils soient suisses ou étrangers, les élèves nés en Suisse ont quatre à cinq fois plus souvent du retard en sixième primaire s'ils sont issus d'une famille d'ouvriers peu ou pas qualifiés (17-20%) que s'ils appartiennent à une famille de cadres supérieurs ou de dirigeants (0-4%).

Entre ces deux extrêmes de l'échelle sociale se distinguent en gros deux groupes d'élèves. Le premier est formé des enfants de cadres intermédiaires; le retard scolaire en fin de sixième primaire y affecte entre 5 et 9% des élèves selon la nationalité (les bases statistiques sont un peu faibles du côté des étrangers). Le second groupe réunit les enfants d'ouvriers qualifiés, d'agents subalternes, de petits indépendants ainsi que d'employés qualifiés et de petits fonctionnaires; soit en gros ce qu'on pourrait appeler les "milieux populaires" : parmi ces élèves, le retard scolaire oscille autour de 12% (entre 10 et 15%) selon les origines nationales.

Nos observations confirment donc une loi tendancielle bien connue, celle de l'inégalité sociale devant la réussite scolaire : la traversée de la scolarité primaire est plus aisée à mesure qu'on monte dans l'échelle des positions sociales. Mais l'origine nationale y contribue peu.

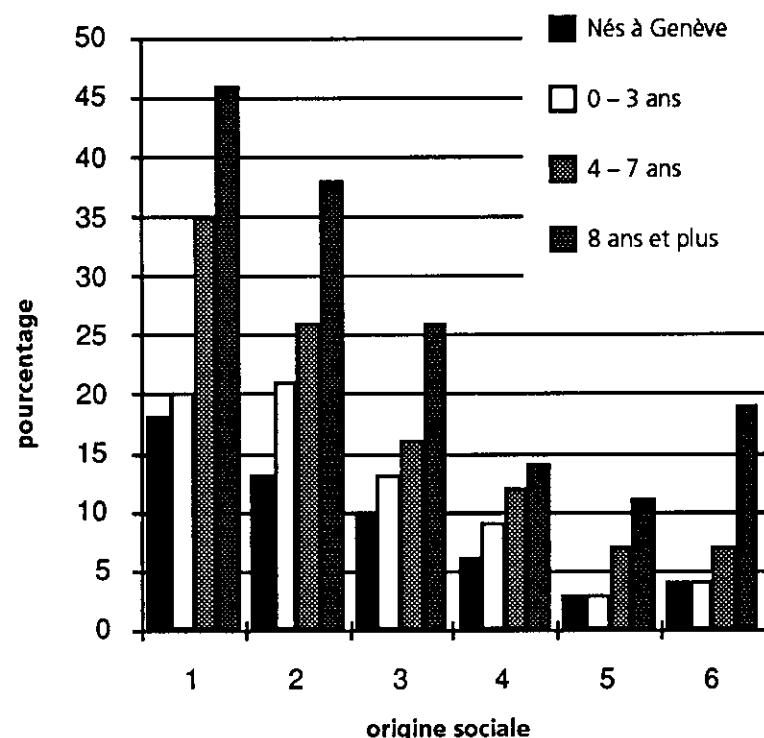
Pour les élèves nés à Genève, la probabilité de rencontrer des difficultés scolaires aboutissant à un redoublement en cours de scolarité primaire est relativement

insensible à l'origine nationale, une fois l'origine sociale prise en compte. En va-t-il de même lorsqu'on considère les élèves qui ne sont pas nés à Genève ?

Parmi l'ensemble des 18'300 élèves, ceux qui ont immigré à Genève en cours de vie représentent à peu près 20% : 6% sont arrivés entre 0 et 3 ans, 8% entre 4 et 7 ans, 6% après l'âge de 7 ans. Même avec une population de base très nombreuse, on touche ici à certaines limites du traitement statistique : 6% de 18'300 représentent environ 1'100 élèves. Au niveau de détail que donne le graphique 4, les chiffres ne sont parfois plus très solides.

³ A une exception près, celle des manoeuvres et ouvriers spécialisés en provenance d'"autres pays" (en l'occurrence Yougoslavie, Turquie, Afrique principalement). Il s'agit là d'un très petit groupe d'élèves (N=62, soit 12 par an en moyenne entre 1980 et 1984, qui sont en retard scolaire à raison de 25%, alors que les deux autres groupes nationaux le sont à raison de 17-18%). La différence observée par rapport aux autres groupes nationaux parmi les manoeuvres et ouvriers spécialisés n'est statistiquement pas significative. Elle n'est pas nécessairement aléatoire pourtant.

Graphique 4: Proportion d'élèves retardés en 6ème primaire selon l'origine sociale et l'âge d'arrivée à Genève. 1980 - 84



Catégories d'origines sociales

- 1: Manoeuvres et ouvriers spécialisés
- 2: Ouvriers qualifiés et agents subalternes
- 3: Employés qualifiés
- 4: Cadres intermédiaires
- 5: Cadres supérieurs
- 6: Professions libérales et dirigeants

Nonobstant ces limites méthodologiques, deux tendances générales se dégagent clairement :

- D'une part, comme on s'y attendait, la fréquence du retard scolaire est, *grosso modo*, d'autant plus élevée que l'enfant était plus âgé au moment d'immigrer à Genève. Entre les élèves nés à Genève et ceux qui y sont arrivés avant le début de l'école enfantine (entre 0 et 3 ans), il n'y a pour ainsi dire pas de différence. L'arrivée en cours de scolarité enfantine (entre 4 et 7 ans) multiplie à peu près par deux la probabilité d'être en retard en sixième primaire. Une immigration plus tardive encore la multiplie environ par 3⁴.

- D'autre part, ces proportions se conservent en gros à l'intérieur de chaque position sociale. Les difficultés liées à la migration et à l'adaptation à un nouvel environnement apparaissent donc comme amplifiées par l'origine sociale.

On ne peut pas détailler systématiquement ces données pour tenir compte de l'origine nationale. Mais dans tous les cas où les effectifs sont statistiquement suffisants, on constate que les variations en fonction de l'origine nationale sont faibles. Qui plus est, à condition sociale égale, les élèves immigrés de nationalité suisse (en provenance d'autres cantons pour la plupart) ne se distinguent pas des étrangers.

La section d'entrée au Cycle d'Orientation

Rappelons les grandes lignes de la procédure d'orientation qui prévaut à Genève à l'entrée dans l'enseignement secondaire. En principe, tous les élèves promus en fin de sixième primaire passent au Cycle d'Orientation. Cette école leur propose une orientation en se fondant pour l'essentiel sur les résultats scolaires obtenus en sixième primaire. Le placement dans une des sections ne suppose donc aucune démarche particulière de la part des parents, sauf en cas de désaccord avec l'option proposée par l'école. Ils demandent dans ce cas une "dérogation". Près d'un élève sur cinq fait l'objet de ce type de "correction de trajectoire" sur la base d'une étude qui inclut les résultats à des épreuves de préorientation et une appréciation du potentiel scolaire de l'élève. Ces interventions familiales dans le processus d'orientation tendent en général à ob-

⁴ L'exception que constituent les enfants de dirigeants (facteur de 5) tient probablement à une stratégie délibérée de retardement du passage au Cycle d'Orientation.

tenir une orientation plus favorable; elles sont plus fréquentes à mesure qu'on s'élève dans la hiérarchie des positions sociales (Bain, 1979).

En gros, cependant, les "bons" élèves entrent dans l'une des sections à exigences élevées (latine ou scientifique) qui laissent tous les choix ultérieurs ouverts (études longues ou professionnelles). Chaque année, sur dix élèves de sixième primaire, environ sept entrent au CO par cette porte.

Les élèves qui ont des résultats plus médiocres en fin de sixième sont orientés vers la section "générale" ou, s'ils sont particulièrement faibles, en section "pratique". Ces deux filières préparent en principe à une formation professionnelle (en école ou en entreprise). Depuis un certain nombre d'années toutefois, les chances de trouver une place d'apprentissage dans une profession "intéressante" se sont sensiblement amenuisées pour les élèves terminant leur scolarité obligatoire en section générale, entre autres sous l'effet de la concurrence que leur font, sur le marché des places d'apprentissage, les élèves qui sortent des sections plus avantageuses (Amos, 1984). De ce fait, à l'entrée du Cycle d'Orientation, l'accès aux sections exigeantes revêt une importance décisive, même pour des élèves qui n'envisagent pas de faire des études longues.

Pour notre propos, il suffira de distinguer entre deux types d'orientation : les sections les plus exigeantes d'une part - latine et scientifique (LS) - et les moins exigeantes d'autre part : générale et pratique (GP). Pour simplifier encore la présentation, on comparera les groupes sociaux et nationaux selon la part des élèves (en %) qui entrent dans les sections exigeantes, sachant que les autres représentent à chaque fois le complément à cent.

Telle qu'elle a été décrite et telle qu'elle est en vigueur, la procédure d'orientation tient compte uniquement des résultats scolaires en fin de sixième primaire. Le parcours préalable des élèves n'intervient pas formellement. Pourtant, les observations montrent que le placement à l'entrée au CO n'est pas du tout indépendant de la traversée du primaire. Au contraire, l'accès aux sections exigeantes est à peu près trois fois moindre pour les élèves qui ont accumulé du retard au cours de la scolarité primaire - un quart d'entre eux seulement (26%) entrent en section latine ou scientifique - que pour les élèves réguliers, dont trois quarts (76%) aboutissent dans ces sections.

L'origine sociale plutôt que la nationalité d'origine

Il va de soi que l'origine sociale des élèves ne figure pas non plus parmi les critères d'orientation au passage de sixième primaire à l'enseignement secondaire. La création du Cycle d'Orientation et l'adoption (dès 1962) d'une procédure d'orientation "quasi-automatique" constituent précisément des pièces maîtresses de la politique de démocratisation des études dont le canton de Genève s'enorgueillit. Or, les observations suggèrent que les déterminismes sociaux sont plus forts que les formalismes scolaires. En effet, indépendamment du parcours antérieur, les chances d'accéder à une filière exigeante diffèrent très sensiblement selon l'origine sociale des élèves.

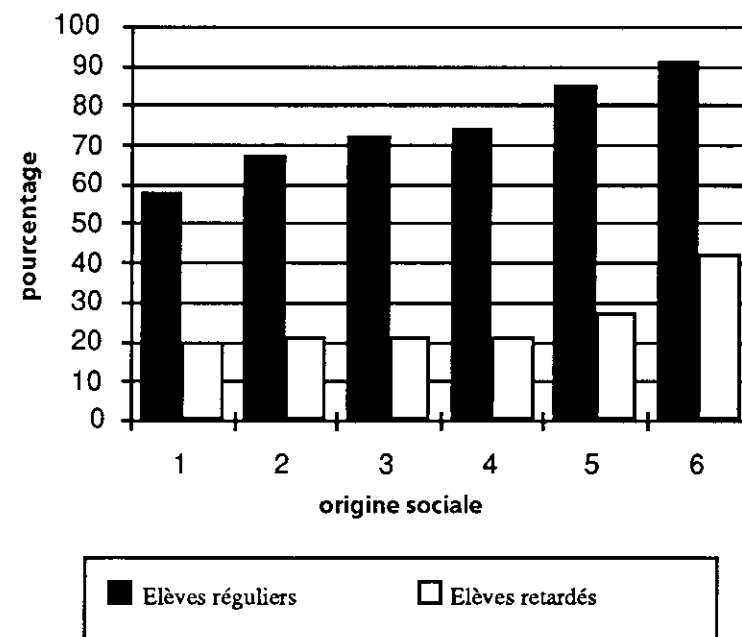
Le graphique 5 illustre cette double liaison de l'orientation avec le parcours primaire et l'origine sociale. Afin de diminuer l'incidence des histoires migratoires, nous nous limitons à nouveau ici aux seuls élèves nés à Genève, auxquels nous avons ajouté ceux qui y sont arrivés entre leur naissance et l'âge de trois ans.

Considérons d'abord les élèves réguliers. Parmi eux la probabilité d'entrer dans une filière exigeante du Cycle d'Orientation varie entre 58% chez les enfants de manoeuvres et d'ouvriers spécialisés et 91% chez ceux qui sont issus d'une famille de cadres supérieurs ou de dirigeants. Parmi les élèves qui avaient du retard en sixième primaire, cette probabilité est systématiquement environ trois fois plus faible. Soulignons encore une fois que cette relation quasi mathématique entre retard scolaire et diminution des chances d'orientation favorable à l'entrée du Cycle ne fait l'objet d'aucune disposition formelle. Nonobstant cela, elle est très forte et, de plus, très stable, puisque des observations portant sur les années 1973-1974 l'attestaient déjà (Commission "Egalisation des chances", 1978).

Plusieurs facteurs d'inégalité sociale se combinent ici en s'amplifiant. On a vu précédemment que le redoublement à l'école primaire est plus fréquent pour les élèves d'origines sociales défavorisées; on voit ensuite qu'il anticipe à la baisse sur le placement à l'entrée du Cycle d'Orientation⁵. Enfin, parmi les élèves réguliers, la proportion de ceux que l'école primaire considère comme de bons élèves, capables d'entrer dans une des sections exigeantes, diffère à nouveau très sensiblement selon ces mêmes origines sociales.

⁵ Ces différences considérables d'orientation entre élèves réguliers et en retard scolaire mériteraient évidemment un développement qui dépasse le cadre de cette étude. Il mettrait sans doute en question les effets "thérapeutiques" de cette mesure grossière de remédiation que constitue le redoublement. Il s'agirait notamment de comprendre par quels mécanismes sociaux - scolaires et familiaux - les élèves qui ont redoublé ne serait-ce qu'une seule fois en cours de scolarité primaire se retrouvent si massivement "mauvais élèves" en fin de sixième.

Graphique 5: Positionnement scolaire à l'entrée au Cycle d'Orientation : Proportion d'élèves en sections latine ou scientifique selon l'origine sociale et le rapport âge-degré en 6P. Elèves nés à Genève ou arrivés avant 4 ans



Catégories d'origines sociales

- 1: Manoeuvres et ouvriers spécialisés
- 2: Ouvriers qualifiés
- 3: Petits indépendants
- 4: Employés qualifiés
- 5: Cadres inférieurs et moyens
- 6: Cadres supérieurs et dirigeants

En revanche, comme pour le retard scolaire, à origine sociale égale, les élèves suisses n'ont dans l'ensemble qu'un avantage de quelques pour cent sur les élèves étrangers. Une fois l'appartenance sociale et le retard scolaire contrôlés, les différences de placement à l'entrée du Cycle d'Orientation sont très faibles entre élèves d'origines nationales différentes. C'est ce qu'illustre le graphique 6 pour la population des élèves réguliers nés à Genève ou immigrés avant l'âge de quatre ans.

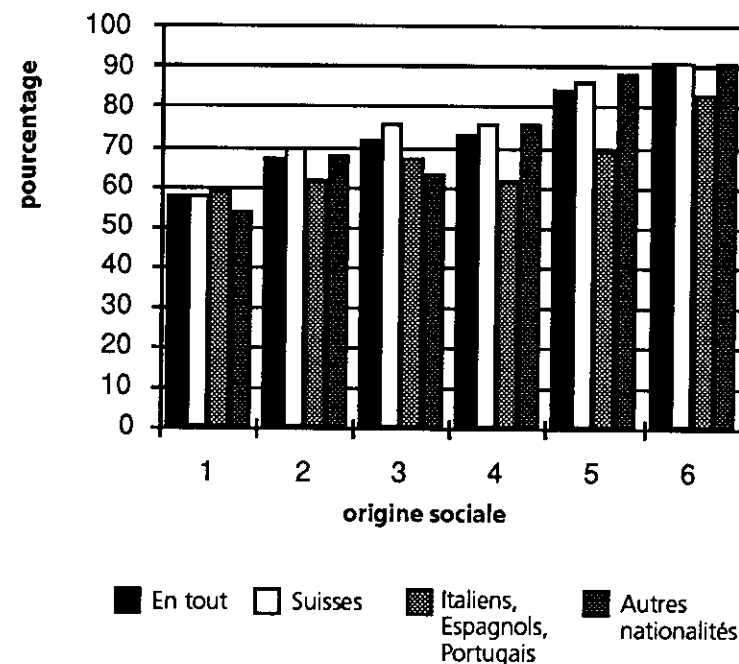
A l'intérieur de chaque groupe d'origine sociale, les différences entre origines nationales sont relativement faibles. Les élèves suisses sont dans l'ensemble un peu mieux placés que les étrangers. Mais lorsqu'elles sont statistiquement faibles⁶, ces différences affectent rarement les ordres de grandeur.

Discussion : Visibilité et volonté de voir

L'analyse statistique fournit finalement une réponse plus tranchée à notre question initiale que nous ne l'avions anticipé. Le traitement scolaire semble discriminer assez peu les élèves étrangers en tant qu'étrangers. S'ils rencontrent plus souvent des difficultés scolaires, c'est bien plus parce qu'ils sont nombreux à provenir de familles socio-économiquement défavorisées qu'en vertu de la couleur de leur passeport. A origine sociale et à biographie migratoire égales, les élèves suisses n'ont guère plus ni moins de facilité à parcourir sans encombre leur scolarité primaire que leurs camarades étrangers. Il en va de même pour le placement scolaire à l'entrée du Cycle d'Orientation. En tout cas, les différences entre autochtones et étrangers sont si petites en regard de celles qui séparent les positions sociales, qu'on peut pour l'instant les considérer sinon comme négligeables, du moins comme secondaires.

Ce constat s'impose d'abord pour les 85 élèves sur cent qui sont nés à Genève ou qui y sont arrivés avant l'âge de quatre ans. Soulignons au passage la similitude des fréquences de retard scolaire entre les véritables natifs et les enfants immigrés durant leur petite enfance. La fréquentation quasi généralisée des classes enfantines à Genève (avant l'entrée en première primaire) produit probablement cet effet d'homogénéisation des compétences linguistiques et de

Graphique 6: Positionnement scolaire à l'entrée du Cycle d'Orientation : Elèves réguliers nés à Genève ou arrivés entre 0 et 3 ans.
Proportion d'élèves en 7LS selon l'origine sociale et nationale



Catégories d'origines sociales

- 1: Manoeuvres et ouvriers spécialisés
- 2: Ouvriers qualifiés
- 3: Petits indépendants
- 4: Employés qualifiés
- 5: Cadres inférieurs et moyens
- 6: Cadres supérieurs et dirigeants

⁶ Les effectifs sont particulièrement faibles pour les groupes de petits indépendants étrangers, d'employés qualifiés et de cadres intermédiaires italiens, espagnols et portugais.

la maîtrise du "métier d'élève", un effet qui est toutefois inégal selon l'origine sociale.

Le même effet d'homogénéisation ne semble pas se produire chez les élèves immigrés après l'âge de trois ans (environ 15% des élèves de sixième). A origines sociales et nationales égales, la fréquence du retard en sixième primaire est toujours plus élevée chez ces élèves véritablement migrants, bien que les outils assez sommaires utilisés ici ne rendent évidemment pas compte de la grande diversité des situations.

L'immigration en cours de scolarité oblige les enfants à des efforts d'adaptation très différents selon la manière dont se combinent et se cumulent le changement de programme d'enseignement, de langue, de définition du métier d'élève, selon qu'elle implique en même temps un changement d'environnement social (de la campagne à la ville par exemple) et selon la capacité de la famille d'accompagner la transition, d'aplanir les obstacles, de donner un sens positif aux efforts d'adaptation demandés à l'élève. Pour ces élèves migrants on ne peut pas considérer le retard scolaire comme résultant d'un échec scolaire au même titre que pour ceux qui ont parcouru toute leur scolarité primaire à Genève. Au mieux peut-on parler d'une incidence retardatrice qui est interprétée différemment selon les cas par l'école et par les familles.

Mais il est frappant que cette incidence retardatrice soit, elle aussi, assez sensible à l'origine nationale : à origine sociale égale, elle est semblable pour les élèves suisses venus à Genève en cours de scolarité et pour les étrangers. En revanche, elle diffère significativement selon la position sociale de la famille, c'est-à-dire sans doute selon les ressources que celle-ci peut mobiliser pour accompagner la transition. Ajoutons que nos observations se limitant à l'école publique, elles ne rendent pas compte de toute la distance qui sépare les positions sociales extrêmes. En arrivant à Genève avec des enfants en âge de scolarité, les familles socialement les mieux placées choisissent en effet plus souvent que les autres une des écoles privées du canton qui offrent le programme de leur pays d'origine ou un programme proche.

Une fausse perception des origines de l'échec

Dans un sens, nos observations sont donc assez rassurantes : dans sa fonction de sélection, l'école genevoise n'apparaît ni raciste ni xénophobe. Cela ne

semble d'ailleurs pas être le cas à Genève seulement. Des constats analogues ont été faits en France et en Grande-Bretagne (OCDE, 1987) ou encore, sur une moins grande échelle, à Zurich (Gurny, 1984). Il n'est pas trop téméraire de considérer que, *mutatis mutandis*, les mêmes tendances s'observeraient dans l'ensemble de la Suisse ou du moins dans ses régions urbaines et industrialisées, où les immigrants étrangers sont aussi les plus nombreux.

La structure des inégalités sociales qui prévaut dans la société d'accueil semble plus déterminante dans le parcours scolaire que les différences linguistiques et culturelles des immigrants. Tout se passe comme si la scolarisation des enfants étrangers était à tel point assimilée à celle des autochtones qu'elle relevait aussi de la même problématique générale de l'inégalité sociale devant la réussite et l'orientation scolaires.

Ces résultats statistiques et les conclusions qui en découlent troublent les esprits. Nous avons pu nous en convaincre en les présentant à des groupes d'enseignants, de responsables scolaires ainsi que d'immigrants. Ces chiffres et ces réflexions mettent en cause un certain nombre d'idées reçues à propos de l'origine des inégalités de réussite scolaire. En effet, parlant de l'échec scolaire, les enseignants lui donnent régulièrement pour "cause" l'origine étrangère des élèves. De même, lorsqu'ils évoquent les difficultés qu'a l'école de faire face à sa mission, les responsables scolaires invoquent souvent le grand nombre d'élèves étrangers inscrits dans les classes. Les parents immigrés eux-mêmes ont de la peine à se défaire de l'idée que si leurs enfants ont des difficultés à l'école, c'est parce qu'ils sont étrangers. Cette vision des choses est assez commune; la plupart des gens pensent que les élèves étrangers ont plus souvent des difficultés à l'école que les autochtones. Selon nos observations il y a là une erreur de perception : le véritable facteur de discrimination ne réside pas dans la polarité entre indigènes et étrangers, mais dans le positionnement inégal des uns et des autres dans la hiérarchie sociale.

Pourtant, phénoménologiquement, les différences linguistiques et culturelles des familles étrangères s'imposent comme un fait d'observation incontournable, de même d'ailleurs que la grande diversité (linguistique, culturelle) entre différents groupes d'étrangers. Que de si évidentes différences culturelles jouent un moins grand rôle à l'école que l'origine sociale des élèves pose en fait plus de problèmes d'interprétation que si l'on avait observé le contraire.

Le sujet ne saurait s'épuiser en quelques pages. Mais peut-être vaut-il la peine de réfléchir en premier lieu sur ce qui apparaît bien (à la lumière de nos données) comme une erreur de perception quant à l'origine des échecs scolaires. Dans l'expérience subjective des enseignants, il y a sans doute, parmi les élèves en difficulté, bon nombre d'étrangers, dans certains quartiers en tout cas. Mais il y a aussi des Suisses, et, surtout, il y a sûrement, à en croire nos statistiques, une majorité d'enfants d'ouvriers (Suisse et étrangers confondus). Et pourtant, dans la représentation courante des "causes" de l'échec, le critère de l'origine nationale des élèves émerge bien plus facilement que celui de l'origine sociale.

Il est vrai que lorsqu'on creuse un peu, on constate qu'en parlant d'élèves étrangers en rapport avec les échecs scolaires, les enseignants, les responsables scolaires et d'autres gens ne pensent pas en général à des enfants de cadres ou de dirigeants. Même à Genève où les élèves étrangers issus de tels milieux sont assez nombreux, les interlocuteurs ont en général à l'esprit des enfants d'ouvriers étrangers (Gastarbeiter). Mais curieusement, "étrangers" leur vient plus facilement à la bouche qu'"ouvriers", ou "ouvriers étrangers". Que signifie ce biais sémantique où la perception de l'"étranger" éclipse celle du "travailleur" ? Indiquerait-il une piste qui permette de comprendre que le sens commun se "méprend" sur les origines de l'échec scolaire en attribuant à l'origine nationale ce qui, selon des observations répétées, revient à l'origine sociale ?

La visibilité de l'origine étrangère...

On peut penser d'abord qu'à l'école, dans l'interaction quotidienne, l'origine étrangère est plus visible que l'origine sociale. L'origine étrangère s'aperçoit en effet souvent au premier coup d'oeil par des "marqueurs" physiques, ethniques ou culturels, qui, de surcroît, peuvent se percevoir de façon permanente. Que ce soit par son nom et son prénom, par sa morphologie et son apparence physique ou par son accent ou celui de ses parents, l'élève étranger se distingue aisément.

Mais la visibilité n'est jamais indépendante d'une manière de voir, ni des conséquences sociales de cette manière de voir. Or, depuis une vingtaine d'années, le mode de lecture des différences d'origine et de culture se transforme progressivement. Dans les milieux pédagogiques et plus généralement dans les classes moyennes supérieures, d'anciens ethnocentrismes, d'anciens réflexes perçus aujourd'hui comme trop étroitement nationalistes, réflexes de rejet ou d'exclusion à l'égard des étrangers, cèdent

progressivement la place à une nouvelle éthique de la tolérance interculturelle et interr raciale. Ce changement de l'attitude ancienne qui consistait à "répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions" (Levi-Strauss, 1982) favorise un certain relativisme culturel. Il se nourrit sans doute des plus grandes facilités d'accès à l'information sur des régions ou des cultures lointaines, que ce soit par les voyages ou par les médias. La défense des droits de l'homme préconise de son côté une vision plus tolérante des différences raciales, culturelles et nationales. Enfin, *last but not least*, le changement d'attitude doit beaucoup aussi (particulièrement en Europe) aux encouragements d'autorités nationales particulièrement sensibles, elles, au réaménagement des enjeux économiques et politiques entre nations et inquiètes, sur le plan interne, des réactions de refus que provoque le pluralisme culturel de fait, consécutif aux grands mouvements migratoires survenus au cours des récentes décennies (Hutmacher, 1987). La transformation des esprits ne s'opère en effet ni sans tensions ni sans conflits, comme l'a montré récemment encore le débat français sur le port du *hidjeb* à l'école. Mais en tant qu'elles attestent l'existence d'un conflit, ces tensions xénophobes et nationalistes attestent aussi la réalité du changement.

Globalement, et notamment dans le domaine scolaire, à la faveur de ce changement d'attitude à l'égard de l'altérité, s'instaure un certain (auto)contrôle sur l'attitude de rejet de l'autre, s'établit une certaine symétrie de valeurs entre origines et cultures différentes. La stigmatisation de l'étranger en tant qu'étranger est socialement moins tolérable. Le relativisme culturel favorise une perception plus neutre, moins (dé)valorisante des marqueurs de la différence culturelle ou raciale. Et les militants les plus convaincus de ce changement d'esprit plaident même plus radicalement encore pour une éducation interculturelle en tant que moyen d'enrichissement réciproque des patrimoines culturels.

... et le tabou de l'origine sociale

Qu'en est-il de la visibilité de l'origine sociale à l'école ? Sauterait-elle moins immédiatement aux yeux ? Interrogés à ce sujet, beaucoup d'enseignants répondent que ces différences-là ne se voient pas en classe. D'autres "avouent" qu'en début d'année scolaire, ils jettent bien un coup d'oeil sur les informations

concernant la profession du père ou du chef du ménage (informations qui, à Genève, leur sont fournies), mais qu'ensuite ils s'efforcent d'oublier ces indications. Dans la plupart des cas, on perçoit une sorte de malaise, voire de volonté de ne pas (sa)voir. Le souci traditionnel de l'école d'assurer l'équité formelle (qui se traduisait autrefois par le port de la blouse-uniforme) n'y est sans doute pas étranger. Il fait dire à des enseignants qu'ils ne veulent pas "se laisser influencer" ou bien, chez ceux qui connaissent l'effet Pygmalion notamment (Rosenthal et Jacobson, 1971), qu'ils ne veulent pas "coller une étiquette aux élèves".

A la tendance des enseignants à ignorer la position sociale des familles de leurs élèves répondent d'ailleurs souvent des stratégies symétriques de la part des parents et des élèves eux-mêmes, qui tentent aussi de gommer ou d'atténuer les signes trop visibles de leur appartenance sociale qui pourraient créer une image qu'ils pensent défavorable. Tous les signes ne sont évidemment pas manipulables comme le sont les habits ou la propreté. Certaines manipulations peuvent "tomber à faux" : certaines insistances parentales sur des conventions de politesse ou de respect de l'autorité ne répondent pas nécessairement aux attentes des enseignants d'aujourd'hui.

Mais ces "jeux" sur les signes de l'origine sociale montrent que, dans des sociétés comme la nôtre, le repérage des positions de la hiérarchie sociale revêt un sens particulier, touche à un "domaine sensible" tant au plan des institutions qu'à celui des personnes. Les différences de position sociale ne sont pas saisies sur le même mode que les différences "culturelles" qui séparent étrangers et autochtones (de même condition sociale, faudrait-il préciser). Tout repérage est ici assorti d'un classement dans une hiérarchie de valeur. Tout constat de différence renvoie inévitablement à un rapport d'inégalité entre positions sociales : inégale accessibilité des positions et inégale désirabilité, inégal pouvoir de leurs occupants sur les institutions et sur les gens, inégale maîtrise sur le cours des événements, et, ce qui compte sans doute le plus à l'école, inégale légitimité des formes culturelles associées aux positions sociales : morale, croyances, options éducatives, rapport aux savoirs savants, rapports à soi et à autrui, formes de sociabilité, esthétique, etc.

A leur manière, beaucoup d'enseignants expriment d'ailleurs fort bien cette inégalité proprement culturelle lorsque, interrogés sur leur perception des familles de milieux populaires, ils mettent avant tout l'accent sur des manques : "milieux bas", "défavorisés", "pas éducatifs", "pas cultivés", "désert culturel",

"décourageant la créativité et l'imagination", "intellectuellement pas formés", etc. De tels jugements s'entendent fréquemment dans les écoles de toutes régions (voir entre autres Léger & Tripiier, 1986; Sirota, 1988). Ils sont formulés tantôt sur le mode de la compassion ou de la conscience malheureuse, tantôt sur celui du rejet. Mais ces différences de tonalité ne changent rien au fait de l'affirmation d'une supériorité culturelle du locuteur, d'une forme de déni de sens propre à toute forme d'ethnocentrisme. La tolérance interculturelle n'est pas de mise ici.

La vision méritocratique prédominante d'une société d'égaux en droits où chacun, indépendamment de son sexe, de son origine ou de sa race, reçoit équitablement les réponses correspondant à ses mérites, renforce de son côté la volonté de ne pas (sa)voir, ou l'absence de la volonté de voir les élèves en termes d'appartenance sociale. D'autant plus que le sens commun donne à penser que les dispositions individuelles et leur genèse ne doivent pas grand-chose à la position sociale, alors qu'au contraire le positionnement social est dû aux dispositions individuelles de leurs occupants (leurs mérites ou leurs démérites). Les enjeux sociaux autour des dispositions scolairement attestées devenant plus importants, l'école et ses agents sont peut-être devenus plus ambigus à propos des appartenances de classe. En effet, ils sont censés assurer l'accès de tous aux savoirs, savoir-faire et savoir-être scolairement légitimes et en même temps appelés à établir le mérite de chacun selon le degré auquel il les maîtrise.

Dans la vie scolaire quotidienne, l'appartenance sociale des élèves ne s'affiche effectivement pas comme une rubrique sur un registre ou comme une étiquette sur une bouteille. A la faveur de l'élévation du niveau de vie et d'une certaine "normalisation" de la vie familiale dans les classes populaires, les marqueurs sociaux traditionnellement les plus visibles (c'est-à-dire ceux de la pauvreté ou de l'abandon) ont quasiment disparu de l'horizon scolaire. Il reste pour l'essentiel des marqueurs culturels dont on vient de voir qu'ils sont perçus le plus souvent sur le mode évaluatif-normatif, par rapport aux standards d'excellence qui ont cours à l'école et, en ce qui concerne les familles populaires, dans les registres du manque, de la pauvreté (culturelle), si ce n'est du déni de sens ou du rejet. On peut certes penser qu'une perception plus neutre serait pédagogiquement plus opératoire; mais elle présupposerait une capacité et une volonté de voir sur un mode moins impliqué et aussi la capacité d'ordonner le visible et de lui donner sens. On touche sans doute ici aux limites inhérentes à l'ethnocentrisme de classe, forme de reconnaissance de la différence qui bloque la communication.

Loin d'être indifférents aux différences sociales, l'école et les enseignants y seraient donc au contraire si sensibles qu'ils tendraient à les ignorer plus ou moins activement à la manière d'un refoulé, d'un non-dit, que tout le monde "sait", mais dont il n'est pas très convenable de parler ou dont on parle sur le mode de la conscience malheureuse, de la résignation ou encore d'un fatalisme social devenu intolérable. Le biais sémantique relevé plus haut, de même que l'"erreur" de perception sur l'origine de l'échec scolaire, ne s'expliqueraient pas simplement par la plus grande visibilité de l'origine étrangère. D'une certaine manière cette plus grande visibilité tiendrait elle-même au fait qu'elle engage moins de conséquences que la mise en exergue des différences de classe sociale. Les enjeux du classement étant moindres autour de l'origine nationale - perçue sur un mode plus neutre, voire "technique" (apprentissage de la langue, par ex.) - il serait plus facile ou moins inadmissible d'attribuer les causes de l'échec scolaire à l'origine étrangère plutôt qu'à l'inégalité de position sociale, de parler d'étrangers plutôt que d'ouvriers. Peut-être d'ailleurs ce même mécanisme de défense permet-il de comprendre pourquoi les innombrables constats de l'inégalité sociale devant l'école ont connu si peu de traduction pratique efficace dans la pédagogie.

Afin d'éviter tout malentendu, précisons que cette analyse ne suppose nulle intention délibérée de dissimulation, ni manipulation, ni machiavélisme de la part des enseignants ou des responsables scolaires et n'implique donc nulle mise en cause non plus. Du point de vue du sociologue, toute position sociale détermine un regard, par définition limité et socialement localisé, sur les choses et les gens. Il serait, de ce point de vue, surprenant qu'au premier degré les enseignants ne vivent pas subjectivement leurs manières de penser, de faire et d'être (celles en gros des classes moyennes et moyennes supérieures) comme plus précieuses, adéquates ou désirables. La légitimité culturelle que leur confère l'institution scolaire ne peut que les conforter dans cette position. Si notre analyse a quelque mérite, c'est avant tout dans la mesure où elle peut inciter à un effort de décentration. Être positionné n'est pas la même chose que se savoir positionné. Peut-être que si les professionnels scolaires se savaient (socialement et culturellement) positionnés, il leur serait davantage possible de lire à un deuxième degré les différences culturelles liées à l'inégalité de position et de les reconnaître tout en maintenant la communication. Il serait alors peut-être plus facile de saisir ces différences comme des faits et d'en traquer activement les incidences scolairement négatives sans tomber dans l'un ou l'autre pièges

traditionnels de ce genre d'exercice : le paternalisme, le populisme ou le misérabilisme (Grignon & Passeron, 1989).

Éléments d'une stratégie pédagogique et culturelle

Sur la base de notre constat statistique, certains responsables scolaires et certains enseignants pourraient être tentés de renoncer dorénavant à toutes mesures de différenciation et de soutien destinées aux élèves étrangers sous prétexte que les difficultés ne sont pas liées à l'origine étrangère. Rien ne justifierait de telles conclusions. Tout d'abord parce qu'une grande partie des mesures destinées aux étrangers s'adresse aux élèves qui sont eux-mêmes immigrants et visent à faciliter la transition de l'école d'un pays à celle d'un autre.

Ensuite et surtout, parce que la réflexion sur la place des étrangers et la reconnaissance de leurs différences comme différences culturelles renforcent, sur le terrain scolaire même, un renouveau prometteur de la réflexion sur la nature des échecs scolaires. En attribuant à l'origine étrangère ce qui revient à l'origine sociale, le sens commun pédagogique (se) trompe sur l'origine des difficultés scolaires mais il ne (se) trompe pas sur leur nature essentiellement culturelle. On peut en effet inverser la lecture de nos résultats pour s'étonner alors que les fractions socialement défavorisées des enfants et des familles (Suisse comprises) soient (culturellement) si étrangères à l'école.

Admettons par hypothèse que la lutte contre l'échec scolaire et donc contre les inégalités sociales de réussite soit toujours à l'ordre du jour politique (elle figure parmi les objectifs que la loi assigne à l'école genevoise). Admettons même que, pas seulement par esprit de justice, mais par une conscience réaliste des enjeux économiques et culturels de notre temps, cette politique se donne un objectif circonscrit visant à l'acquisition par tous, en fin de scolarité obligatoire, d'un ensemble minimal de savoirs et de savoir-faire, de maîtrises et de compétences intellectuelles, sociales et civiques. Dans cette hypothèse, le paradigme culturel s'impose comme dernier recours, à moins de retourner à l'innéisme et à l'idéologie du don ou de vouloir persister dans des entreprises plus ou moins désespérées de pédagogie compensatoire de "handicaps socio-culturels". Ce que l'école a commencé à apprendre en matière de reconnaissance de différences culturelles, en accueillant mieux les élèves étrangers, pourrait se transposer vers ce qu'elle ne sait pas (encore) faire à tous les enfants des classes populaires.

Admettons-le d'emblée, toutefois, c'est une voie difficile, qui suppose d'une part que se diffuse et que se pratique dans les écoles une conception plus anthropologique de la culture. Celle qui informe aujourd'hui les pratiques à l'égard des étrangers est en général trop formaliste et trop exclusivement centrée sur les aspects linguistiques et cognitifs. Elle ignore trop les dimensions pratiques de toute culture qui, une fois incorporée, fonctionne à la manière d'une "seconde nature" (Bourdieu, 1980). Elle reconnaît mal aussi les émotions et les investissements identitaires qui habitent tout rapport socialisé au monde, toute manière humaine d'être et de faire, que ce soit du côté des familles ou de celui des professionnels scolaires.

Mais, pour progresser, il faudra en plus mettre à plat les enjeux proprement culturels qui se jouent entre l'école et des familles inégalement placées dans l'échelle sociale. S'agissant des cultures de classes sociales au sein d'une même société, on a vu qu'on ne peut pas les considérer comme indépendantes les unes des autres au même titre qu'on peut penser les cultures bantoue, wolof, allemande ou italienne comme des univers de pratiques, de code et de sens relativement autonomes, cohérents et clos en eux-mêmes. Les cultures de classes entretiennent entre elles des rapports de supériorité-infériorité liés aux rapports de force entre les classes. Ou, autrement dit, elles informent nécessairement des jugements de valeur et de légitimité qui tendent à valoriser les manières de penser, de faire et d'être des groupes socialement mieux placés, à dévaloriser celles des groupes les plus faibles.

Toute culture scolaire (contenus, méthodes aussi bien que pratiques quotidiennes) s'inscrit objectivement dans le jeu de ces rapports de force. On peut éventuellement le regretter, mais à vues humaines, il est peut-être plus réaliste de considérer cela comme un fait, sans attendre pour autant le renversement hypothétique de l'état des rapports de force (en faveur de quel autre état d'ailleurs ?). La (re)connaissance de l'existence d'un rapport de force est la condition première d'une meilleure maîtrise de ses effets et de ses conséquences. Il devient alors possible et nécessaire de prendre en compte ce fait dans toute réflexion sur les pratiques scolaires, sur les savoirs et les savoir-faire, sur les méthodes d'enseignement, sur les relations avec les familles, etc. Il ne s'agit pas d'une réforme, mais d'un changement des esprits. Tous les niveaux de décision, depuis l'enseignant dans sa classe jusqu'au ministre, sont concernés. La volonté de mieux maîtriser la discrimination sociale à l'école passe par des milliers de micro- et de macro-décisions.

LA REVISION DE L'ARTICLE LINGUISTIQUE DE LA CONSTITUTION FEDERALE (ART. 116 CF) ET SES EFFETS POSSIBLES SUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE LANGUE ETRANGERE¹

Ursina Fried-Turnes

1. Situation initiale

L'article 116 de la Constitution fédérale actuellement en vigueur existe sous sa forme actuelle depuis 1938, date à laquelle le rhéto-roman a été reconnu langue nationale. Il déclare que :

- 1) L'allemand, le français, l'italien et le romanche sont les langues nationales de la Suisse.
- 2) Sont déclarées langues officielles de la Confédération l'allemand, le français et l'italien.

Bien que le rhéto-roman possède depuis plus de cinquante ans le statut officiel de langue nationale, il se trouve aujourd'hui fortement menacé et risque même de disparaître. Cette situation a poussé en 1985 le Conseiller national des Grisons Bindi à proposer une motion demandant la révision de l'article 116 de la CF, dans le but précisément de protéger par des mesures constitutionnelles les minorités linguistiques menacées.

En réponse à la motion Bindi, M. Flavio Cotti, alors chef du Département fédéral de l'Intérieur, a institué un groupe de travail auquel il n'a pas seulement confié la tâche de reformuler l'article constitutionnel, mais aussi de "cerner les questions juridiques, linguistiques et historiques" relatives à la situation des langues en Suisse. En conséquence, le groupe de travail ne devait pas seulement prendre en considération les préoccupations que suscite le rhéto-roman, mais élaborer les principes de base d'une politique linguistique globale.

¹ Traduit de l'allemand par Claude Béguin.

2. Le rapport du groupe de travail chargé de la révision de l'article 116 de la CF

Sous la présidence du Professeur Peter Saladin (Berne), ce groupe a élaboré un rapport dans une optique générale. Ce rapport a été publié en août 1989 dans les quatre langues nationales; une procédure de consultation sur les propositions qu'il contient a permis au Conseil fédéral de préparer son message pour le Parlement.

A l'exception du chapitre sur le droit linguistique en vigueur, le rapport a été rédigé par les membres du groupe de travail eux-mêmes. Les chapitres ont été discutés un par un et, avec d'éventuelles modifications, approuvés par l'ensemble du groupe. En tant que co-auteur du rapport, j'étais responsable de la question suivante : dans quelle mesure un nouvel article linguistique pourrait-il avoir des effets sur l'enseignement en Suisse ? Il ne s'agissait pas d'interférer, à travers la Constitution, avec l'autonomie scolaire des cantons, mais plutôt de mettre en relief les conséquences et de les présenter aux responsables cantonaux de l'éducation pour qu'ils puissent en discuter.

La question des minorités linguistiques étrangères n'était pas au centre de nos travaux, mais elle n'a pas cessé d'émerger dans des contextes différents, ce que je m'efforcerai de montrer par la suite. Les citations proviennent du rapport *Le quadrilinguisme en Suisse - présent et futur - . Analyses, propositions et recommandations d'un groupe de travail du Département fédéral de l'Intérieur*, Berne, août 1989.

2.1 Objectifs

Le but principal de nos propositions est le *maintien du quadrilinguisme suisse*; il doit être lié à une amélioration de la compréhension et des rapports entre groupes linguistiques. Cependant, il est clair en tout cas que la responsabilité principale, en ce qui concerne la coexistence fructueuse des quatre groupes linguistiques et les bons rapports entre les communautés linguistiques, sera surtout du ressort des cantons et des communes. La Confédération, même à travers le nouvel article constitutionnel, n'assume que des tâches de soutien et d'encouragement.

2.2 Proposition de révision de l'article 116 de la CF

Le groupe de travail propose deux variantes pour un nouvel article 116 de la CF, variantes qui ne diffèrent toutefois pratiquement pas quant au fond. Je reproduis ci-dessous la variante I, la plus complète :

- 1) L'allemand, le français, l'italien et le romanche sont les langues nationales de la Suisse.
- 2) La Confédération et les cantons ont pour tâche de sauvegarder les quatre langues nationales dans leurs territoires de diffusion et de promouvoir la compréhension entre les communautés linguistiques.
- 3) La Confédération
 - a) encourage la présence des quatre langues nationales dans l'ensemble de la Suisse,
 - b) encourage la compréhension entre les communautés linguistiques,
 - c) soutient les cantons dans leurs efforts de sauvegarde des langues nationales menacées.
- 4) Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est également une langue officielle dans les rapports de la Confédération avec les citoyennes et les citoyens romanches, ainsi qu'avec les institutions romanches. Les textes législatifs, rapports et autres documents importants de la Confédération doivent être publiés en langue romanche.
- 5) La liberté des langues est garantie.

Dans des commentaires détaillés sur chacun des points ci-dessus, le groupe de travail a examiné leurs conséquences possibles et souhaitables. Selon le mandat de la Commission, ses commentaires concernent surtout les communautés linguistiques suisses. Cependant, nous sommes conscients qu'une politique linguistique suisse doit également prendre en compte les étrangères et étrangers résidant en Suisse, et nous avons par conséquent attiré l'attention sur ce problème en plusieurs points de notre rapport. Une clarification globale de la situation des communautés linguistiques étrangères présentes en Suisse aurait toutefois été en dehors du mandat et de la compétence du groupe de travail et elle doit par conséquent encore être faite.

Si nous exposons par la suite les effets possibles d'une nouvelle politique linguistique sur les enfants étrangers, il ne s'agira donc que de réflexions et

d'incitations de principe, et non de prescriptions qui puissent être mises en pratique dans l'immédiat. Un nouvel article constitutionnel sera une bonne base pour la reconnaissance et l'évaluation positive du fait que nous sommes et que nous resterons une société multiculturelle. Notre plurilinguisme étatique n'a malheureusement que des effets limités sur le plan individuel; s'il pouvait acquérir une importance majeure dans la conscience des Suisses, et en particulier être considéré comme l'avantage que toute l'Europe nous envie (ce qui montre que les observateurs extérieurs confondent eux aussi volontiers notre plurilinguisme étatique avec le plurilinguisme individuel de la population), alors une telle modification de la conscience devrait aussi avoir un effet sur notre façon de rencontrer les résidents étrangers.

Mais ces effets doivent apparaître de façon concrète, par exemple dans les écoles. Pour cela, il faudra une législation linguistique; en cas d'approbation de la révision de l'article linguistique par un vote populaire, il incombera à la Confédération d'unifier les lois disparates qui existent déjà en une loi fédérale cohérente encore à naître; les cantons devront de même se préoccuper de légiférer sur la question linguistique en harmonie avec la révision de la Constitution.

3. Effets possibles de la révision de l'article 116 de la CF sur les enfants étrangers

Divers aspects de l'article en question pourraient avoir une influence sur la scolarité des enfants étrangers. Selon moi, le changement d'attitude envers l'interculturalisme et le bilinguisme qui apparaît dans plusieurs passages du rapport constitue une base positive et décisive. Je m'efforcerai d'abord de décrire cette attitude fondamentale.

Au centre du problème juridique se trouve donc la question de la liberté linguistique, liée à celle du principe de territorialité, qui devrait maintenir et protéger les langues nationales "dans les territoires où elles sont parlées".

En conclusion, j'évoquerai en les commentant quelques modèles scolaires qui pourraient être intéressants dans ce contexte.

3.1 Buts fondamentaux

Déjà dans le catalogue des buts du rapport, qui subdivise l'objectif fondamental de la "sauvegarde de la Suisse quadrilingue" en plusieurs buts séparés, l'idée directrice d'une amélioration de la communication entre les communautés linguistiques n'est en rien limitée aux langues nationales. Le rapport mentionne par exemple les buts partiels suivants (pp. 228-229) :

- Encouragement adéquat des locuteurs bilingues et attitude compréhensive envers les personnes venant d'autres régions linguistiques de la Suisse afin de leur faciliter l'approche de la culture de leur nouveau domicile ("acculturation"), sans pour autant leur faire perdre les liens avec leur langue maternelle.
- Adoption d'une attitude compréhensive, axée sur l'"acculturation", envers les locuteurs qui n'ont pour langue maternelle aucune des quatre langues nationales, et ouverture à leur culture linguistique.

Dans un chapitre à part, consacré à l'interculturalisme et au bilinguisme, on montre comment les aspects positifs de la société multiculturelle d'aujourd'hui en Suisse ne sont pas reconnus comme tels et sont par conséquent négligés de manière coupable. L'équipe d'auteurs part du point de vue que la construction d'une identité biculturelle n'est pas *fondamentalement* différente pour les enfants suisses et pour les enfants étrangers, et qu'un changement d'attitude positif faciliterait au corps enseignant le soutien et l'encouragement du bilinguisme chez les enfants étrangers bilingues.

Bien que la Suisse ait une longue expérience de pays plurilingue, l'idéologie monolingue qui caractérise les Etats nationaux occidentaux est encore dominante chez nous, même si ce concept, aujourd'hui comme autrefois, est totalement étranger à bien des pays extra-européens. De nos jours, la majorité de la population mondiale est bilingue ou plurilingue, mais la minorité monolingue détient le pouvoir économique et politique. Il est évident que le monolingue est lié à des échelles de valeurs culturelles qui déprécient les minorités linguistiques et culturelles en fonction justement de leur bilinguisme et de leur biculturalisme "obligatoire". Un des mécanismes de cette dépréciation est le concept de la langue maternelle qui, appliqué de manière irréfléchie, peut simplement faire disparaître des langues minoritaires. En effet, si dans un recensement on demande de mentionner *une seule* langue maternelle, et si cette dernière est en outre définie comme "la langue que l'on possède le mieux",

il ne faut pas s'étonner si de nombreuses personnes bilingues indiquent la langue de leur scolarité, et par nécessité, puisque notre système scolaire monolingue néglige la première langue de tous les enfants provenant de minorités (qu'ils soient suisses ou étrangers), et la condamne par conséquent à disparaître. Les statistiques qui résultent d'un tel recensement servent à illustrer l'unité linguistique, mais elles ne sont pas utilisables dans une approche scientifique. Il me semble qu'il ne faut pas sous-estimer le progrès politique constitué par la mise en garde contre ce monoculturalisme dans une enquête officielle, et par le fait qu'au même moment, la question concernant la langue maternelle dans le recensement de décembre 1990 a été différenciée, les termes "langue maternelle" ayant disparu.

Si une récession de l'idéologie monolingue est un objectif souhaitable, parce qu'autrement la cohésion de l'Etat suisse serait mise en danger à long terme, il faut aussi prendre au sérieux les effets positifs que cette tendance peut avoir sur la population étrangère. La "coexistence pacifique", mot d'ordre de nos quatre cultures, masque seulement la réalité : nous vivons certes tout près les uns des autres, mais nous ne vivons pas ensemble. La pénurie d'informations réciproques mène à l'indifférence envers les êtres et les événements des autres régions linguistiques, ce qui encourage la naissance de préjugés. Et si nos rapports avec nos propres concitoyens et concitoyennes sont entachés de préjugés, cela est encore plus vrai du rapport que nous avons avec les personnes de langues et de cultures non suisses.

Par conséquent, du point de vue de la politique envers les étrangers, il serait souhaitable que les migrations entre régions linguistiques de la Suisse, qui sont en diminution depuis les années soixante, soient facilitées en libérant les migrants de la crainte de perdre leur identité linguistique et culturelle, et en leur permettant de compter sur une attitude positive à l'égard de leur double identité. Il s'agit surtout des migrations internes à partir des cantons latins vers la Suisse alémanique. Un tel transfert est rendu extrêmement difficile pour les familles ayant des enfants d'âge scolaire, en raison du système d'éducation strictement monolingue en vigueur actuellement en Suisse allemande. Dans le sens inverse, la barrière semble moins élevée, pour divers motifs (cf. G. Lüdi, in : *Etre Migrant* 0; mais il est certain que leur situation de groupes minoritaires contribue à ce que les gens du Tessin ou de la Romandie craignent plus la pression de l'assimilation exercée par la Suisse allemande que le contraire. Il serait donc temps que la majorité d'expression allemande prenne des mesures en vue d'une

revalorisation du biculturalisme. Cette tâche devrait être entreprise d'abord dans les grandes agglomérations, d'une part parce que les rapports de majorité y sont assurés, d'autre part parce que le nombre potentiel d'enfants étrangers serait suffisant pour créer, par exemple, une école bilingue.

Le groupe de travail n'a pas discuté de l'avantage dont les étrangers et étrangères de langue italienne (qui constituent la majorité de la population étrangère en Suisse) pourraient bénéficier par rapport aux étrangers d'autres langues du fait que l'italien, en tant que langue nationale déjà inscrite dans la Constitution, est plus présent dans la conscience de l'ensemble de la population suisse. Selon moi, il faut accepter pour le moment un tel avantage puisqu'à long terme, les enfants ayant d'autres langues maternelles étrangères bénéficieront eux aussi d'un changement d'attitude de vastes classes sociales envers le biculturalisme. Le moment présent est extrêmement favorable à un tel changement d'attitude, puisque ces mêmes problèmes font l'objet de discussions intenses dans l'Europe en formation. Pour la Communauté Européenne aussi, il va sans dire que le plurilinguisme doit être encouragé à tous les niveaux si l'on ne veut pas que la richesse culturelle de l'Europe soit réduite en bouillie uniforme. La Suisse présente deux avantages que les autres pays européens lui envient : le plurilinguisme y est un phénomène interne, connu depuis longtemps, et l'italien, qui est la langue étrangère la plus répandue, est en même temps langue nationale. Depuis l'étranger, il n'est pas évident au premier coup d'oeil, ni certainement compréhensible, que nous profitons aussi peu de ces deux éléments. Il est temps de repenser notre attitude et la politique linguistique qui en dérive, et la proposition d'un nouvel article linguistique en sera justement l'occasion.

3.2 Liberté linguistique et principe de territorialité

Le paragraphe 5 de la proposition d'un nouvel article 116 dit : "La liberté linguistique est garantie"².

Jusqu'à présent, la liberté linguistique n'est pas mentionnée explicitement dans la Constitution fédérale, mais elle est reconnue tacitement et elle a aussi été acceptée, comme un droit fondamental non écrit, par le Tribunal fédéral. Dans le cas d'une révision générale de la Constitution fédérale, la liberté linguistique

² Dans la variante II, cette phrase constitue le paragraphe 1.

devrait certainement apparaître au début, dans le catalogue des droits fondamentaux, comme le droit à la liberté d'opinion ou de religion.

En tant que droit de l'homme universel, la liberté linguistique ne vaut évidemment pas seulement pour les Suisses, et elle s'applique tant au domaine public que privé. Toutefois elle n'indique en fin de compte que le droit à s'exprimer oralement et par écrit dans n'importe quelle langue, et peut donc être définie comme un droit passif qui n'entraîne pas forcément une action positive de la part de l'Etat.

Au niveau de l'éducation linguistique donnée par l'école, cela signifie qu'aucune revendication d'enseignement dans la langue maternelle de l'enfant ne peut être faite. Sous le titre "Restrictions à la revendication d'un enseignement primaire dans la langue maternelle justifiées par le principe de territorialité", le Conseil fédéral s'est exprimé ainsi : "Quiconque habite une localité dont la langue scolaire n'est pas identique à sa langue maternelle n'a aucun droit à bénéficier d'un enseignement primaire dans sa langue maternelle" (JAAC, 40, 1976, 37, 47). Le "noyau essentiel absolument protégé" (ATF 98, Ia, 514) de la liberté linguistique devrait donc se trouver dans l'usage privé de la langue.

La liberté linguistique est par conséquent soumise à des limitations dont la plus importante est clairement liée au lieu de résidence. Outre le paragraphe 5 sur la liberté linguistique, la proposition d'article contient aussi le paragraphe 2, qui prévoit "de promouvoir la compréhension entre les communautés linguistiques". Ainsi une *restriction de la liberté linguistique* est déjà prévue par la Constitution, à travers le *Principe de territorialité* souvent cité, qui n'était jusqu'alors pas ancré dans la Constitution; c'est probablement pour cela qu'il avait suscité tant d'interprétations et de discussions. Jusqu'à présent, ni la doctrine ni la jurisprudence du Tribunal fédéral n'ont exploré à fond et sans équivoque le champ de tension entre la liberté linguistique et le principe de territorialité.

Les limitations de la liberté linguistique que nous avons mentionnées doivent remplir trois conditions : une base légale, l'intérêt public et la proportionnalité.

Comme nous l'avons déjà dit, il faut créer une base légale correspondant à la révision de l'article linguistique. Nous sommes aussi concernés par les questions d'*intérêt public* (assurer la survie d'une langue nationale en danger), et de *proportionnalité* (pondération des intérêts publics et privés); je traiterai par la suite ces questions dans le contexte de l'école.

Si la discussion sur la protection des territoires linguistiques doit être reprise, c'est aussi et avant tout parce qu'une conception du principe de territorialité n'a pas encore été systématiquement élaborée. On doit même constater que l'incitation à la protection des territoires linguistiques a eu un effet négatif pour l'un d'entre eux, qui en avait pourtant grand besoin, le territoire rhéto-roman, et que la condition additionnelle de l'unité du territoire linguistique protège ici aussi une majorité qui n'en a probablement aucun besoin.

C'est pourquoi le groupe de travail est parvenu à la conclusion que le principe de territorialité pouvait et devait certes être repris dans la Constitution, mais ne devait toutefois pas être imposé dans toutes les situations linguistiques, et par conséquent ne devait pas avoir la même importance juridique pour tous les cantons. Il s'agit d'une idée nouvelle et tout à fait décisive, car elle signifie que dans le cas d'une langue nationale *menacée*, des mesures doivent être prises, mesures qui doivent être prioritaires par rapport aux questions de liberté linguistique. Cela concerne avant tout le canton des Grisons, et éventuellement aussi le canton du Tessin. Mais dans la majorité des cantons, où l'argument décisif de la survie d'une langue ne s'applique pas, la garantie du territoire linguistique et de son unité ne doit pas servir de prétexte à une restriction de la liberté linguistique, dans leur cas. Le problème des cantons bilingues n'a pas été évoqué dans ces réflexions, parce que ces situations délicates sont surtout de dimension cantonale et doivent être résolues à ce niveau-là. La nouvelle disposition de la Constitution ne vise pas à *interdire* la protection de l'unité linguistique, thème qui devra au contraire être intensément discuté le long de la frontière linguistique, mais simplement à souligner la non-compétence juridique fédérale en la matière.

Outre les cantons des Grisons et du Tessin, tout autre canton peut donc faire valoir des intérêts publics dans le domaine de la langue nationale ou des langues nationales qui sont parlées sur son territoire. "Néanmoins il faut ensuite mettre en balance le poids de cet intérêt et celui de la liberté linguistique avec un soin particulier car la liberté linguistique fait partie des droits fondamentaux les plus importants, les plus proches de la personnalité humaine. Il s'agit d'une base particulièrement importante de développement de la personnalité. Et c'est également avec soin qu'il faudra examiner la proportionnalité de telles restrictions" (p. 264). En termes concrets, cela signifie que la question d'une intégration aussi rapide que possible des enfants migrants d'autres langues n'est pas par principe plus importante que la question du libre choix de la langue

d'enseignement. Aujourd'hui déjà, les écoles italiennes de Zurich ne peuvent fonctionner qu'à cette condition, mais elles continuent par conséquent à se mouvoir à la frontière d'un vide juridique, plus tolérées qu'encouragées.

Dans ce contexte, l'arrêt du Tribunal Fédéral "Association de l'Ecole française contre le Canton de Zurich" (ATF 91, I, pp. 486 et suivantes) est intéressant. Il donnait au Canton de Zurich le droit de limiter temporellement (de deux à trois ans) la scolarisation dans une école de langue étrangère de Zurich, avec comme justification que le "maintien de l'étendue et de l'unité du territoire linguistique" prévalait sur l'intérêt privé d'une scolarisation d'un enfant dans sa langue maternelle. Cette sentence a été critiquée par plusieurs auteurs, en raison surtout de l'absence de proportionnalité dans la pondération des deux intérêts en présence. Sur la base du nouvel article linguistique, l'arrêt en question aurait peut-être été différent, car cet article ne pose pas l'unité du territoire linguistique comme principe autonome et uniformément valable pour toutes les langues nationales.

Cela ne signifie toutefois pas qu'il faut accueillir à bras ouverts la création d'écoles privées monolingues de langue étrangère. Une telle évolution irait à contre sens du nouvel article constitutionnel, qui exige dans le paragraphe 2, outre le maintien des langues nationales, la promotion de la "compréhension entre les communautés linguistiques". Pour les institutions scolaires de tous les cantons, cela signifie qu'elles ont la tâche de garantir la compréhension entre Suisses à travers un enseignement linguistique favorable. Toutefois cette tâche va plus loin, puisque la compréhension des communautés linguistiques étrangères doit également être encouragée : "Les cantons doivent s'efforcer d'améliorer la compréhension entre tous les groupes linguistiques que l'on trouve dans notre pays (comme groupes importants), donc aussi des groupes qui utilisent des langues autres que les langues nationales" (p. 256). Le paragraphe 3b spécifie encore cet aspect en ajoutant que la Confédération est dans l'obligation de se montrer active dans cet encouragement de la compréhension entre communautés linguistiques; ainsi elle pourrait par exemple donner son soutien financier et logistique à des programmes d'échange entre les régions linguistiques, ainsi qu'à des expériences d'introduction d'enseignement scolaire plurilingue.

On peut donc en déduire, selon moi, que l'introduction d'un grand nombre d'écoles monolingues, privées ou publiques, qui enseigneraient dans une langue autre que celle du lieu irait contre le sens de la Constitution. Le but ne peut être

en aucun cas, ni pour les enfants étrangers ni pour les enfants suisses de langue étrangère, de créer une situation de ségrégation ou de ghetto. Pour la même raison, le projet fait des allusions répétées à la possibilité encore pratiquement inconnue en Suisse (à l'exception de la région rhéto-romane) d'une scolarisation plurilingue. La Suisse ne doit pas devenir un patchwork d'îles linguistiques et culturelles juxtaposées, mais elle doit profiter du grand nombre de personnes biculturelles d'origine suisse ou étrangère qui peuvent contribuer à abolir les préjugés et à lancer des ponts entre les communautés linguistiques.

Dans le domaine des législations cantonales encore à créer, cela signifie que le principe de territorialité ne doit pas être prescrit de façon indifférenciée, mais qu'il faut rendre possible une pondération minutieuse entre l'intérêt public et la liberté linguistique individuelle. En s'appuyant sur les conditions constitutionnelles discutées ci-dessus, les cantons doivent éviter des répercussions indésirables dans le secteur scolaire, par exemple en faisant des prescriptions sur l'enseignement de la langue du lieu à destination des écoles de langue étrangère, ou en rendant en grande partie inutiles les écoles privées pour élèves de langues étrangères à travers la fondation d'écoles publiques bilingues. Dans les grandes agglomérations, les écoles privées isolées de langue étrangère ne peuvent pas déranger la proportion entre les langues, et elles ont leur justification dans certains cas. Mais elles ne peuvent pas devenir la règle. Il serait souhaitable de leur opposer une structure d'organisation sur le modèle des "Ecoles européennes", qui unissent sous un seul toit jusqu'à six sections linguistiques différentes qui s'influencent réciproquement de manière féconde. Le but est l'amélioration de la compréhension - pour la Suisse, mais aussi pour l'Europe.

3.3 Modèles scolaires pour l'encouragement d'une éducation interculturelle

En Suisse, on considère encore généralement que la pédagogie interculturelle est un synonyme de la pédagogie pour les étrangers. Toutefois, dans un sens plus large, le but d'une éducation interculturelle est de faire participer également les enfants suisses à une ouverture vers les autres langues et cultures, et en premier lieu les enfants qui sont devenus bilingues en raison d'une migration à travers une frontière linguistique. Il faut accorder un soutien particulier au développement linguistique et à la recherche d'identité des enfants bilingues, et ce depuis la petite enfance, qu'il s'agisse d'enfants suisses ou étrangers.

Les modèles scolaires pour enfants bilingues qui sont présentés dans le rapport devraient servir de stimulation vers une éducation interculturelle et permettre de comprendre à quoi elle pourrait ressembler. Les deux premiers modèles concernent les écoles privées (**modèle A**), dont nous avons déjà parlé ci-dessus, et les cours de "langue et culture de la région d'origine" qui s'adressent également aux enfants suisses (**modèle B**), ce qui devrait permettre d'intégrer cet enseignement dans l'horaire scolaire. Une expérience de ce genre a lieu depuis 1989 dans la circonscription scolaire "Limmattal" de la ville de Zurich.

Le modèle C va considérablement plus loin.

"Dès le début de l'enseignement des langues étrangères et jusqu'à la maturité, les enfants bilingues dont les idiomes sont des langues nationales sont séparés des autres et spécialement poussés.

Il s'agit d'un prolongement et d'un approfondissement du modèle B. Là aussi les enfants devraient, comme préparation, avoir, dès l'école enfantine, des cours sur la langue et la culture de leur région d'origine. Il serait en outre souhaitable que ces groupes séparés d'enfants bilingues soient confiés à des enseignants provenant de la région d'origine des élèves (échange d'enseignants !).

Ce type d'enseignement permettrait à un enfant tessinois fréquentant l'école en Suisse allemande de se sentir, après la maturité, aussi à l'aise en italien qu'en allemand sur le plan de la langue, de la littérature et de la culture. Dans la situation actuelle, qui est très regrettable, il est fréquent que des enfants venant du Tessin ou de la Romandie, sans parler de la Suisse romanche, et vivant en Suisse allemande n'arrivent guère mieux à écrire la langue de leurs parents que leurs camarades de classe qui sont monolingues. C'est ainsi qu'on néglige un énorme potentiel qui pourrait jouer un rôle important sur le plan de la politique de l'Etat" (p. 280).

Ce modèle devrait être surtout intéressant pour les enfants étrangers de langue italienne.

Le modèle D concerne l'enseignement bilingue au gymnase, et il comporte l'application élargie de l'enseignement des langues aux branches spécialisées, ce qui permet une communication authentique dans la deuxième langue. En revanche, les modèles E et F ne sont pas limités au gymnase

Modèle E

"Des écoles publiques bilingues (de l'école enfantine jusqu'à la maturité) sont ouvertes dans les grandes agglomérations de Suisse.

Ce modèle va un peu plus loin que les précédents puisque les enfants qui ne fréquentent pas des écoles préparant à la maturité pourraient aussi en profiter. Il contient en outre des éléments des modèles B et C : les enfants bilingues sont spécialement suivis depuis l'école enfantine déjà.

En raison de la conscience toujours plus grande que l'on a - non seulement dans le contexte international, mais également en Suisse - de la valeur de la diversité linguistique, de telles écoles devraient attirer un nombre toujours plus important de jeunes qui, au départ, étaient monolingues. Il faudrait probablement fixer un quota d'environ 40% d'enfants bilingues d'origine afin que l'expérience ne soit pas menacée par la prépondérance des monolingues (comparable aux quotas fixés dans les écoles suisses à l'étranger)" (p. 281).

Modèle F

"Les enfants monolingues reçoivent, dès l'école enfantine et pendant toute la scolarité, un enseignement dans une deuxième langue nationale. Vers la fin de l'école primaire, le rapport entre les deux langues est d'environ 50% et doit pouvoir être maintenu ainsi jusqu'à la fin du gymnase.

Il s'agit, par exemple, du modèle appelé "early total immersion" (ETI) qui a été développé au Canada sous la direction de chercheurs de différentes disciplines scientifiques. En 1988, plus de 220'000 élèves canadiens ont suivi ces programmes d'"immersion". Les expériences montrent qu'après six à huit années d'école, les enfants de langue anglaise atteignent un bilinguisme fonctionnel approximatif et que leurs prestations dans les disciplines telles que la mathématique et la biologie sont identiques à celles des élèves ayant suivi le programme normal" (p. 282).

L'avantage de ces deux derniers modèles, est de faire collaborer les enfants de familles monolingues et plurilingues à la réalisation d'un plurilinguisme fonctionnel. Un contact personnel quotidien détruit les préjugés. "A travers la communication dans une langue étrangère avec des gens pour qui elle est langue maternelle, les attitudes envers cette langue ne sont pas seulement modifiées positivement grâce au critère de l'"utilité", mais l'identification naïve de tous les membres de l'autre groupe linguistique en fonction du seul critère de cette langue se trouve détruite et remplacée par une évaluation sociale

pluridimensionnelle, telle qu'elle est aussi pratiquée au sein du propre groupe linguistique"³.

Il ne peut être question de résoudre tous les problèmes scolaires des enfants de langues étrangères par de nouveaux modèles scolaires et de rendre ainsi inutiles toutes les institutions cantonales concernant la pédagogie des étrangers. Quelques rares écoles plurilingues dans les plus grandes agglomérations ne sauraient pas y parvenir; mais le fruit de telles expériences scolaires pourrait servir de base aux décisions de politique scolaire du siècle à venir. Selon moi, la Suisse ne peut ni ne doit plus se permettre de se reposer sur ses lauriers d'expionnière dans le domaine du plurilinguisme. Mais elle n'ira toutefois pas aussi loin que ne l'exigent Skutnabb-Kangas et Phillipson dans un article récent où ils exposent leurs principes : "Pour nous, le monolinguisme, tant au niveau de l'individu que de la société, n'est pas avant tout un phénomène linguistique (même s'il est en rapport avec la langue). Il s'agit plutôt d'un état d'esprit psychologique, renforcé par le pouvoir politique. Le monolinguisme est une insularité psychologique. (...) C'est une maladie, une infection qui devrait être éliminée au plus vite, parce qu'elle est dangereuse pour la paix mondiale"⁴. Nous ne pouvons certes pas définir le monolinguisme comme une maladie à éliminer, mais nous devons en tout cas cesser de considérer le bilinguisme comme une anomalie handicapante, ne serait-ce que parce que toute une partie de notre pays - la région rhéto-romane - est amplement bilingue.

S'il n'est pas possible de remédier aux désavantages scolaires des enfants étrangers à travers la seule scolarité bilingue, puisque l'insuccès scolaire ne dépend pas uniquement de facteurs linguistiques, les écoles bilingues pourraient toutefois devenir à long terme un signal pour les enfants de diverses origines linguistiques et socio-économiques. Anna Lietti esquisse la perspective suivante : "Il ne faut pas, bien sûr, se faire trop d'illusions : qui croit encore, en ces temps de compétition sociale acharnée, à l'idéal d'une école vraiment démocratique ?

³ Kolde, G. (1989). "Spracheinstellungen, Probleme und Forschungsergebnisse die schweizerische Sprachsituation betreffend". In *Materialband zum Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Revision von Artikel 116 der Bundesverfassung*, p. 56. Berne. (Disponible auprès de l'Office central fédéral des imprimés et du matériel, 3000 Berne).

⁴ Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson R. (1989). "Mother Tongue : the Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept". In U. Ammon (Coordinateur), *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin; New York : de Gruyter, p. 469.

Reste que là résident le sens profond et le véritable but d'une éducation en deux langues : abolir la différence entre le bilinguisme compris comme un privilège et le bilinguisme vécu comme un accident"⁵.

4. Considérations finales

La reformulation de l'article linguistique de la Constitution fédérale que nous avons décrite se donne pour but d'améliorer la compréhension entre les groupes linguistiques en Suisse. En cela, nous ne considérons pas le cas des groupes linguistiques et culturels étrangers comme fondamentalement différent des groupes suisses. Nous partons au contraire de la réflexion suivante : ces deux aspects ne devraient pas être traités séparément, puisque notre attitude envers notre propre diversité linguistique influence aussi notre attitude envers les groupes linguistiques étrangers. Nous devons devenir toujours plus conscients que la Suisse, en tant qu'Etat fédéral, trouve justement son identité dans le pluralisme linguistique et culturel, car là où la pluralité des valeurs culturelles nationales jouit d'une haute considération, la conscience de la richesse des langues et des cultures étrangères est aussi présente. Et la Suisse elle-même se trouve dans l'heureuse situation de pouvoir réaliser à l'intérieur de ses propres frontières l'ouverture culturelle et la tolérance qui deviendront de plus en plus vitales à l'avenir. Si elle y parvient, l'attitude envers les personnes de langue étrangère d'autres nationalités s'améliorera elle aussi.

⁵ Lietti, A. (1989). *Pour l'éducation bilingue : Guide de survie à l'usage des petits Européens*. Lausanne : Favre, p. 469.

LA SUISSE ET LE DROIT A L'EDUCATION

Christiane Perregaux et Florio Togni

Apparences

"Méfiez-vous des apparences", dit le dicton; on ferait bien de l'écouter. Il a souvent raison, même en ce qui concerne le Droit à l'Education ou plutôt le Droit à la scolarisation en Suisse. Qui sait, en effet, que depuis plusieurs années de nombreux enfants habitant notre pays ont été ou sont encore exclus de l'école publique ? Et pour quelles raisons ils n'ont pas été ou ne sont pas intégrés dans nos classes ? La réponse à ces questions demande quelques explications et les solutions définitives sont encore difficiles à trouver dans plusieurs cantons.

Législation

Une interprétation implicite de notre législation fédérale sur les étrangers a lié la scolarisation des enfants au regroupement familial qui n'est accordé qu'à certains étrangers - lorsqu'ils sont détenteurs d'un permis annuel (permis B), sous certaines conditions - lorsqu'ils possèdent un permis d'établissement (permis C). Tous les autres, qu'ils aient un permis de saisonnier (permis A) ou un permis annuel (permis B) ne peuvent pas faire venir leur famille auprès d'eux s'ils ne remplissent pas les conditions du règlement d'application. Explicitement, ces contraintes juridiques déchirent les familles et ont, par conséquent, une influence directe sur la vie de milliers d'enfants. Il arrive cependant que des circonstances familiales imprévues, comme la maladie ou le décès des parents qui prennent soin des enfants restés au pays, conduisent des pères et des mères à opérer des regroupements familiaux "sauvages". Les enfants se trouvaient et se trouvent encore condamnés à vivre dans notre pays sans statut légal et parfois clandestinement.

Cette pratique contraire au Droit à l'Education tel qu'il est énoncé dans les textes internationaux est née de l'exigence, lors de l'inscription à l'école, de présenter le papier officiel attestant que le regroupement familial est autorisé. Cela en conformité avec la loi fédérale sur les étrangers, mais en contradiction avec la Constitution helvétique adoptée par la Diète en 1848 et approuvée par la

majorité des cantons et des citoyens. Celle-ci précise que "les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être obligatoire, et, dans les écoles publiques, gratuite" (art. 27). Les cantons sont donc souverains en matière d'éducation. Ils établissent la procédure d'inscription de leur choix pour l'école publique. Dans la recherche que nous avons menée depuis 1987 et dont on trouve des extraits dans *Enfant cherche école* (1989) et dans d'autres textes (Perregaux, 1990; Perregaux & Togni, 1990), nous analysons d'une part les règlements cantonaux d'inscription scolaire recueillis par le CESDOC (1988), d'autre part les pratiques dont nous avons connaissance, qui ne sont pas toujours en accord avec le discours officiel. Ainsi, dans les cantons où les communes ont une autonomie importante et sont responsables d'une partie de l'organisation scolaire, on trouve des situations opposées : certaines écoles acceptent les enfants ouvertement, d'autres les refusent.

D'autres pays, d'autres points de vue

La Suisse n'est de loin pas le seul pays où soit débattu aujourd'hui le statut de l'immigration. Il nous a donc semblé important de connaître les points de vue d'autres Etats sur cette question. En France, malgré tous les affrontements passionnés sur l'immigration, le Droit à l'éducation est respecté. On pourrait dire, encore respecté. Les derniers ministres de l'Education nationale ont dû à plusieurs occasions souligner que "les titres de séjour des parents ou du responsable des mineurs n'ont pas à être demandés lors de l'inscription dans un établissement scolaire" (1984). Il ne se passe pas une rentrée scolaire sans qu'on assiste à des essais de "grignotage" de ce Droit. Ainsi la Ville de Paris, qui exigeait les titres de séjour des parents pour inscrire les enfants dans les crèches de la commune a-t-elle dû interrompre cette pratique illégale. Le maire de Monfermeil, une petite ville de la région parisienne, avait refusé d'inscrire dans l'école de sa ville des enfants immigrés légalement en France. Il s'est vu condamner en février 1988 en vertu de l'article 187-1 du code pénal punissant "tout dépositaire de l'autorité publique ou tout citoyen chargé d'un ministère de service public qui en raison de l'origine d'une personne, de son sexe, de ses moeurs, de son appartenance à une nation, à une race ou à une religion déterminée, lui aura refusé sciemment le bénéfice d'un droit auquel elle pouvait prétendre". Cette condamnation ne l'a pas empêché d'essayer à nouveau d'interdire en 1989 et 1990 l'entrée de l'école maternelle à des enfants de

travailleurs maghrébins. Le port du "voile islamique" a lui aussi relancé en octobre 1989 le débat sur le droit à l'éducation. Le Conseil d'Etat a rendu un verdict ambigu : tous les enfants sont accueillis dans l'école française mais la laïcité de l'éducation nationale française ne doit pas être remise en question.

Aux Etats-Unis, l'Etat du Texas s'est vu contraint par la Cour suprême des Etats-Unis de respecter le Droit à l'Education. Jusqu'en 1982, il refusait de scolariser les enfants de travailleurs mexicains clandestins. Il a fallu que des citoyens texans se mobilisent, que des organisations, des associations religieuses et laïques prennent position et en appellent à la Cour suprême des Etats-Unis. La décision *Plyler v. Does* rendue en 1982 a condamné l'Etat du Texas à accepter tous les enfants sans papiers dans ses écoles. Cela pour plusieurs raisons : les enfants ne peuvent être tenus pour responsables de l'endroit où leurs parents sont établis, ils ne peuvent être punis pour des décisions qui ne leur incombent pas. De plus, refuser des enfants dans les écoles, c'est les prêter pour toute leur vie, c'est agir contre le bien de la communauté et c'est renier l'aspect démocratique de la société américaine. La réflexion et les actions menées au Texas restent des exemples intéressants pour les actions concernant le respect du Droit à l'Education en Suisse. Le texte (1980) édité par les églises texanes pour la campagne de sensibilisation sur le Droit à l'Education des "undocumented children" résume particulièrement bien l'importance pour une société de permettre à tous les enfants de suivre l'école.

Le prix de l'éclatement familial

En Suisse, plusieurs recherches (Gretler & al., 1981; Allemann-Ghionda & Lusso-Cesari, 1986) décrivent les conditions d'insertion scolaire des enfants immigrés. Par contre, peu d'études analysent rigoureusement les dégâts humains causés par de mauvaises conditions d'émigration. Ce sont des discussions avec des enseignants, des psychologues scolaires, qui nous renseignent sur les conséquences des séparations forcées entre enfants de saisonniers et leur famille, sur les répercussions particulièrement perverses de la clandestinité, sur les difficultés de développement et de socialisation de certains enfants. A notre connaissance, en plus des analyses précieuses décrites chez Rey- von Allmen (1993), seules quelques études texanes dont celle de Flores Estevan (1984) ont traité de ces spécificités. Nous ne rapportons ici que les réflexions dont nous ont fait part des praticiens tout en espérant que se développent encore des

recherches sur les conséquences humaines, psychologiques, sociologiques, éducatives qui prévalent dans ces situations. En 1986 déjà, R. Rodriguez, médecin au service médico-pédagogique de Genève soulignait que l'immigration représente toujours une épreuve pour la famille et qu'un des facteurs néfastes aggravant les conséquences de la migration se trouve être l'éclatement géographique de la famille, occasionné par l'impossibilité légale d'un regroupement familial. La séparation forcée entre parents et enfants engendre chez l'enfant des sentiments d'abandon, des carences affectives. Pendant plusieurs années, il se trouve privé des stimulations parentales, il ne bénéficie pas des rôles de modèles, de guides et d'interlocuteurs que jouent habituellement les parents et ceci au moment du développement de sa personnalité, de son identité.

La clandestinité est une valeur ajoutée au prix personnel et familial déjà lourd à payer pour toute immigration. L'enfermement physique et mental pousse l'enfant à inhiber ses sentiments (rire, pleurer, se mettre en colère), son besoin de jouer librement, de courir, de danser, de chanter. Il n'est pas question pour lui de nouer des relations avec des pairs, de participer à une vie associative, de développer un processus positif de socialisation. L'enfant sait que s'il transgresse les interdits jalonnant sa vie quotidienne, il risque d'être découvert, dénoncé. Si jamais il advenait qu'à cause de lui sa famille soit expulsée, il s'imaginerait être responsable du drame familial. La peur, l'angoisse, la méfiance, l'insécurité constante de l'enfant ou de l'adolescent sans statut légal l'empêcheront souvent d'établir, par la suite, des relations équilibrées, de s'intégrer à l'école et à la société. Exclu de l'école publique pendant une période plus ou moins longue, privé du droit à s'instruire, il se trouvera en marge d'une communauté qui ne l'a jamais accepté.

A qui appartient le Droit à l'Education ?

Si le Droit à l'Education est encore bafoué en Suisse, c'est qu'il est encore considéré comme dépendant du statut des parents, du père la plupart du temps, au lieu d'être lié à la personne même de l'enfant. En accord avec les textes internationaux (Charte des Droits de l'Homme, Charte des Droits de l'Enfant, Convention des Droits de l'Enfant, Protocole additionnel de la Convention européenne des Droits de l'Homme), nous pensons que ce droit inaliénable appartient à l'enfant lui-même, et ne peut être trahi par des législations

provisoires, adoptées en raison de conjonctures économiques ou politiques. En effet, la Charte des Droits de l'Homme déclare dans son article 26 : "Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire (...)". La Charte des Droits de l'Enfant poursuit dans son principe 7 : "L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires (...)". La Convention des Droits de l'Enfant adoptée le 10 novembre 1989 par l'Assemblée générale des Nations-Unies se démarque des premiers textes internationaux cités par son caractère contraignant pour les Etats qui la ratifient. Elle affirme, outre le Droit à l'Education, le droit au regroupement familial. Clause qui pose quelques problèmes aux pays d'immigration comme le nôtre. C'est pour cette raison que notre gouvernement propose une prochaine ratification de cette convention, avec des réserves dont les principales portent sur le regroupement familial et le droit à l'éducation. Pourtant, la Suisse a joué un rôle actif pour qu'elle puisse être adoptée par la communauté internationale...

Les constitutions et législations cantonales, quant à elles, font toutes référence au caractère obligatoire et gratuit de l'école publique. Nous citerons, à titre d'exemple, la loi sur l'instruction publique du canton de Genève qui stipulait en 1886 déjà dans son article 8 : "Dès l'âge de six ans jusqu'à l'âge de quinze ans révolus, tous les enfants habitant le canton de Genève doivent recevoir dans les écoles publiques ou privées, ou à domicile, une instruction suffisante". Aucune loi scolaire ne laisse supposer que des enfants sont exclus de l'école. Toutes ces législations ont l'air d'être en complète harmonie avec les déclarations des Droits de l'Homme de 1948 et des Droits de l'Enfant de 1959. A les lire tout en connaissant la réalité, on se rend compte que les cantons et plus précisément les Départements de l'Instruction Publique se sont laissé confisquer pendant de longues années leur devoir de scolariser tout enfant. En exigeant la présentation du permis de séjour, ils ont pris en charge un aspect de contrôle policier qui n'est pas de leur ressort. Il est temps qu'ils retrouvent leur vocation première. On peut regretter que ce changement de regard n'ait pas encore touché tous les cantons.

Perspectives

La découverte de nombreuses situations dramatiques, la réflexion menée avec des enseignants, des psychologues, des travailleurs sociaux, l'étude des textes

juridiques, ont incité certaines associations à faire une série de propositions à nos autorités cantonales (Morand, 1991; UNESCO, 1991; UNICEF, 1991).

En Suisse romande, on a vu s'ouvrir depuis les années 70 au moins trois écoles alternatives, celle de Neuchâtel tout d'abord, puis celle de La Chaux-de-Fonds. A Genève, la Petite Ecole gérée par l'Association Genevoise pour la Reconnaissance et l'Encadrement des Enfants sans Statut légal (AGRES) a accueilli quotidiennement pendant huit ans une partie des enfants clandestins. Par ailleurs, l'association s'est activée à faire reconnaître officiellement le droit de ces enfants à suivre l'école publique.

Elle a obtenu des autorités scolaires certaines dérogations qui ont permis à des enfants, dont les parents n'avaient pas encore de logement correspondant aux normes établies ou qui allaient pouvoir légaliser leur situation rapidement, de suivre l'école. Dès l'automne 1989, elle a participé à une commission du Département de l'Instruction Publique chargée de réaliser, par étapes, l'entrée à l'école publique de tous les enfants habitant Genève. Le Conseil d'Etat de ce canton a en effet déclaré dans son discours de début de législature, le 11 décembre 1989 : "Tous les enfants qui résident sur notre territoire ont droit à être formés, indépendamment du statut de leurs parents. En poursuivant cet objectif, le Conseil d'Etat se mettra par étapes en accord avec la Convention des Droits de l'Enfant que l'Organisation des Nations-Unies vient d'adopter et qu'il souhaite voir ratifiée par la Confédération". Avant la fin de la législature, le contrat a été rempli (Perregaux et Abriel, 1993). Le 20 novembre 1991, le Chef du Département de l'Instruction Publique rendait officielle une déclaration qui disait que les autorités scolaires ont pour devoir de faire respecter l'obligation d'instruire tous les enfants, en dépit de toute autre considération.

Dans de nombreux cantons, de telles décisions ont été prises peu à peu par consensus au sein des sociétés civiles et des exécutifs cantonaux, qui réalisaient les effets pervers produits par l'exclusion sur ces enfants clandestins et sur la scolarité tout entière. Pour que le Droit de l'Enfant à suivre l'école ne soit pas rendu caduc par le statut des parents, qu'ils soient saisonniers ou sans papiers en Suisse, la procédure d'inscription dans les écoles publiques a dû être modifiée dans les cantons où le permis de séjour était exigé. Une ferme séparation des compétences entre départements remet les choses à leur juste place et l'école retrouve sa vocation première. Dans le domaine fiscal, la confidentialité des données est préservée d'un département à l'autre. Il semble donc étonnant

qu'elle ait été plus problématique pour la scolarisation d'enfants. Sans nier l'ambiguïté qui persiste avec la loi fédérale sur les étrangers, les cantons de Neuchâtel et de Vaud ont rapidement pris officiellement le parti de considérer le Droit à l'Education comme plus important que le statut des parents. A Fribourg et en Valais, les pratiques communales sont diverses bien que les autorités cantonales soient favorables à la scolarisation de tous les enfants. Beaucoup d'autres cantons sont aujourd'hui convaincus qu'il est nécessaire de scolariser tous les enfants (Frigerio et Burgherr, 1992; Sancho, 1992).

De nombreuses recherches interdisciplinaires restent à faire pour connaître plus systématiquement les effets de la clandestinité à court, moyen et long termes. Dans le domaine juridique, que faire quand des articles de la Constitution suisse, des législations cantonales, se trouvent en opposition avec des situations engendrées par une législation fédérale ? Jusqu'à quand la Suisse n'accordera-t-elle pas sa législation avec les Chartes et Conventions internationales des Droits de l'Homme et de l'Enfant ?

La course d'obstacles est en train d'aboutir dans tous les cantons. Pour assurer un avenir durable au Droit à l'Education, il va falloir persuader les autorités fédérales, législatives et exécutives, de ratifier la Convention des Droits de l'Enfant sans réserve sur le point 10 qui concerne le regroupement familial. L'enjeu est de taille. Le droit au regroupement familial fait basculer dans l'illégalité internationale le statut de saisonnier et les statuts similaires.

Aujourd'hui qu'une évolution irréversible s'est engagée pour le respect du Droit à l'Education dans presque tous les cantons et communes de Suisse, des recherches restent à faire (Lack et al., 1992) pour évaluer les conditions d'insertion professionnelle (post-scolaires) des élèves provisoirement sans statut légal. Dans ce domaine, de nouveaux obstacles restent à franchir. C'est penser au monde de demain que de scolariser et de former aujourd'hui tous les enfants et les adolescents dans les meilleures conditions.

Les enfants clandestins qui ont été cachés et se cachent encore dans nos villes et dans nos campagnes seront pour la plupart les adultes et sans doute les citoyens de notre pays. On ne peut manquer de se poser la grave question de savoir quels objectifs et quels idéaux poursuit une société qui a exclu et exclut encore certains enfants de ses écoles.

Deuxième partie

Situations et problèmes linguistiques

INTRODUCTION

Anne-Nelly Perret-Clermont

La langue tient une place considérable dans la vie psychique de l'être humain, au point que la capacité de parler peut être décrite, du point de vue psychologique, comme naissant du désir du jeune enfant de vivre et d'aimer, tout en engendrant ce désir.

Les paroles qui accompagnent la prime enfance désignent et interprètent l'expérience, façonnent les souvenirs, les projets et les espérances. Elles confèrent à l'être en croissance les termes de son identité et en deviennent constitutives.

Dans ses moments d'angoisse et de réflexion, l'humanité s'est posé la question : serait-ce la parole qui la différencie de l'animal ? Sans doute prend-on conscience du rôle majeur de la langue quand justement on ne peut pas y recourir : avec le bébé (*infans*, qui ne parle pas), par exemple, mais plus encore, dans la rencontre avec l'étranger... et la question précédente revient alors parfois sous des formes sournoises : est-il bien humain comme moi s'il ne parle pas ma langue ?

La parole pour se dire s'appuie sur le langage. Mais le sujet parlant n'a souvent guère réfléchi à son rapport au langage, et d'autant moins si son univers est monolingue. La découverte de l'altérité du plurilingue ou de l'allophone risque alors de le renvoyer à ses limites, à la conscience des frontières du pouvoir de sa parole, à celle des dépendances interpersonnelles qu'il faut gérer pour communiquer. L'image de soi fragilisée cherche alors des compensations, bien connues des psychologues étudiant les processus d'attribution : on cherche à (se) démontrer les carences de l'altérité de l'interlocuteur pour qu'elle cesse d'être menaçante. Les Grecs anciens qualifiaient les étrangers de "barbares" : onomatopée qui désignait l'absence de langage articulé ! Des traces d'ethnocentrisme - plus sophistiqué certes, mais de même type - se retrouvent jusque dans nos pensées scientifiques contemporaines : on observe en effet que les premières hypothèses émises quant aux langages des groupes minoritaires ou sans pouvoir ((par exemple lors des études sur le "code restreint" attribué aux milieux ouvriers; sur la langue des signes des sourds; sur le bilinguisme des enfants ou des migrants, etc.) l'ont presque toujours été dans le sens dépréciatif d'un préjugé de déficit, de handicap.

Et avouons que lors de la publication du premier volume "Etre Migrant" (1979), nous sommes nous aussi, dans une certaine mesure, tombés dans ce piège ! Notre sous-titre n'était-il pas "Approches des problèmes (*sic*) socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse" ? Certes "problèmes" il y avait. Mais l'attribution unilatérale de ce terme aux groupes migrants rendait dans une certaine mesure aveugle à la *complexité des phénomènes interactifs* auxquels contribuent tout autant les groupes autochtones de référence que leurs interlocuteurs. D'autre part, cette centration (déjà interprétative...) donnait un poids prédominant à la langue et au contexte socio-culturel, préjugant des liens de causalité avant l'examen. Même si les contributions de ce premier ouvrage n'étaient certes pas prisonnières de ces biais et ouvraient des perspectives pour renouveler la problématique, et parce qu'elles le firent, il nous a semblé très important de faire à nouveau le point sur ces questions.

Nous avons donc invité **Bernard Py** à dresser un tableau des enjeux de la question du rapport de la langue à la migration à la lumière des travaux scientifiques actuels, ce qu'il fait en écho aux contributions des autres auteurs de cette partie.

Romano Müller approfondit ensuite un aspect particulier des enjeux éducatifs en analysant une large série de travaux, principalement germanophones et anglophones, qui font apparaître les relations complexes qui unissent l'apprentissage des langues première et seconde.

Dans un deuxième chapitre, il explore les conséquences de ces processus pour le cas particulier des systèmes scolaires suisses alémaniques qui présentent déjà en eux-mêmes une réalité mixte, la langue orale de ces régions (le suisse allemand) différant de la langue officielle (Hochdeutsch) de l'école.

C'est ensuite depuis un contexte francophone mais enrichie d'une large expérience européenne que **Micheline Rey-von Allmen** explore ces questions sous l'angle plus général de l'interaction des langues dans la société et dans l'école.

Christine Othenin-Girard reprend les questions posées par B. Py en cherchant à identifier plus précisément quelles sont les pratiques scolaires qui sont susceptibles d'activer instrumenter les élèves migrants dans leur rapport aux

langues, ou au contraire de les mettre "hors-jeu" en les privant d'occasions éducatives sur ce plan.

Par ce tour d'horizon, le lecteur sera sans doute confronté à la complexité des questions pédagogiques que rencontre une société devenue pluriculturelle, soucieuse d'équilibres sociaux et d'éducation des compétences.

ASPECTS LINGUISTIQUES DES MIGRATIONS

Bernard Py

Quelques réflexions inspirées par les textes de Romano Müller, Christine Othenin-Girard et Micheline Rey-von Allmen

Ces quatre textes posent quelques questions fondamentales. On peut les rassembler et les résumer de la manière suivante :

- 1) La migration constitue-t-elle un phénomène spécifique, qui doit être envisagé pour lui-même, ou plutôt un aspect particulièrement révélateur du fonctionnement global de notre société ?
- 2) Les aspects purement linguistiques de la migration peuvent-ils être abordés indépendamment de ses aspects sociaux, culturels et éducatifs ?
- 3) Comment le migrant (et plus particulièrement l'enfant) se situe-t-il par rapport aux différentes langues présentes sous une forme ou une autre dans son entourage familial, social, scolaire et professionnel ?

Nous allons non pas, bien sûr, répondre de manière exhaustive à ces trois questions, mais proposer quelques repères destinés à aider le lecteur dans sa réflexion personnelle¹.

¹ Les considérations qui suivent s'inspirent très largement des travaux réalisés par une équipe de chercheurs subventionnée par le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique et dirigés par le professeur G. Lüdi (Université de Bâle) et le soussigné (Université de Neuchâtel). Ces recherches ont porté successivement sur le bilinguisme de familles d'origines espagnole, italienne et alémanique établies dans la région neuchâteloise, puis sur la communication orale entre Romands et Alémaniques, enfin sur les migrations internes entre les différentes régions linguistiques de Suisse. Une des principales caractéristiques de ces travaux est qu'ils abordent le bilinguisme à travers d'une part les pratiques communicatives des individus telles que l'on peut les observer sur le terrain, d'autre part les discours que ces mêmes personnes tiennent sur leurs représentations et leurs attitudes langagières. Nous proposons ici, en bibliographie, une courte sélection de publications qui permettront au lecteur qui le désire de prendre connaissance de ces travaux : Alber, J.-L., & Py, B. (1986). "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61, 78-90. Pietro de, J.-F. (1988). "Vers une typologie des situations de contacts linguistiques", *Langage et société*, 43, 65-89. Pietro de, J.-F., Lüdi, G., & Papaloïzos, L. (1990). "Une communauté francophone en milieu germanophone : identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle", *Langage et société*, 50-51, 93-115.

La pertinence de la notion d'altérité est sans doute un des dénominateurs communs aux sciences humaines². En linguistique, elle apparaît sous différentes formes, en particulier comme variation. La plupart des linguistes acceptent aujourd'hui la thèse selon laquelle la variation fait partie des propriétés essentielles du langage, en ce sens que toute langue dispose généralement de plusieurs solutions concurrentes à un même problème (dans le cas du français, on pensera par exemple aux différentes formes de l'interrogation ou de la proposition relative)³. Si, d'un point de vue strictement linguistique, cette variation est profondément naturelle, il n'en va pas de même d'un point de vue social. Par exemple, les expressions *sur le tabouret* et *dessus le tabouret* constituent deux "produits" équivalents du microsystème grammatical des règles qui, en français, permettent de construire un syntagme propositionnel. Or, on sait que la seconde de ces deux expressions est condamnée par la norme sociale, représentée notamment par l'école. Autrement dit, tout usager d'une langue (et plus particulièrement tout apprenant) est amené à maîtriser une opposition entre la variation linguistique (qui rend compte par exemple de certains "mots d'enfants", ou plus généralement de la créativité verbale) et l'homogénéité unitaire voulue par la norme. Cela est vrai des unilingues comme des bilingues. De ce point de vue, la position du bilingue (surtout, d'ailleurs, s'il est issu d'un groupe social minorisé) est simplement révélatrice d'un mécanisme sociolinguistique général. Le sujet unilingue est amené à gérer les différentes variétés constitutives de sa langue comme le bilingue gère les différentes langues (et leurs variétés internes !) de son répertoire. Les différences entre l'unilingue et le bilingue sont ici plus

Franceschini, R. & Matthey, M. (1989). "Migration interne en Suisse : premiers constats et hypothèses", in : B. Py & R. Jeanneret (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction*, Actes du Symposium AILA/CILA.

Franceschini, R., Oesch-Serra, C. & Py, B. (1990). "Contacts de langues en Suisse : ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration", *Langage et société*, 50-51, 117-131.

Lüdi, G. (1989). "Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques", in : D. Kremer, (Ed.), *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes*, Trèves, 19-24 mai 1986. Tübingen, Niemeyer, 405-424.

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Lang.

Lüdi, G. & Py, B. (1990). "La Suisse : un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact", *Langage et société*, 50-51, 87-92.

Lüdi G. & Py, B. (1991). *Changement de langage et langage du changement*. Berne : FNRS (PNR 21).

² Cf. par exemple le beau titre de l'ouvrage de Pierre Marc (1989) : *La différence à fleur de peau*. Cousset : DelVal.

³ Sur cette question, on consultera par exemple Berrendonner, A. et al. (1983). *Principes de grammaire polylectale*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

quantitatives (la variation est plus limitée pour le premier que pour le second) que qualitatives (les mécanismes formels sont les mêmes). C'est peut-être sur le plan social qu'une différence qualitative vient prendre place : le fait de s'exprimer dans une langue plutôt que dans une autre, de passer de l'une à l'autre, d'emprunter ou de "mélanger", d'avoir un "accent étranger", entraîne incontestablement des effets sur l'image sociale du locuteur et, s'il s'agit d'un enfant, sur l'évaluation que l'école fait de lui. Mais cela est aussi vrai de l'unilingue qui enfreint les normes officielles ou celles de son groupe !

Nous arrivons ainsi à la conclusion qu'il n'y a pas vraiment de frontière claire entre unilinguisme et bilinguisme. Toutefois de nombreux travaux ont été menés sur le parler bilingue et ses aspects les plus saillants, à savoir les diverses traces discursives que chaque langue laisse sur l'autre⁴, et que l'on regroupe parfois sous l'étiquette générale de marques transcodiques. Ces travaux montrent que ces marques (et en particulier l'alternance de codes) ne sont pas le signe d'un quelconque désordre linguistique, mais représentent au contraire une ressource communicative importante que les bilingues mettent en oeuvre - lorsque certaines conditions sont remplies - de manière réglée et efficace.

Et c'est ici aussi que les aspects linguistiques sont indissociables de leur contexte social. Car ces conditions - dont la réalisation contribuera à faire du bilinguisme un avantage - tiennent d'une part à l'existence d'une communauté bilingue et biculturelle attachée à quelques valeurs spécifiques, d'autre part à une reconnaissance de la part des sociétés d'accueil et d'origine et de leurs institutions (notamment l'école). L'intégration (par opposition à l'assimilation, à la marginalisation ou à la "ghettoisation") signifie aussi que les migrants développent et revendiquent une identité propre, qui se reflète notamment dans certaines pratiques bilingues, par exemple l'alternance de codes. Mais l'appartenance à de telles communautés immigrées ne doit pas exclure une appartenance parallèle aux communautés autochtones, dans lesquelles règnent d'autres normes linguistiques. Cette appartenance multiple, associée à des pratiques linguistiques différentes, n'est en soi pas du tout exceptionnelle : bilingues ou pas, nous vivons tous d'une manière ou d'une autre ce mode d'insertion sociale et de réglage linguistique.

La multiplicité des relations que l'individu et son groupe entretiennent avec les langues soulève le problème des statuts respectifs de ces dernières pour

⁴ On consultera par exemple les cinq volumes d'actes de colloques publiés entre 1990 et 1991 par la Fondation européenne de la science à Strasbourg (Network on Code-Switching and Language Contact).

l'individu. La variété des désignations usuelles illustre cette question : on parle couramment de langue maternelle, langue première, langue-source, langue d'origine, langue-cible, langue seconde, langue étrangère, langue d'accueil... Tous ces termes sont certes utiles, mais présentent des inconvénients pour les linguistes qui travaillent sur les migrations : les enfants qui ont été socialisés dans deux langues n'ont pas une, mais au moins deux "langues maternelles"; chez les bilingues simultanés, il y a deux "langues premières"; les termes "langue-source" et "langue-cible" désignent des objets cognitifs plutôt que des outils de communication; les notions de "langue d'origine" et "langue d'accueil" tendent à occulter l'hétérogénéité des pratiques verbales auxquelles sont effectivement confrontés les sujets; la "langue étrangère" désigne plutôt un objet pédagogique... Ces difficultés terminologiques traduisent la diversité des situations concrètes et la richesse des liens que le bilingue entretient avec ses langues. Peut-être conviendrait-il de rassembler cette diversité et cette richesse sous la notion de répertoire verbal - notion d'ailleurs utilisée depuis longtemps dans ce genre de considérations -. Le répertoire verbal est l'ensemble des ressources linguistiques dont dispose un sujet pour réaliser les différentes tâches verbales qu'il est amené à remplir. Par "ressources", il faut entendre non seulement différents registres (qui peuvent être issus de plusieurs langues), mais aussi les règles qui permettent de gérer leur diversité. Dans cette perspective, il n'y aurait pas de différences linguistiques qualitatives entre les individus : elles ne feraient que refléter des situations différentes. Il n'y aurait pas non plus de classement interne entre des registres plus ou moins bien maîtrisés : chaque registre serait adapté aux besoins qu'il est destiné à satisfaire. Les problèmes commenceraient au moment où la société établit des hiérarchies de valeurs et décrète l'uniformisation des répertoires.

Il faut reconnaître que cette vision est un peu optimiste et néglige l'existence de difficultés réelles au niveau linguistique, aussi bien d'ailleurs chez les unilingues que chez les bilingues. Dans notre société, la maîtrise d'une langue comporte des connaissances qui sont acquises essentiellement par des moyens scolaires. C'est le cas en particulier des moyens nécessaires à la communication décontextualisée qui caractérise l'écrit en général, mais aussi certaines activités orales : le sujet doit transmettre des messages à des destinataires qui ignorent le contexte où ils ont été formulés et ne partagent pas tous les présupposés qui sont implicites pour lui (et inversement pour la réception). Une scolarité difficile peut

bien sûr compromettre l'acquisition de ces moyens si essentiels à de très nombreuses activités sociales et professionnelles. Cependant le problème se pose aussi bien pour les élèves unilingues que pour les bilingues.

La diversité des situations migratoires est extrême, surtout si l'on classe dans cette vaste catégorie des personnes issues de tous les milieux socio-économiques, ainsi que les migrants dits internes (Romands établis en Suisse alémanique, etc.). Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que tous les migrants n'acceptent pas volontiers d'être considérés comme tels... Cette diversité apparaît aussi sur le plan linguistique, notamment dans le "filtre affectif" dont certains chercheurs dotent leur modèle de l'acquisition. Par exemple, les personnes qui tiennent à conserver des attaches fortes avec leur région d'origine ne seront pas nécessairement fâchées de conserver un accent ou de "maltraiter" quelques règles de grammaire lorsqu'elles s'expriment dans la langue d'accueil, alors qu'un projet d'intégration à long terme les encouragera à se plier aux normes linguistiques régionales.

Ces quelques remarques permettent de prendre position par rapport aux trois questions que nous avons formulées au début de ce texte. Les situations de migration que nous connaissons en Suisse et ailleurs sont multiples et se définissent par un ensemble de paramètres. Quelques-uns sont de nature linguistique, ou du moins ont des manifestations linguistiques. Ils sont organisés en configuration à géométrie variable. Ce qui caractérise la migration, ce n'est pas l'un ou l'autre de ces paramètres, considéré pour lui-même, mais la configuration globale. Chacun des paramètres intervient par ailleurs dans d'autres domaines. Les situations de migrations sont ainsi à la fois spécifiques et générales : elles constituent des visages originaux de notre propre société.

PORTEE DE LA LANGUE PREMIERE SUR L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE¹

Romano Müller

DÉFINITIONS

La **langue première** (L1) désigne la langue de l'enfant migrant, parlée par ses parents, dans laquelle il communique essentiellement dans la sphère familiale et préscolaire (environ jusqu'à l'âge du jardin d'enfants) **et** dans laquelle il se sent "à la maison". Dans le texte, on emploie aussi souvent les termes **langue maternelle** pour désigner la langue première. Exemple de langue première : le turc pour les enfants turcs qui sont élevés en langue turque en Suisse.

La **langue seconde** (L2) désigne une langue qui se différencie nettement de la langue première par sa prononciation, sa forme et sa syntaxe, que l'enfant migrant apprend **après** l'acquisition de la langue première (en gros à partir du jardin d'enfants), qui est parlée dans la société extra-familiale du pays d'accueil où elle est généralement reconnue comme langue de tous les jours **et** qui par la suite devient aussi la principale forme de communication dans le cercle extra-scolaire et scolaire (groupe de pairs). Exemple : le suisse allemand pour les enfants élevés en langue turque.

Dans le cas précis de la Suisse alémanique - et tout particulièrement de l'école -, il faut parler de deux formes de seconde langue (L2) : le dialecte de tous les jours et la langue standard (parlée ou écrite).

La **langue étrangère** désigne la langue qui n'est pas reconnue dans la société comme la forme universelle de communication et qui est généralement acquise par le biais de l'école (ou de séjours linguistiques particuliers dans un pays étranger où l'on parle une autre langue). Dans ce texte, il n'est pas question de langue étrangère quand sont utilisés les termes "langue seconde". Exemple de langue étrangère : le français pour les enfants suisses alémaniques ou turcs d'Argovie.

¹ Traduit de l'allemand par Sylviane Montandon.

La **langue standard** désigne la langue largement standardisée quant à sa prononciation, sa grammaire et sa syntaxe et reconnue comme universelle, qui est généralement aussi utilisée comme langue écrite. Ainsi, dans le texte suivant, la langue standard représente celle qui, en Suisse alémanique, est désignée par les termes usuels **Hochdeutsch**, ou **Hochsprache** ou **Schriftdeutsch**.

Dialecte et langue de tous les jours : dans ce texte, aucune différenciation linguistique n'a été faite entre les termes "dialecte" et "langue de tous les jours". **Dialecte et langue de tous les jours** désignent la langue employée pour la communication orale quotidienne et empreinte de traits dialectaux, qui varie au gré des circonstances et des régions (Züridütsch, Bärndütsch, etc.). Lorsqu'il est question de communication orale quotidienne dans la langue standard, l'expression "langue standard quotidienne" est utilisée. On renonce au terme "dialecte" dans ce texte.

Le concept de **migrant(e)** est employé partout. Il convient de déduire du contexte s'il est question d'un/e **immigrant(e)** ou d'un/e **émigrant(e)**.

Dans les études que nous venons de présenter², il a déjà été clairement démontré que le lien entre L1 et L2 doit être très étroit. Deux cercles de thèmes ont été abordés chez les enseignants et les enseignantes :

- La langue première ne perturbe-t-elle pas ou ne ralentit-elle pas le développement de la langue seconde (phénomènes d'interférence ou "transfert négatif") ?
- Dans quelle mesure L1 n'étaye-t-elle pas le développement linguistique et cognitif ? Nous n'entrerons pas ici dans une argumentation détaillée, mais nous essayerons de satisfaire relativement brièvement aux objectifs de cette publication.

2 Ce chapitre et le suivant constituent un extrait du texte : "Über die Zweisprachigkeit von Kindern", paru sous une forme révisée et plus complète dans : Furrer, P. & Müller, R. (1992). *Kinder aus der Türkei. Ein Handbuch für die Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern*. Berne : Staatlicher Lehrmittelverlag. Dans les chapitres laissés de côté ici, les questions suivantes étaient traitées : 1) la notion de "bilinguisme"; 2) les formes de bilinguisme; 3) définition des niveaux de bilinguisme. La compréhension du texte ne devrait pourtant pas être rendue problématique par l'omission de certains passages, même quand référence est faite au chapitre manquant.

1. Interférences ou : la langue première ne perturbe-t-elle pas le développement de la langue seconde ?

Il est compréhensible qu'enseignants et enseignantes craignent que l'acquisition simultanée de deux langues puisse se répercuter négativement sur la langue d'enseignement. En effet, tant de fautes dans les domaines grammatical, lexical et phonologique ne viennent-elles pas de la langue maternelle ? Jusque dans les années 70, cette question a intensivement occupé les chercheurs. Nous y répondons ici sur deux plans :

- Quels sont les résultats de la recherche sur les interférences ?
- Quelle est la signification pratique des termes de cette question ?

1.1 Les résultats de la recherche sur les interférences

En règle générale, les phénomènes d'interférence sont beaucoup moins importants qu'on ne l'a supposé. Après une discussion détaillée, Dulay, Burt et Krashen (1982, pp. 118 et suivantes) résument ainsi les résultats de la recherche :

"Une recherche d'une dizaine d'années a montré que :

- 1) *Les enfants qui apprennent la langue seconde dans le pays d'accueil et sont en contact avec des pairs qui parlent la langue cible comme langue maternelle ne font que peu de fautes provenant indiscutablement de la structure grammaticale de leur langue première.*
- 2) *Les adultes utilisent plus souvent que les enfants leur langue maternelle. Cependant le pourcentage des fautes pouvant être ramenées à la langue première est moindre (que cet usage plus fréquent ne pourrait le faire supposer, R. M.).*
- 3) *La plupart des fautes qui sont conditionnées par la langue première relèvent plutôt du niveau de la confusion des éléments du lexique que de la morphologie (ex. : terminaisons, accord en nombre, R. M.).*
- 4) *Les apprenants font des fautes qu'ils n'auraient pas commises s'ils avaient réellement appliqué les règles de la langue première (elles proviennent de toute évidence souvent d'autres sources que la langue première, R. M.).*

- 5) *L'emploi de la langue première a peu d'influence sur la façon dont celui qui apprend la langue seconde considère cette dernière comme grammaticalement correcte.*
- 6) *La langue première a au contraire une influence fondamentale sur l'accentuation et la prononciation surtout chez les adultes et chez les enfants aussi longtemps qu'ils sont débutants."*

Pour l'enseignant et l'enseignante, il est important de reconnaître que de nombreuses fautes considérées comme des fautes dues à l'interférence n'en sont pas du tout. Ainsi Dulay et Burt (1974) et Mc Laughlin (1985a) ont démontré que des enfants qui ont pour langue maternelle des langues aussi différentes que l'espagnol, le chinois, le japonais ou le norvégien commettent des erreurs identiques lorsqu'il apprennent l'anglais. D'autres recherches montrent que des fautes considérées comme des interférences n'avaient rien à voir avec des interférences, mais étaient des fautes provenant de la tendance à simplifier la langue, par exemple la tendance à employer des infinitifs (la fille **mettre** de confiture sur la pain) (Selinker et al., 1975; McLaughlin, 1985, p. 18).

Nous ne prétendons en aucun cas que des interférences ne pourraient apparaître et agir dans le sens d'un transfert de L1 sur L2. La recherche sur les interférences a abouti à un nombre considérable de résultats (ex. : Baetens Beardmore, 1986, pp. 43-86; Mc Laughlin, 1984, pp. 66 et suivantes et 114-135; Dulay, Burt & Krashen, 1982, pp. 96-120). Si d'une part les interférences sont considérées comme des fautes qui apparaissent dans l'acquisition d'une langue seconde et dont la langue précédemment acquise doit être regardée comme la source, et si d'autre part ces mêmes fautes ne se trouvent pas dans l'acquisition de la langue par un "native speaker", alors cette source d'erreurs ne doit être considérée que comme une source parmi d'autres. Mc Laughlin (1984, p. 67) attire l'attention sur "au moins trois autres importants types de fautes" :

- **Les fautes relevant du développement**, qui ne doivent pas être ramenées à la langue première (...);
- **Les fautes ambiguës**, qui peuvent être ramenées aussi bien à des interférences qu'à des causes relevant du développement;
- **Les fautes uniques**, qui ne peuvent être ramenées ni à des causes relevant du développement, ni à des interférences."

Les résultats de la plupart des études mentionnent que seule une minorité de fautes est conditionnée par des interférences. Des applications trop générales et

"prématurées" de règles de la langue seconde encore à apprendre et des fautes qui se manifestent aussi chez les "native speakers" unilingues constituent la majorité des sources d'erreurs (McLaughlin, 1984, p. 67).

Un aspect important de l'étude des fautes liées aux interférences est l'**âge** et le **moment** de l'acquisition de la langue seconde. Nous n'entrerons pas ici dans les liens complexes existant entre l'âge et l'acquisition de L2. Mentionnons cependant Baetens Beardmore (1986, p. 83), qui après un exposé très détaillé sur la recherche sur les interférences en vient à déclarer que "l'interférence chez les apprenants plus tardifs est plus marquée que dans le bilinguisme de la petite enfance et qu'elle se manifeste plus souvent, chez les premiers, dans la phase initiale de l'acquisition de L2. Au contraire, chez les enfants qui grandissent en parlant simultanément deux langues (une grande partie des enfants migrants en Suisse, R. M.) on est surpris (de façon générale) du peu de phénomènes d'interférence qui se présentent (...)".

Si les interférences, prises dans leur ensemble, ne constituent qu'un faible pourcentage des fautes dans l'acquisition de la langue seconde, alors se pose l'importante question linguistico-pédagogique de savoir à quelles conditions les interférences se produisent particulièrement fréquemment.

Dulay et al. (1982, pp. 108 et suivantes) citent : des exigences prématurées de s'exprimer correctement en L2, une demande de performances, des devoirs de langue "non naturels" (ex. des traductions de L1 en L2) et l'acquisition de la langue seconde dans un milieu étranger à la communication "naturelle". Susan Ervin-Tripp (1974) a argumenté à ce sujet que des interférences se produisent quand la langue seconde doit être apprise dans un milieu "aberrant", où le contact avec des enfants indigènes, parlant la langue cible, est absent.

La constatation que des situations "aberrantes" développent des interférences négatives laisse apparaître la situation particulière d'apprentissage de la langue en Suisse alémanique comme problématique. Il faut se demander dans quelle mesure l'acquisition par les enfants étrangers (mais aussi par les indigènes) de la langue standard à l'école est suffisamment naturelle, d'autant que la langue standard est apprise au commencement à l'école comme langue écrite, que le dialecte est appris comme langue quotidienne dans des situations "naturelles". A ce sujet, on manque encore de recherches sur les enfants étrangers en Suisse.

Digression : la langue intermédiaire ("interlangue")

Un point de vue important dans la relativisation des fautes est la prise en compte de la langue seconde sous l'aspect d'un développement progressif de la non maîtrise à la maîtrise totale.

Les écarts par rapport à la langue seconde appelés "fautes" sont considérés comme l'expression d'une **langue intermédiaire** ("interlangue"). L'apprenant possède jusqu'à un certain point la langue seconde : il se situe à un **"stade intermédiaire"**, nécessaire pour parvenir à la maîtrise parfaite de la langue cible. Il faut admettre que l'apprenant réalisera des progrès d'autant plus grands en direction de la langue cible qu'il sera encouragé dans son propre "voyage" dans les domaines de la langue cible, et qu'au contraire il progressera d'autant moins qu'il se heurtera à une discrimination dans le domaine de ses fautes ("C'est presque juste !" à la place de "c'est faux !", Mc Laughlin, 1984, pp. 127 et suivantes; 1985, pp. 14 et suivantes).

1.2 La question des interférences sert peu en pratique et masque la vue des questions et des domaines plus centraux

Il ne faut pas considérer cette constatation uniquement à travers les apparitions restreintes d'interférences. Même si les interférences étaient plus grandes qu'on ne l'a constaté dans les recherches, nous devrions bien nous accommoder de leur existence dans la pratique, car les enfants étrangers parlent au moins une fois leur langue maternelle. Mais la problématique la plus importante réside dans la façon même de poser la question; car derrière elle se cache un domaine pédagogique dans lequel la langue première n'est pas considérée comme importante, comme une base essentielle du développement de l'enfant migrant, mais comme une langue qu'il faut oublier, ou éventuellement dépasser, le plus vite possible. Ainsi la langue première est la plupart du temps considérée comme dérangeante. Mais même lorsqu'on est prêt à valoriser les aspects positifs de la maîtrise de la langue maternelle (par exemple dans le sens d'un transfert positif des structures linguistiques), on n'accorde à la langue première qu'une valeur auxiliaire, secondaire, qui doit être au service de l'acquisition de la langue seconde. Dans le pire des cas, la signification de la langue première est considérée comme dérangeante, dans le meilleur, comme un moyen de soutien pour l'acquisition de la langue cible (la langue seconde). Cette façon de poser la question n'affaiblira pourtant pas la signification de la langue maternelle. En y regardant de plus près, on reconnaît facilement que, derrière la manière de

traiter la langue première dans les Départements de l'Instruction Publique des cantons, se cache précisément cette attitude linguistico-pédagogique. On n'a certes rien contre la langue maternelle des enfants migrants, mais on ne lui attribue aucune valeur, ou au mieux qu'une valeur secondaire.

Dans la recherche sur le bilinguisme, on parle à ce sujet d'un modèle d'assimilation, modèle sur lequel nous reviendrons. La problématique de fond de la recherche sur les interférences ne réside donc pas du tout dans le fait des interférences elles-mêmes, mais dans celui que des questions plus centrales ne sont pas posées : qu'est-ce qu'il y a de spécifiquement positif dans le fait que des enfants grandissent en parlant deux langues ? Quelle influence a une éducation authentiquement bilingue, qui reconnaît les langues première et seconde comme indépendantes et ayant les mêmes droits, sur le développement de l'enfant ? Dans quelle mesure le développement de la langue première est-il important pour celui de la seconde, et vice versa ?

Pour restreindre ici notre cercle d'investigations, nous nous concentrerons dans la discussion qui suit sur la question suivante : quel est le sens de la langue maternelle au sein d'une éducation bilingue ? C'est justement la question à laquelle se sont consacrés théoriciens et praticiens ces dix à vingt dernières années.

2. La signification de la langue première (ou langue maternelle) dans le développement bilingue

2.1 Que se passe-t-il quand la langue maternelle d'un enfant migrant est négligée ou n'est pas prise en compte ?

Nous posons la question sous cette forme très simple parce que négliger la langue maternelle de l'enfant migrant et particulièrement de l'enfant turc représente une caractéristique fondamentale de la politique éducative des cantons.

Sur la base de tout un ensemble scandinave, allemand et américano-canadien de recherches (voir par exemple Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, 1976; Cummins, 1979; 1981b; Hamers J.F. & Blanc, M., 1983; Mc Laughlin, 1984; 1985; Fthenakis et al., 1985), on peut répondre tout à fait clairement à la question : négliger la langue maternelle a une influence négative sur les niveaux atteints dans la langue maternelle (L1) et dans la langue seconde (L2) qui est en même

temps la langue scolaire, sur les aptitudes de lecture et d'écriture et sur les performances scolaires en général, et ce en comparaison avec les prestations de pairs dans le pays natal et dans le pays d'accueil. Une manière différenciée de prendre en compte ce fondement généralisé montre que des retards et des préjudices sont plus fréquents dans les circonstances suivantes :

- a) Quand l'enfant migrant appartient à une minorité, dont la langue a peu ou n'a pas de prestige dans le pays d'accueil parmi les membres de la société majoritaire, quand cette langue n'est pas prise en considération ou, dans le pire des cas, tout à fait discriminée;
- b) quand l'enfant appartient à une couche sociale inférieure et n'a ainsi que peu d'accès au savoir scolaire, à la lecture et à l'écriture;
- c) quand le changement de l'enfant du pays natal au pays d'accueil a lieu à un âge où il n'est pas encore possible à l'enfant de renforcer ses compétences en langue maternelle dans les compétences scolaires fondamentales. Un tel renforcement pourrait être accompli vers l'âge de 10 ou 12 ans. Les changements pendant le jardin d'enfants ou dans les premières années de scolarité ont généralement davantage de conséquences négatives (Skutnabb-Kangas & Toukomaa, 1976, pp. 75 et suivantes; voir, cependant, Müller, R., 1993, note 1).
- d) quand, au jardin d'enfants et à l'école, la langue maternelle de l'enfant est largement négligée. On peut déjà avoir une idée de la qualité d'un enseignement de la langue maternelle en regardant si les cours de langue et culture sont placés dans les heures de "bordure" (premières ou dernières heures de la journée scolaire) ou pendant les après-midi de congé ou dans les heures "favorables" de l'horaire scolaire (Baur & Meder, 1989).

Il importe de voir que le facteur mentionné sous b) (la couche sociale) ne suffit pas à lui seul pour expliquer les retards ! Ainsi des retards sont aussi constatés chez des enfants des classes sociales moyennes (Lasonen-Toukomaa, 1978). Cela ne signifie naturellement pas que l'appartenance sociale soit généralement non significative. L'appartenance sociale est bien davantage en corrélation avec d'autres facteurs (voir à ce sujet Fthenakis et al., 1985, pp. 50 et suivantes) : par exemple une grande partie de la minorité turque en Suisse appartient à la classe sociale inférieure, ce qui rend encore plus difficile pour les parents de ces enfants de "compenser" les retards dus aux facteurs a) et d) par une aide appropriée.

Comme en Suisse nous manquons toujours de recherches empiriques sur ces questions³, nous ne pouvons que nous demander si le manque de succès à l'école des enfants turcs en comparaison avec les enfants italiens est en rapport avec un prestige moindre (a) et/ou avec un encouragement moins bon de la langue maternelle (d) dans les cours de langue et de culture ou si d'autres facteurs, comme des habitudes spécifiques d'apprentissage, sont en jeu.

Ici se pose naturellement la question de savoir si les migrants étrangers en Suisse réussissent effectivement moins bien que les enfants suisses. Sans entrer déjà maintenant dans les données statistiques (voir les tableaux 1 et 2 dans le chapitre intitulé "Aspects du bilinguisme dans le système de formation des différents cantons suisses alémaniques et propositions pour l'amélioration de la situation actuelle" dans ce même volume), il faut répondre clairement par l'affirmative. L'absence de recherches importantes empêche cependant la mise en évidence du fait que l'insuccès des enfants étrangers chez nous peut être ramené à la non prise en compte de leur langue maternelle. Il sera pourtant difficile de tout simplement laisser de côté les résultats relatifs des pays étrangers dont les conditions sont analogues à celles de la Suisse.

Toujours est-il qu'une recherche de Birchmeier (1985) a confirmé que les "Corsi di Lingua e Cultura Italiana" sont d'autant plus susceptibles d'encourager la langue maternelle qu'ils sont mieux intégrés dans l'enseignement normal. La compétence linguistique en allemand (L2) n'a pourtant pas été améliorée par la fréquentation de ces cours.

2.2 Question intermédiaire : le modèle suisse d'introduction à la langue (pour l'essentiel, aucune prise en compte de la langue maternelle) ne correspond-il pas aux méthodes, connues et efficaces, d'immersion des USA et du Canada ?

Non ! Car les conditions qui sous-tendent les programmes d'immersion sont fondamentalement différentes de celles qui prévalent pour les modèles suisses d'introduction à la langue. Le succès des modèles d'immersion dans lesquels on enseigne essentiellement en français (L2) aux élèves de langue maternelle

3 Les résultats d'une recherche en cours traitant de cette question vont paraître à fin 1993 : Müller, R. (1993). Sozialpsychologische Grundlagen beim Zweitspracherwerb von zwei- und einsprachigen Schülerinnen des 6. bis 10. Schuljahres in der Schweiz. Eine empirische Untersuchung.

anglaise dans les premières années d'école (Lambert & Tucker, 1972, puis beaucoup d'autres contributions; résumés chez Belke, 1986; Fthenakis et al, 1985, pp. 289 et suivantes; Watts, & Andres, 1990) doit être ramené à des conditions que ne rencontrent pratiquement jamais les membres des minorités en Suisse : on parle d'**immersion** dans un programme pour :

- a) les enfants appartenant à la majorité
- b) possédant une langue maternelle de haut statut
- c) qui reçoivent volontairement un enseignement dispensé dans la langue des minorités
- d) dans des classes comprenant exclusivement des "enfants de la majorité"
- e) où la langue d'enseignement est une langue étrangère pour tous les élèves
- f) où l'enseignant/e est bilingue, de sorte que les élèves peuvent parler avec lui/elle de leurs difficultés
- g) et où il n'y a pas de danger que la langue maternelle ne soit pas développée ou soit remplacée par la langue d'enseignement (L2) (Belke, 1989, p. 382). Ce que les modèles unilingues suisses ont de commun avec les modèles d'immersion, c'est que l'enseignement se fait pour l'essentiel exclusivement dans la langue seconde ! Il s'agit ici d'un **modèle de submersion appliqué aux groupes minoritaires**, qui, comme le dit Lambert (1984, p. 26), "lèse leur identité personnelle, leur premier développement mental, leurs chances d'avoir du succès à l'école et leur intérêt pour le succès scolaire".

2.3 Pourquoi l'encouragement de la langue maternelle est-il si important pour le succès dans la langue seconde et pour la réussite scolaire en général ? L'hypothèse de l'interdépendance

Nous arrivons ici à une première hypothèse explicative. Si l'encouragement et le développement de L1 sont si favorables au développement de L2, il doit y avoir, en dépit de toutes les différences extérieures, un lien entre L1 et L2, ou du moins une "dépendance". C'est justement ce qu'affirme l'**hypothèse de l'interdépendance** (Cummins, 1979; Toukomaa & Skutnabb-Kangas, 1977, p. 28) : dans le développement et la formation de la langue première se forme une compétence linguistique qui doit être considérée comme le fondement du développement de la langue seconde. Le niveau de la langue seconde est directement lié au niveau atteint dans la langue première et ne peut en général

pas dépasser le niveau de la langue première. Plus la base de la langue première est développée, plus favorable est la condition pour le développement du bilinguisme. Et inversement : un faible développement de la langue première peut être considéré comme une mauvaise condition pour la réussite dans la langue seconde.

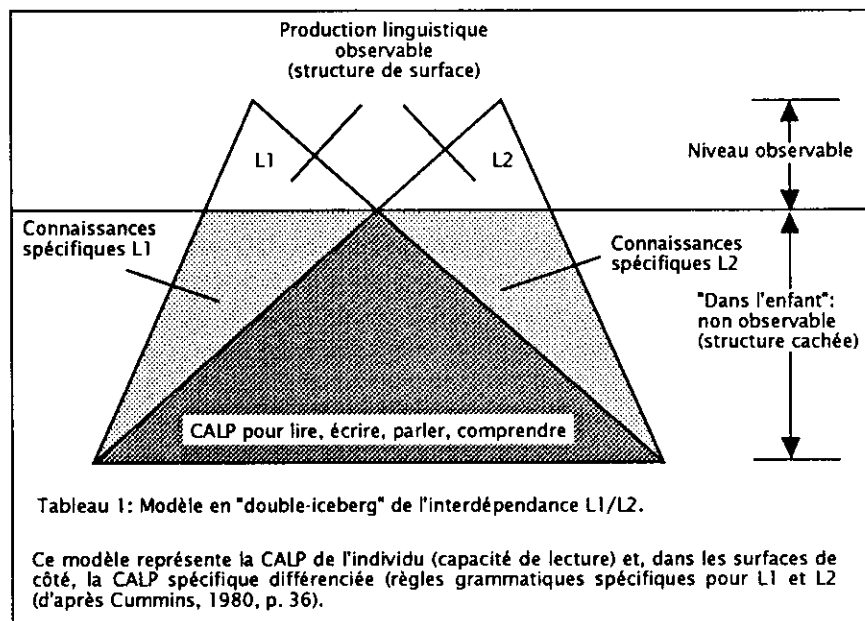
S'il en est ainsi, on pourrait affirmer qu'il suffit de laisser les "basic interpersonal communicative skills" se développer dans la langue maternelle, ce qui est le cas pour la majorité des migrants. Cummins (1980; 1981a; 1981b) n'est pas d'accord : il ne suffit pas, en effet, que l'enfant puisse simplement avoir une communication de tous les jours pour satisfaire aux exigences linguistiques et extra-linguistiques de l'école. *Il est par contre très significatif que l'enfant, à côté de ses aptitudes fondamentales à communiquer ("basic interpersonal communicative skills", BICS) développe en outre des aptitudes linguistiques cognitivo-scolaires ("cognitive/academic language proficiency", CALP).* Les BICS ne donnent pour l'essentiel accès qu'à une langue de tous les jours, qui ne suffit ensuite pas pour utiliser **consciemment** la langue, que ce soit a) en lisant et en écrivant; b) en employant des concepts abstraits; c) lors d'un emploi de la langue hors contexte. De telles aptitudes sont justement du ressort des aptitudes linguistiques cognitivo-scolaires.

Il faut se représenter la différence entre les BICS et la CALP dans des situations pratiques, comme par exemple : un enfant qui doit écrire une composition, préparer un petit exposé, comprendre un petit problème, accomplira en le faisant de tout autres performances cognitivo-linguistiques que, lorsque dans un dialogue avec le maître, il parle d'une expérience énervante faite à la récréation. Sur le plan linguistique, nous devrions nous attendre à ce que dans les cas de la composition, de l'exposé ou du problème à résoudre, il y ait une réflexion consciente sur le choix des mots, les formulations, l'ordre logique : comment pourrais-je dire cela mieux, autrement, etc. ? Dans ce cas, il doit organiser sa langue de façon relativement *arbitraire, abstraite, systématique et consciente*. Dans le cas de l'expérience vécue pendant la récréation, l'emploi de la langue paraît relativement *spontané, concret, situationnel, non-systématique et inconscient-incontrôlé* (Wygotski, 1934; 1974, pp. 223 et suivantes; Leont'ev, 1974, pp. 22 et suivantes).

Ainsi, nous avons différencié l'hypothèse de l'interdépendance : l'interdépendance de L1 et L2 n'existe pas seulement dans les aptitudes fondamentales à communiquer oralement (BICS), mais aussi - et d'une manière

toute particulière - dans la CALP. Celui qui a acquis cette dernière dans la langue maternelle L1 la réemploiera à un haut degré en apprenant la langue seconde L2. Il est évident qu'il y a ensuite également des domaines tout à fait spécifiques dans lesquels L1 et L2 se différencient (le vocabulaire, la grammaire spécifique, la prononciation - tous les constituants des BICS -). Les CALP de L1 et L2 sont identiques aussi longtemps que l'enfant peut transférer en L2 ses aptitudes, d'abord acquises en L1 (tableau 1).

Tableau 1: Modèle en double-iceberg de l'interdépendance L1/L2



Maintenant, en ce qui concerne la **réussite** scolaire, on peut comprendre que : il ne suffit pas qu'un élève puisse s'exprimer jour après jour sur la base de ses BICS. Les aptitudes linguistiques cognitivo-scolaires sont l'élément prépondérant du succès scolaire : celui qui lit et écrit de façon insuffisante, qui ne comprend pas oralement des problèmes ou ne peut les formuler différemment, celui qui ne peut pas s'exprimer indépendamment d'un contexte, celui qui ne peut pas suivre les explications abstraites de son maître, en bref, celui qui ne dispose pas à un haut degré des aptitudes linguistiques cognitivo-scolaires, échoue à l'école. Nous pénétrons dans la pratique de tout enfant qui maîtrise l'allemand quand il communique pendant la récréation ou discute librement avec le maître et avec ses camarades, mais qui ensuite échoue toujours quand il s'agit du domaine scolaire.

"Semi-linguisme"⁴: de ce point de vue, on obtient maintenant une définition plus précise de ce qu'on peut englober sous les notions de "semi-linguisme" ou de "double semi-linguisme", en utilisant ces termes pour décrire un état linguistique, qui dure relativement longtemps ou est permanent, d'un adulte. Les enfants qui ne maîtrisent pas encore suffisamment une langue (comme c'est le cas des débutants) ne sont donc pas "semi-lingues". "Semi-lingue" désigne bien davantage l'état linguistique d'adultes bilingues qui disposent insuffisamment

4 Le terme "semi-linguisme" ne doit être utilisé qu'avec une prudence extrême. Il sert à désigner d'un seul mot une incompetence linguistique de l'enfant bilingue, incompetence qui ne peut être constatée qu'ensuite, quand le niveau linguistique de l'enfant est comparé aux normes d'une société unilingue. On ne tient pas compte du fait que l'enfant bilingue parcourt un développement linguistique particulier et que sa situation psychologique est rendue difficile par différents facteurs sociaux et aussi scolaires (par exemple : existence de ghettos, non prise en compte de la première langue) et que l'enfant communique justement en deux langues et non en une seule. La dénomination "semi-linguisme" se révèle ensuite, pour l'enfant migrant, discriminatoire et stigmatisante, puisqu'elle souligne un état linguistique qui prend une valeur négative parce qu'on fait abstraction de la situation d'ensemble de l'enfant migrant pour ne mettre l'accent que sur le domaine de la non-maîtrise d'une langue. L'emploi du terme sous la forme "Cet enfant est semi-lingue" est particulièrement problématique, parce qu'il ne tient aucun compte du fait que l'enfant se trouve dans un développement linguistique. Considérer comme "semi" un degré de développement momentané - et en plus de cela pas clair - est dénué de sens, tant sur le plan linguistique que sur le plan pédagogique. Nous considérons donc le terme "semi-lingue" comme préjudiciable à l'enfant concerné, à l'instar des concepts également utilisés de façon diffuse de "code restreint" et de "langue déficiente". Ainsi, la notion de "semi-linguisme" se présente comme un concept idéologico-politique, peu utilisable scientifiquement et pédagogiquement (on peut consulter pour la critique de cette notion : Belke, 1986; Baetens Beardsmore, 1986, p. 10; Skutnabb-Kangas, 1984).

d'aptitudes linguistiques cognitivo-scolaires (comme on l'a décrit précédemment) et qui sont exclus d'une communication au-dessus du niveau de l'emploi quotidien de la langue de tous les jours, dans la première et/ou dans la seconde langue. De toute façon, cette définition se révèle aussi faible quand on prend, par exemple, en considération des adultes qui peuvent s'expliquer oralement de façon relativement claire, systématique et indépendante du contexte, mais en même temps ne disposent pas des aptitudes écrites appropriées (voir la note 3).

Pour le lecteur se pose maintenant la question de savoir s'il n'est pas possible pour l'enfant migrant d'acquérir aussi les aptitudes linguistiques cognitivo-scolaires dans la langue seconde, particulièrement lorsqu'il s'agit de capacités fondamentales largement identiques dans les deux langues. Cette question nous amène à l'hypothèse des niveaux-seuils.

2.4 L'hypothèse des niveaux-seuils : conditions développementales pour le début de l'apprentissage scolaire de la langue seconde

Nous avons déjà attiré l'attention précédemment sur les conséquences de la mise à l'écart de la langue maternelle de l'enfant migrant et énuméré les conditions dans lesquelles ces conséquences sont particulièrement marquées : langue d'une minorité, faible prestige de la langue première, bas niveau social, non prise en compte de la langue première par l'école de la société majoritaire et faible consolidation des aptitudes en langue maternelle lors de l'entrée à l'école. Dans les développements qui suivent, nous devons aussi prendre en considération qu'une partie des enfants étrangers a déjà, avant le début de la scolarité, très bien acquis la langue seconde dans des situations naturelles avec des groupes de pairs suisses. Chez d'autres enfants, la connaissance de l'allemand langue-seconde est beaucoup moins développée, pour différentes raisons (immigration à court terme; isolation dans la famille; non fréquentation du jardin d'enfants). Nous reconnaissons ce deuxième groupe : il s'agit des enfants qui n'ont pas encore (ou seulement très faiblement) construit la CALP et qui ne possèdent pas encore (ou seulement insuffisamment) l'allemand-langue seconde (BICS). Grâce aux très volumineuses recherches du cercle suédois et finlandais (Skutnabb-Kangas, & Toukomaa, 1976; Toukomaa-Lasonen, 1979; Kuusinen et al., 1977), nous savons que ces enfants sont particulièrement menacés par l'échec scolaire. A propos des enfants finlandais ayant immigré en Suède, Skutnabb-Kangas constate : "Le développement verbal de ces enfants, qui ont immigré juste au début de la scolarité, a souffert, après l'émigration, d'un

lourd préjudice. Celui-ci lèse particulièrement l'apprentissage du suédois. C'est dans ce groupe et chez les enfants qui ont immigré avant le début de la scolarité que le risque du semi-linguisme est le plus grand.

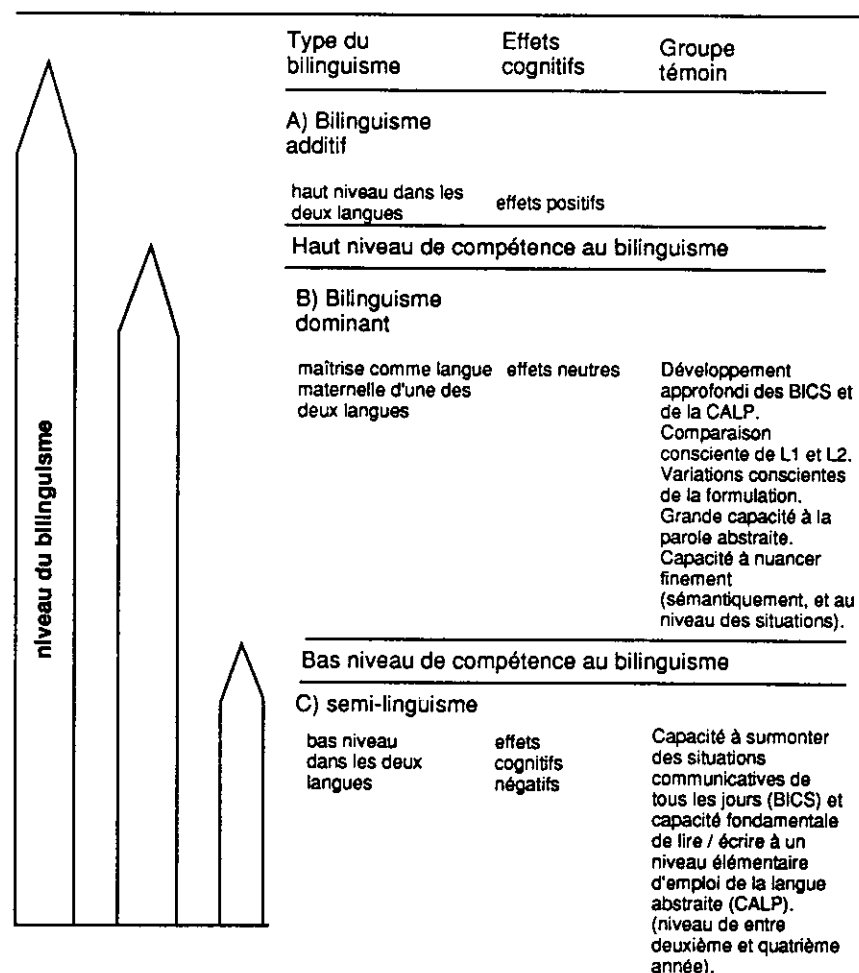
Les enfants qui ont immigré avant l'âge de 6 ans et les enfants migrants nés en Suède sont, au moins dans les premières années, dans une bien meilleure situation. Pourtant leur développement de la langue suédoise se termine souvent vers les 12 ans, manifestement à cause de leurs bases insuffisantes en langue maternelle. Dans ce groupe aussi, le semi-linguisme est très probable. Les meilleures possibilités de développement de bonnes connaissances dans la langue maternelle sont celles des enfants ayant immigré vers l'âge de 10 ans. Leurs possibilités en langue maternelle sont déjà développées jusqu'à un niveau abstrait. Ils atteignent donc très rapidement un stade plus élevé dans la maîtrise de concepts linguistiques suédois que les enfants qui ont migré au début de l'école et dépassent bientôt même les enfants migrants qui sont nés en Suède" (Skutnabb-Kangas, 1976, pp. 75 et suivantes et Fthenakis et al., 1985, pp. 37 et suivantes).

Nous voici donc confrontés pour la première fois au concept d'âge. Mais nous ne voulons pas arriver prématurément à une définition de **moments** "favorables" et "non-favorables" pour l'acquisition de la langue seconde, nous nous contenterons de retenir qu'il y a visiblement pour chaque enfant, des moments dans son développement de la langue première et seconde qui doivent être pris en considération. Ne pas les prendre en considération a des conséquences négatives, comme par exemple le "semi-linguisme".

Pour savoir comment ces moments doivent être définis **qualitativement**, nous en venons maintenant à l'hypothèse des niveaux-seuils (Cummins, 1979). Cummins postule l'existence de **deux** seuils :

- Le premier seuil (le plus bas) désigne le point de développement de l'enfant bilingue où l'apprentissage de la langue seconde ne freine plus le développement de la langue première.
- Le deuxième seuil (le plus haut) désigne le moment du développement de l'enfant bilingue dans lequel les progrès dans la langue première produisent des progrès dans la langue seconde (et vice versa) et en même temps ont des répercussions positives sur la CALP (voir figure 2).

Fig. 2. Différents types de bilinguisme et leurs conséquences sur le développement cognitif (d'après Toukomaa & Skutnabb-Kangas, 1977 et Cummins, 1979b, complété par un groupe témoin).



Regardons donc les enfants de la recherche de Skutnabb-Kangas, qui n'atteignent de toute évidence pas ce seuil, puisque ni en L1 ni en L2 ils ne parviennent pas à la moyenne des groupes de pairs. Ces enfants ont connu en toute sécurité, en Finlande, jusqu'à l'âge de 6 ans un développement normal de leur langue maternelle. Il faut reconnaître qu'ils ont relativement bien construit les aptitudes de communication fondamentales. Ils vont apparemment acquérir maintenant, comme c'est le cas pour n'importe quel enfant unilingue, la CALP. C'est à ce moment précis qu'a lieu leur scolarisation dans le pays d'immigration, la Suède : non seulement leur langue maternelle n'y est pas considérée, ils doivent au contraire apprendre une langue seconde comme langue de communication quotidienne et encore apprendre à lire, écrire et réaliser encore d'autres opérations scolaires dans cette langue seconde. De toute évidence, ces enfants sont très occupés à acquérir le suédois langue seconde, ce qui pour un enfant moyen rend extrêmement difficile l'acquisition de la CALP de base dans une langue qui n'est pas encore maîtrisée. Pour s'exprimer simplement : la non prise en considération du finlandais, langue maternelle, par l'école et la société, conduit successivement à la stagnation (et même au recul) de la langue. Dans la langue seconde, le suédois, prédomine au contraire une exigence massivement trop élevée parce que les enfants doivent acquérir le suédois en même temps comme langue de communication **et** comme langue "scolaire" spécifique (lecture, écriture, abstraction...). Le retard par rapport à la norme de la population suédoise, en sixième année, est de 3 - 4 ans ! Il en va tout autrement des enfants qui ont acquis la CALP. Malgré une durée de séjour plus courte en Suède (le pays de migration), ils dépassent rapidement les enfants qui y séjournent depuis plus longtemps, et ce en finlandais **et** en suédois. Ces enfants avaient visiblement pu atteindre, dans leur langue maternelle, un relativement haut niveau de performance sur le plan de la CALP, qui leur permettait - après leur émigration - de transposer ces compétences dans la langue seconde. Ils pouvaient essentiellement se concentrer sur le suédois, L2 et nouvelle langue de communication. Il n'y avait pratiquement pas (ou très peu) de sur-exigence.

On peut ainsi considérer le **premier seuil** comme atteint lorsque, dans la langue maternelle, les BICS ont été non seulement largement renforcées, mais qu'un niveau minimum a été affermi dans la CALP. Cette dernière peut, sur la base de l'interdépendance, facilement être transposée dans la langue seconde. Pour celui qui a atteint le premier seuil, la contrainte d'apprendre la L2 est supportable sans

préjudices considérables ni pour la première langue ni pour la seconde. D'où le concept de **bilinguisme soustractif**.

Il convient d'ajouter ici qu'il n'est pas tout à fait facile d'établir ce qui peut être décrit comme un niveau minimum de *CALP* : Cummins (1979b) n'est pas tout à fait satisfaisant dans ses déclarations à ce sujet. Sans entrer dans cette discussion (Noack, 1987; Baur et Meder, 1989), nous pouvons avancer que la possibilité dont il est question consiste à savoir lire et écrire dans la langue maternelle, à pouvoir comprendre des explications verbales relatives à un sujet déterminé du niveau de la troisième ou de la quatrième année, de pouvoir communiquer en-dehors d'un contexte concret et de saisir des problèmes d'un l'ordre de difficulté approprié à ces degrés scolaires.

Le **deuxième niveau-seuil** est beaucoup moins facile à caractériser; il se déduit plutôt des résultats d'une éducation bilingue réussie. C'est ainsi, par exemple, que Barik & Swain (1976) et Cummins (1979 b) ont constaté que chez les enfants connaissant un certain succès dans la langue seconde (programmes d'immersion) se manifeste également une augmentation significative du quotient d'intelligence. On peut tirer de ces études et d'études analogues que les performances cognitives d'un moment déterminé seraient encouragées par l'action parallèle des deux langues. Il s'agit alors de **bilinguisme additif**. Fthenakis mentionne quelques caractéristiques de ce seuil : comparaison consciente de la syntaxe et du vocabulaire des deux langues; variation des formes, dans les deux langues, pour un même contenu; grande sensibilité aux formes de feedback dans les situations sociales (Fthenakis et al., 1985, p. 101).

Le premier niveau-seuil doit certainement être considéré comme le seuil **"critique"**. Il montre quels enfants migrants sont les plus menacés d'un échec scolaire, dans les écoles suisses également, par l'absence de programmes bilingues : il s'agit des enfants migrants qui ont seulement ou surtout construit les *BICS* dans leur langue maternelle et ont maintenant été forcés d'acquérir la *CALP* en allemand (langue standard), c'est-à-dire en langue seconde.

Concrètement, il s'agit en règle générale chez nous :

- a) des nouveaux de première et de deuxième années (parfois aussi de troisième année);
- b) des nouveaux au jardin d'enfants (de 4 ans et demi à 7 ans);

- c) des enfants qui sont certes arrivés très tôt en Suisse (ou même qui y sont nés), mais qui grandissent dans un isolement relatif;
- d) des enfants qui même s'ils ont grandi avec des pairs suisses n'ont pu, pour une raison ou pour une autre, développer en allemand que des capacités communicatives rudimentaires;
- e) des enfants qui peuvent sans doute très bien communiquer en allemand, leur langue seconde, mais qui peuvent attendre relativement peu d'aide, chez eux, pour la structuration de la *CALP*.

Le fait qu'en Suisse alémanique, le dialecte soit parlé comme langue quotidienne, langue dans laquelle les *BICS* sont également construits pour l'essentiel, pourrait également contribuer à rendre plus difficile l'acquisition par les enfants migrants de la *CALP*, d'autant plus que la plupart des parents apprennent ou possèdent, en premier lieu, le dialecte alémanique et non la langue standard.

3. Facteurs sociaux et motivationnels liés à l'acquisition de la langue seconde⁵

Que nous n'ayons tout d'abord traité ici que la question de savoir dans quelle mesure l'encouragement de la langue première produit des effets positifs, dans les domaines oral et écrit, pour l'acquisition de la langue seconde, pourrait faire penser au lecteur que seuls des facteurs cognitivo-linguistiques rendent susceptible la réussite en allemand. Une telle conclusion ne serait pas valable scientifiquement. En réalité il ne s'agit là que d'une variable, aussi importante soit-elle, du développement linguistique. Mais il y a sans aucun doute d'autres variables - non linguistiques - variables tout aussi notables, sinon plus significatives pour garantir les progrès dans la langue seconde. On peut, en résumé, désigner ces variables comme des facteurs sociaux et motivationnels. Nous en mentionnons rapidement quelques-uns ici. Le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue seconde s'accomplit plus facilement dans les conditions suivantes :

5 Voir tableau 4.

L'influence des facteurs sociaux et motivationnels a été l'objet d'une recherche plus étendue chez 350 élèves monolingues et bilingues de la 6ème à la 10ème année scolaire dans le canton de Soleure. Le présent article ayant été rédigé à une date antérieure, il ne prend pas en considération les résultats dont traite ce travail de recherche. Le/la lecteur/lectrice est prié/de consulter nos références bibliographiques.

3.1 Facteurs sociaux et motivationnels chez l'enfant

- a) L'élève doit développer une attitude positive envers la société du pays d'accueil, ses valeurs, sa langue et ses habitudes. A cela est liée une volonté d'intégration, ce qui ne signifie pas que l'on doit renier ou tout à fait oublier son appartenance fondamentale à sa société d'origine. A la base de ce sentiment chez l'enfant, on trouve par exemple sa confiance en un groupe de camarades suisses et sa confiance en son maître (Gardner & Lambert, 1972, pp. 54 et suivantes).
- b) Une attitude positive à l'égard de la langue-cible du pays d'accueil : cette attitude peut être surtout empreinte d'instrumentalité ("j'apprends la langue parce qu'elle m'est utile; parce que je peux l'utiliser dans des buts pratiques..."). Mais elle peut être soutenue par des motifs d'intégration ("j'apprends la langue parce que je veux appartenir à la nouvelle société"). En partie, cette dernière motivation (intégration) d'apprendre une langue seconde se révèle plus efficace dans l'effort pour s'intégrer socialement et pour réussir à l'école (Lambert et al., 1972, pp. 131 et suivantes; Dulay et al., 1982, pp. 47 et suivantes; Krashen, 1981, pp. 26 et suivantes).
- c) La force de la motivation d'identification : plus forte est la volonté non seulement d'accepter les valeurs et les habitudes d'un pays d'accueil, mais encore de s'y identifier, plus grande est aussi la motivation d'apprendre la langue de ce pays.

Dans les cas d'identification, les valeurs et les habitudes du pays d'origine (et souvent aussi des parents) sont sans doute souvent considérées comme ayant moins de valeur ou tout à fait reniées, ce qui peut entraîner des conflits personnels et familiaux (Krashen, S.D., 1981b; Dulay et al., 1982, pp. 50 et suivantes).
- d) Peur de l'échec / confiance dans la réussite : ici il est essentiellement question de l'enseignant. Sa façon d'enseigner de manière compréhensible la langue seconde, de "tenir prêts" pour l'enfant beaucoup de petits résultats pleins de succès par une bonne manière d'enseigner méthodique, de se représenter positivement la langue maternelle de l'enfant, tels sont les principaux facteurs qui développent, chez l'apprenant, la confiance en son apprentissage. "L'apprentissage défensif" (Stevick, 1976, p. 110) est lié au besoin de sécurité de l'enfant qui veut ne pas faire de fautes parce que les

fautes sont interdites par le maître. "L'apprentissage ouvert" (chez Stevick, "apprentissage réceptif") se produit lorsque l'enfant reconnaît tout à fait qu'il a encore des difficultés dans tel ou tel domaine, mais qu'il a suffisamment confiance en la capacité du maître de lui permettre de résoudre ces difficultés de manière satisfaisante (Stevick, 1976, pp. 112 et suivantes).

- e) A cette représentation positive du maître et de ses propres possibilités d'apprentissage est finalement liée la confiance en soi. Cette dernière surgit lorsque l'élève développe le sentiment qu'il peut faire quelque chose, au niveau linguistique et non linguistique, et qu'il appartient socialement à une société (Krashen, S.D., 1981a; Müller, 1993).

Les facteurs mentionnés ici (a à e) jouent le rôle de "filtre" dans l'acquisition de la langue seconde : plus ce "filtre" est fin (c'est-à-dire plus la représentation de la langue et de la société du pays d'accueil est négative) et plus la peur de l'échec est grande, moins de bonnes "dispositions" linguistiques peuvent éclore. Les facteurs motivationnels et sociaux rendent en quelque sorte "imperméable" et empêchent ainsi une influence positive de la première langue sur la seconde (Dulay et al., 1982, p. 46).

3.2 Facteurs sociaux et motivationnels extérieurs à l'enfant

En regardant de plus près les résultats de recherche résumés ci-dessus (points a à e), on reconnaît rapidement que la représentation de l'enfant est également liée à des variables de fond, qui sont extérieures à l'enfant. Il est ainsi clair que le degré d'intégration des parents, leur représentation du pays d'accueil, de sa langue, de ses coutumes et de ses règles de comportement marquent l'attitude et la représentation de l'enfant. On peut en déduire que le degré d'intégration des parents, leur volonté de s'intégrer et, liée à cette volonté, l'aptitude à se faire comprendre dans la langue du pays d'accueil, ont des effets positifs sur les processus d'apprentissage linguistique et cognitif de l'enfant. A l'inverse, la création d'un "ghetto" d'étrangers dans certains quartiers et places de travail, ainsi que l'idée qu'on n'est en Suisse que provisoirement (et pour quelques années) rendent difficile le développement d'un comportement d'intégration de la famille et également de l'enfant.

4 Résumé

Le tableau 4 représente les facteurs influençant l'acquisition de la langue seconde qui ont été discutés ou mentionnés jusqu'ici. Le modèle, à quelques modifications près, s'appuie sur ceux de Cummins (1979 b, p. 241) et Mc Laughlin (1985, p. 199). On peut parler de modèle intégratif car il attache de l'importance aussi bien aux facteurs linguistiques qu'aux facteurs motivationnels entrant dans l'acquisition de la langue seconde. Il y a trois niveaux différents :

4.1 Variables de fond

- I. Variables de fond sociales, culturelles et comportementales, c'est-à-dire facteurs qui sont largement indépendants de l'enfant, mais qui se répercutent d'une manière prépondérante sur son mode d'apprentissage et d'intégration.

- II. Font également partie des variables de fond les facteurs pédagogiques : ceux-ci "réagissent" (ou devraient "réagir") sur les autres variables dans la mesure où les méthodes d'apprentissage prennent en considération le degré d'intégration déjà atteint par la famille et, séparément, l'enfant. Et vice versa, l'école se répercute sur l'attitude des parents à l'égard du pays d'accueil et de ses institutions.

Le trait pointillé signifie que les facteurs situés à l'intérieur de l'enfant (compétences/attitudes, etc.) doivent être pris en considération par l'école.

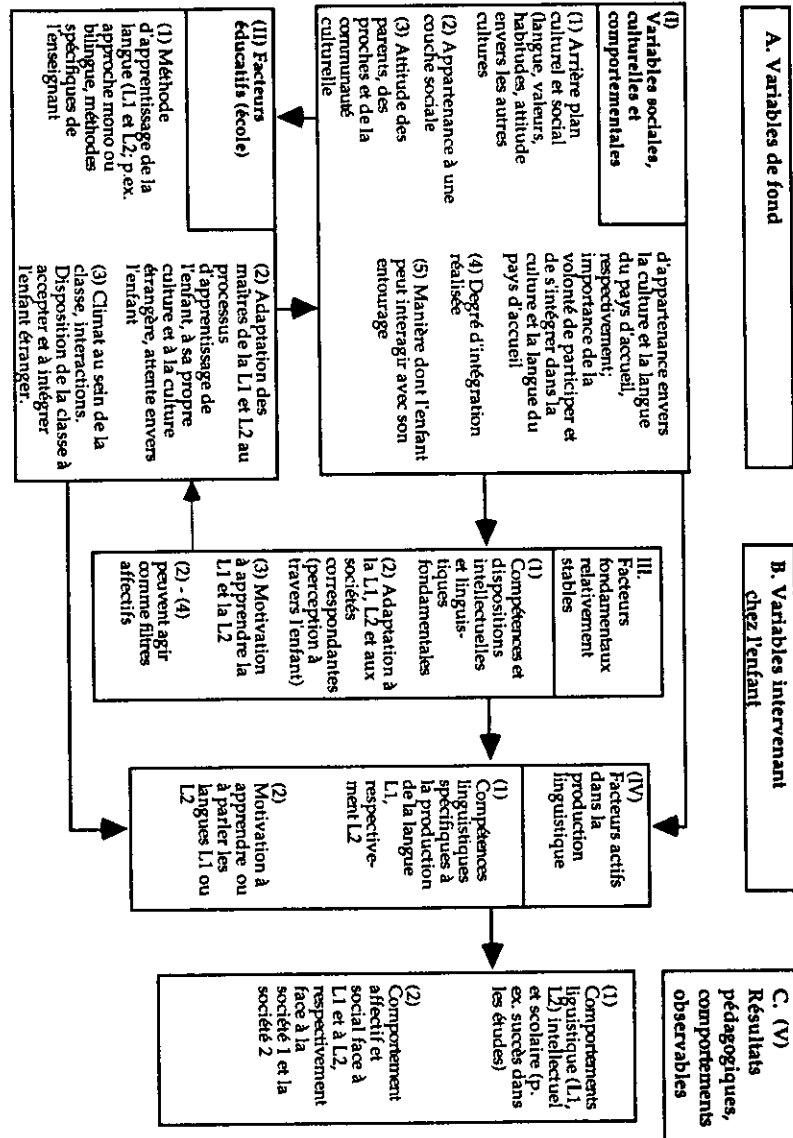
On trouve également de ce côté l'existence ou la non-existence de programmes bilingues.

4.2 Variables intervenant chez l'enfant

- III. Facteurs relativement stables ou durables

Les variables de fond scolaires et extra-scolaires marquent fortement les attitudes relativement durables, stables, et les motivations à apprendre une langue, à vouloir et pouvoir s'intégrer. En règle générale, les facteurs non scolaires sont particulièrement agissants. Mais l'école a aussi de l'influence sur les attitudes fondamentales, par exemple par le biais du climat de la classe ou de la popularité des enseignants auprès des élèves étrangers.

Tableau 4. L'interdépendance des facteurs intervenant dans les situations d'éducation bilingue.



IV. Variables qui se rapportent à la langue / Procédés (*BICS* et *CALP*). Les variables pédagogiques influencent de manière tout à fait décisive tous les facteurs dont on a parlé, qui sont actifs dans l'emploi et l'apprentissage de la langue. Par exemple, les *BICS*, comme on l'a démontré, doivent être reliés à la *CALP*. Ou : les modèles bilingues se révèlent plus efficaces que les modèles unilingues. En revanche, les variables de fond influencent ensuite plus fortement les motivations linguistiques.

4.3 Résultats pédagogiques : comportement observable

V. En définitive, le comportement linguistique et intégratif observable exprime comment les variables réagissent favorablement ou défavorablement entre elles. Le succès scolaire y est indéniablement lié et se répercute à son tour sur les attitudes envers la société du pays d'accueil et sa langue.

ASPECTS DU BILINGUISME DANS LE SYSTEME DE FORMATION DES DIFFERENTS CANTONS SUISSES ALEMANIQUES ET PROPOSITIONS POUR L'AMELIORATION DE LA SITUATION ACTUELLE¹

Romano Müller

Le concept de langue maternelle et l'enseignement de l'allemand dans les cantons suisses : enrichissement ou submersion ?

Aujourd'hui encore, il est naturel de se demander si, dans les cantons suisses, les règlements et programmes en vigueur pour l'acquisition de la langue seconde ne représentent pas également un facteur central de la réussite - ou de l'échec - scolaire. Soulignons d'emblée que les imperfections relevées dans les programmes suisses ne sont pas le résultat d'une mauvaise volonté des enseignants/enseignantes ou des autorités scolaires. En ce qui concerne les enseignants, ils s'efforcent d'aider les enfants migrants dans l'acquisition de la langue seconde. Nous devons préciser qu'en général les cas où l'on peut parler d'attitude négative à l'encontre de l'enfant de langue étrangère ne sont pas nombreux. A de rares exceptions près, les autorités n'ont pas non plus une attitude négative et elles appuient en partie, par une aide financière considérable, les cours intensifs et l'enseignement complémentaire de l'allemand destinés aux enfants migrants. Cependant, les modèles courants adoptés pour l'enseignement dispensé à ces derniers sont très éloignés des modèles bilingues dans lesquels la langue maternelle et la langue seconde sont synchronisées sous une forme qui correspond aux connaissances actuelles de la recherche sur le bilinguisme. Bien que la politique scolaire "officielle" de la Suisse préconise l'"**intégration**" (incorporation) de l'enfant bilingue, et non une "**assimilation**" (ajustement), dans de nombreux cas, l'éducation linguistique de l'enfant migrant n'atteint pas ce but.

¹ Traduit de l'allemand par Sylviane Montandon.
L'auteur renvoie à la note 2 de la contribution précédente intitulée "Portée de l'acquisition de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde".

L'enseignement linguistique dans les modèles des cantons suisses alémaniques se caractérise comme suit :

- a) La langue d'enseignement est, dès le début, l'allemand.
- b) Les connaissances qui manquent en allemand sont "compensées" sous des formes telles qu'un enseignement complémentaire ou des cours intensifs.
- c) L'enseignement de la langue maternelle se déroule essentiellement en-dehors du programme officiel et est facultatif (cf. les cours de langue et de culture). Une intégration d'au moins une partie des cours de culture dans l'horaire est recommandée.

La politique scolaire des cantons peut se résumer ainsi :

"Nous ne sommes pas contre l'enseignement de la langue maternelle, mais c'est une affaire privée, ou, éventuellement, c'est l'affaire des consulats."

Dans la littérature spécialisée, il est question, à propos du modèle suisse, de **modèle d'assimilation** (cf. Fthenakis et al., 1985, vue d'ensemble, pp. 287 et suivantes; Hegele, 1986; Mc Laughlin, 1985, pp. 26 et suivantes). Nous retrouvons là le modèle d'enseignement qui nous est déjà apparu dans la discussion précédente comme un **principe de submersion**, c'est-à-dire comme une méthode dans laquelle :

- a) Les enfants des minorités
- b) dont la langue maternelle est de statut "bas", ou inférieur à celui de la langue seconde
- c) sont forcés de suivre l'enseignement scolaire dans la langue étrangère qui est celle de la majorité et qui a le statut le plus élevé
- d) dans des classes où plusieurs (voire de nombreux) enfants ont cette langue d'enseignement pour langue maternelle
- e) et où l'enseignement de la langue maternelle des enfants appartenant à la minorité ne fait pas partie du programme (Belke, 1986).

Nous pensons que cette situation est valable pour une partie considérable des enfants migrants en Suisse, et avant tout pour ceux qui - comme nous l'avons exposé en détail précédemment - n'ont pas encore atteint le premier, le plus bas, niveau de compétence bilingue (tout particulièrement les enfants récemment immigrés de 5 à 9/10 ans et les enfants d'immigrants *isolés* d'âge préscolaire). Ces enfants sont potentiellement exposés au danger du **biliguisme soustractif** - même si ce danger est réduit par l'enseignement

complémentaire et les cours intensifs -. Dans de nombreux cas, les effets positifs qui pourraient être attendus d'un authentique bilinguisme (**bilinguisme additif**) tendent à être absents.

Si pour le moment il n'existe encore, **en Suisse (!)**², aucune recherche relative à cette problématique, les statistiques parlent d'elles-mêmes : les enfants étrangers réussissent moins bien que leurs camarades suisses lors des sélections pour les degrés supérieurs des écoles secondaires (gymnases; écoles de commerce). Les proportions sont inversées dans les écoles dites "spécialisées" (voir à ce sujet les tableaux 1 et 2).

² Voir cependant note 5, chapitre précédent.

Nous avons exposé précédemment que ces résultats sont également en rapport avec d'autres facteurs que la seule absence d'un authentique enseignement bilingue. Cela ne change rien au fait que la langue maternelle des enfants migrants est négligée dans les programmes, ce qui constitue une cause essentielle de l'échec scolaire (cf. aussi Allemann-Ghionda et al., 1988).

Que peut-on faire ? Mesures à court ou moyen terme pour améliorer la collaboration et l'intégration³

L'introduction d'un authentique enseignement bilingue ne figurera pas dans les politiques de formation des différents cantons suisses, ni à court, ni à moyen terme.

Sur le plan de l'organisation scolaire, les communes qui comptent une relativement forte densité d'élèves étrangers se trouveraient dans une position favorable pour introduire des programmes bilingues. Si les enfants provenant des plus grands pays d'immigration (par ex. les enfants italiens) pourraient en tirer des avantages, en revanche, à moyen ou long terme, les enfants étrangers des petites communes ayant un faible pourcentage de migrants pourraient se trouver dans une situation précaire.

Il y a cependant des **dispositions**, à réaliser à court ou moyen terme. Dans ce sens, la Conférence suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP, 1985) fait aux cantons des recommandations dont l'observation permet d'éviter une partie des conséquences négatives de l'immigration. Nous n'entrerons pas ici dans le détail de ces recommandations. Il faut toutefois relever que malgré la recommandation suivante :

"tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection", le fait de parler une autre langue n'est toujours pas pris en considération et reste une pierre d'achoppement pour de nombreux enfants migrants (voir tableaux 1 et 2).

³ Nous traitons ici avant tout de la possibilité d'une meilleure intégration des "cours de langue et culture d'origine" à l'intérieur des structures scolaires existantes. Nous renonçons à présenter divers modèles d'enseignement bilingues qui ne sont pas réalisables en vertu de l'état actuel des politiques scolaires.

Degré/type scolaire	élèves total	pays d'origine													
		Suisse	étranger	dont											
				D	F	I	A	FL	E	YU	GR	TR	P	autres	
secondaire I (100%)	271'589	223'373	48'216	1'950	1'862	17'809	653	65	6'274	5'151	439	3'419	3'880	6'721	18'888
exigences de base: N	85'105	63'204	21'901	326	382	8'317	249	18	2'763	3'309	172	2'240	2'237	1'888	28,1 %
en %	31,3 %	28,3 %	45,4 %	16,7 %	20,5 %	46,7 %	38,1 %	27,7 %	44,0 %	64,2 %	39,2 %	65,5 %	57,7 %		
exigences étendues: N	161'449	140'871	20'578	1'421	1'172	6'863	389	43	2'782	1'642	261	1'003	903	40'599	23,3 %
en %	59,4 %	63,1 %	42,7 %	72,9 %	62,9 %	38,6 %	59,6 %	66,2 %	44,3 %	31,9 %	59,5 %	29,3 %	23,3 %	61 %	
sans sélection	25'035	19'298	5'732	203	308	2'622	15	4	729	200	6	176	740	734	10,9 %
en %	9,2 %	8,6 %	11,9 %	10,4 %	16,5 %	14,7 %	2,3 %	6,2 %	11,6 %	3,9 %	1,4 %	5,1 %	19,1 %		

Tab. 1. Pourcentages des élèves des différentes sections du secondaire I, selon les pays d'origine. Sans sélection = secondaire I sans différenciation en filières (Scuola media, Cycle d'orientation, Intégrité Oberstufe); source: Office fédéral de la statistique, année scolaire 1990/91

Degré/type scolaire	élèves total	pays d'origine												
		Suisse	étranger	dont										
				D	F	I	A	FL	E	YU	GR	TR	P	autres
école obligatoire (100%)	711'907	578'194	133'713	4629	4'107	42'730	1'465	121	15'390	16'696	1'127	12'594	13'037	18'817
école primaire: N	404'154	332'259	71'895	2520	2'030	21'520	723	51	7'774	11'570	615	7'002	7'499	10'591
en %	56,8%	57,5%	53,8%	54,4%	49,4%	50,4%	49,4%	42,1%	50,5%	58,7%	54,6%	55,6%	57,5%	56,3%
secondaire I: N	271'589	233'373	48'216	1'950	1'862	17'802	653	65	6'274	5'151	439	3'419	3'880	6'721
en %	38,1%	38,6%	36,1%	42,1%	45,3%	41,7%	44,6%	53,7%	40,8%	26,2%	39%	27,1%	29,8%	35,7%
ens. spécial: N	36'164	22'562	13'602	159	215	3'408	89	5	1'342	2'975	73	2'173	1'658	1'505
en %	5,1%	3,9%	10,2%	3,4%	5,2%	8%	6,1%	4,1%	8,7%	15,1%	6,5%	17,3%	12,7%	8%

Tab. 2. Pourcentages des élèves de la scolarité obligatoire, selon les pays d'origine. Enseignement spécial: classes de développement, classes spéciales, classes à effectifs réduits, classes d'accueil, classes AI, etc. (source: Office fédéral de la statistique, année scolaire 1990/91)

L'intégration des cours de langue et culture d'origine dans le système scolaire semble, à court et moyen termes, la solution la plus réaliste. Ces cours sont provisoirement le seul instrument susceptible d'assurer un bilinguisme minimal. Sont nécessaires :

1. L'intégration de ces cours dans l'horaire officiel

Cette intégration implique :

- De décharger les élèves étrangers de leçons supplémentaires. Jusqu'à présent les cours avaient très souvent lieu lors des après-midi de congé des élèves suisses. En incluant ces cours dans l'horaire officiel, il faut veiller à ce qu'ils ne soient pas déplacés dans les heures "de bordure" (premières ou dernières heures de la journée scolaire) !
- Revaloriser la langue maternelle, et donc se montrer plus positif envers cette langue (et cette culture d'origine).
- Rendre ces cours obligatoires, pour éviter que ne soit négligée la langue maternelle. Diminuer le risque du "bilinguisme soustractif". Améliorer l'enseignement de la langue maternelle.
- Intégrer davantage les maîtres/maîtresses de langues étrangères dans la communauté scolaire et accroître la collaboration des deux groupes de maîtres dans la formation linguistique de l'enfant migrant. Rendre possible une "éducation interculturelle".

Le tableau 3 montre quels cantons ont travaillé à rendre possible une intégration totale ou partielle des cours. Il montre également que les enfants appartenant à des minorités migrantes sont souvent désavantagés.

Tableau 3 *Reglements cantonaux sur l'attribution de notes et la programmation horaire des cours de culture d'origine, comparaison (d'après Steiner-Khamisi, 1988, p. 31)*

attribution de notes	pas d'attribution de notes	intégration possible dans l'horaire	pas d'intégration
AG, AR, AI, BL, BS*, BE, GL*, GR*, LU, NW, OW, SG, SH, SZ, TG*, UR, ZH, ZG	SO	AG*, AR, BS*, BE, GR*, GL*, LU, NW, OW, SG*, SH*, SO, SZ*, TG*, UR, ZH	AI, BL
FR*, GE, JU, NE, VD	VS, TI	FR*, GE*, JU*, NE*, VD	VS, TI

En résumé:

Attribution de notes:

17 cantons prévoient l'inscription de notes de "langue et culture d'origine" dans le bulletin scolaire à l'école primaire.

3 cantons ne prévoient aucune inscription dans le bulletin scolaire.

6 cantons (repérés par l'astérisque *) ont des règlements différents selon les pays d'origine (dans la majorité des cas, l'inscription des notes n'est prévue que pour les élèves italiens et espagnols).

Intégration dans l'horaire

9 cantons prévoient des cours intégrés dans l'horaire.

4 cantons n'autorisent pas de cours intégrés dans l'horaire.

13 cantons (repérés par l'astérisque *) n'organisent de cours intégrés dans l'horaire que pour les nationalités les plus représentées, ceci pour des raisons d'organisation.

2. L'intégration des maîtres et maîtresses des cours de langue et culture d'origine dans le corps enseignant suisse

Dans le sens de cette collaboration, il faut aussi préconiser une meilleure intégration des enseignants et enseignantes des cours de culture au corps enseignant suisse, soit par des mesures internes aux écoles, soit par l'ouverture aux enseignants étrangers de cours de perfectionnement.

L'isolation sociale et linguistique des maîtres/maîtresses des cours de culture est souvent effrayante. Elle est en rapport avec l'organisation des cours de culture (en partie en dehors des horaires scolaires; changement continu et de collège pour les enseignants), mais aussi avec les connaissances en allemand de ces enseignants.

Quoiqu'il en soit, la politique des consulats étrangers (politique qui consiste à n'engager leurs enseignants en Suisse que pour un petit nombre d'années - par exemple 3 à 6 ans pour la Turquie) est peu propice à une intégration. Mais cela ne doit pas servir de prétexte aux enseignants/enseignantes suisses pour ne pas collaborer avec le corps enseignant étranger. Les tentatives de collaboration donnent en règle générale de bons résultats sur le plan d'une information interculturelle (ex. pour les cours de langue et culture maternelles).

3. Attitude d'intégration et d'incorporation des enseignants et enseignantes et des autorités étrangères face à la langue et à la culture du pays d'immigration (la Suisse)

L'exigence d'une attitude positive envers la langue et la culture des autres ne concerne pas uniquement les enseignants et les autorités suisses. Les enseignants des "cours de langue et culture d'origine" ont aussi un rôle à jouer, à savoir qu'ils peuvent renoncer à un enseignement orienté de façon nationaliste. Un tel enseignement renforcerait les conséquences négatives du **filtre affectif** et en même temps affaiblirait l'intégration positive à la langue et à la culture du pays d'accueil. Nous avons attiré l'attention sur les volumineuses recherches qui montrent que de forts préjugés culturels, une aversion envers la culture étrangère, ses membres, sa langue et ses valeurs, rendent difficile ou totalement impossible la réussite scolaire, même dans les cas de bonne compétence linguistique fondamentale. Le succès linguistique et scolaire ne dépend justement pas uniquement des compétences intellectuelles ou linguistiques (aptitudes), mais au moins autant des attitudes envers l'étranger et les étrangers.

Dans ce sens, l'intégration ne signifie pas seulement l'effort des enfants pour se faire de nouveaux amis, acquérir une nouvelle langue et une nouvelle culture, mais aussi la volonté de leurs enseignants et enseignantes, suisses et étrangers, de se comprendre et d'apprendre à se connaître mutuellement.

4. Suppression des limites de sélection par l'allemand (langue seconde fonctionnant comme langue d'enseignement). Egalité des droits et meilleure prise en considération de la langue maternelle dans le système scolaire des cantons

Le succès ou l'échec de toutes les mesures d'intégration des enfants migrants - particulièrement de la première génération - dépendent de la place attribuée par un système scolaire à la langue de l'enfant. Nous avons exposé d'une part que la politique de formation dans les cantons s'est caractérisée par une absence de reconnaissance (ou une faible reconnaissance) de la langue maternelle de l'enfant, et d'autre part que la langue seconde (l'allemand) y occupe une place incomparablement plus grande. Comme expression concrète de cette disproportion, nous citerons, par exemple, la dotation très différente en heures d'enseignement pour la L1 et la L2 dans les horaires ou le fait que l'enseignement de la langue maternelle est facultatif alors que celui de la L2 est obligatoire.

Mais dans de nombreux cas, la **sélection** des enfants migrants basée sur la langue seconde se révèle particulièrement problématique. Les mesures de politique d'éducation, à considérer comme positives, prises ces dernières années dans les cantons (par exemple, l'amélioration de la formation du corps enseignant, l'information accrue des parents migrants sur les possibilités de formation de leurs enfants et de leurs adolescents, la mise au point de cours supplémentaires d'allemand...) n'obtiennent pas le succès escompté parce que, pour de très nombreux enfants, l'obstacle dans la branche de sélection "langue seconde" est tout simplement trop élevé. Une analyse plus minutieuse des statistiques de formation ne démontre, dans le cas des enfants provenant des pays du sud de l'Europe et de Turquie, aucune amélioration nette de leur succès scolaire au cours des dix années allant de 1978/1979 à 1988/1989 (pas de taux plus élevés au niveau secondaire inférieur avec des exigences accrues - 1978/1979 : 50,7%; 1988/1989 : 49,4%; augmentation des taux relatifs d'enfants étrangers [tout particulièrement des pays du sud de l'Europe et de Turquie] dans les écoles "spécialisées" - 1978/79 : 6,2%; 1988/89 : 9,1%). A long terme, il est considéré,

sur le plan de la politique scolaire, dénué de sens d'introduire des mesures qui en fin de compte ne sont pas un succès parce que la langue seconde est confirmée dans sa fonction de "pierre d'achoppement". Sur le plan économique, il est dangereux de renoncer chez les enfants migrants à un potentiel fondamentalement existant d'intelligence et de pouvoir linguistique (bilingue) tandis que pour beaucoup d'entre eux une formation supérieure reste fermée en raison de la langue seconde. Sur le plan pédagogique, cela a peu de sens d'encourager à toute force des enfants pour ensuite, au moment décisif, leur refuser de franchir l'étape suivante. Mais pour l'enfant concerné, il est particulièrement grave qu'il soit impossible de développer ses possibilités dans une direction appropriée, simplement parce que le pays d'accueil, la Suisse, considère ses connaissances de sa langue maternelle comme peu importantes tout en élevant pratiquement la langue de la majorité au rang d'unique langue "valable". En vue d'une amélioration de la situation actuelle, il faudrait tendre aux objectifs généraux suivants :

1. L'accroissement des proportions d'enfants étrangers (tout particulièrement aussi de ceux venant du sud de l'Europe et de Turquie) dans la scolarité secondaire inférieure, avec des "prétentions plus étendues" et dans l'enseignement post-obligatoire du secondaire supérieur (écoles professionnelles et écoles supérieures) afin que ces proportions approchent celles des enfants suisses (secondaire inférieur : 71.7% en 1990/91).
2. Une baisse des taux de ces mêmes enfants étrangers dans l'enseignement spécialisé (particulièrement dans les classes spéciales et de développement) afin qu'elles se rapprochent des proportions relatives d'enfants suisses (1990/91 : 3.9%). Une "surveillance des contingents" ne permettra sans doute pas d'atteindre ces objectifs. En guise de mesures possibles, on peut plutôt concevoir les points suivants :

a) En ce qui concerne la **sélection** :

- Suivre la recommandation de la CDIP : "tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection". Des mesures concrètes dans ce sens seraient :
- L'introduction des connaissances en langue maternelle dans le processus de sélection.

- La prise en considération des aptitudes intellectuelles et scolaires fondamentales lors de la sélection des élèves pour les cursus de formation à exigences plus élevées (l'enfant compétent dans des circonstances "normales", c'est-à-dire dans son pays d'origine, suivrait-il, du point de vue de son intelligence, un cursus scolaire comparable ?).

Les enfants et les adolescents qui sont fondamentalement capables d'accéder aux exigences intellectuelles d'une filière "plus élevée" ou d'une formation post-obligatoire devraient être intégrés à cette filière et y être appuyés par un programme linguistique de soutien.

- A la place des attributions très supérieures à la moyenne des enfants migrants dans les classes spéciales : la création de cursus scolaires qui tiennent compte de manière appropriée des inévitables difficultés scolaires d'ordre linguistique et culturel.

b) En ce qui concerne les **programmes d'étude** :

- Création de l'option "langue maternelle/langue du pays d'origine" en lieu et place de l'enseignement obligatoire en "première langue étrangère".
- A la place de l'obligatoire "première langue étrangère", prendre des mesures allant dans le sens d'un encouragement des connaissances de la seconde langue.
- De manière générale : intégrer la langue maternelle dans les programmes avec une dotation d'heures convenable.

c) En ce qui concerne la **structure scolaire** :

Nous ne parlons pas ici d'un développement du système de sélection qui ferait passer les enfants migrants, outre l'actuelle sélection en allemand, par une sélection dans leur langue d'origine. L'introduction de la langue maternelle comme branche de sélection ne convient que lorsqu'on va dans le sens d'une importance égale accordée aux capacités linguistiques dans la branche "allemand" à une importance donnée aux "compétences linguistiques en général", ce qu'on retrouve dans les modèles scolaires qui essaient de développer une authentique éducation bilingue (cf. une vue globale de ces modèles in : Fthenakis et al., 1985, pp. 287 et suivantes). Des modèles bilingues sont, au niveau suisse, encore irréalisables au point actuel de la politique éducationnelle du pays. Il faut remarquer que de

nombreuses petites communes se trouveraient confrontées à d'insolubles problèmes d'organisation pour venir à bout d'une telle tâche. Dans le meilleur des cas, des projets appropriés sont possibles dans des quartiers comptant une très haute proportion d'enfants migrants. Les formes d'école qui vont dans le sens d'un "degré supérieur intégré" (ex. divers projets dans le canton de Berne : Berne-Stapfenacker, Köniz Spiegel, Twann) et renoncent à une sélection précoce semblent plus réalisables et plus réalistes. Dans ces modèles, les formes possibles de différenciation interne (ex. cours de niveau, enseignement complémentaire et de soutien) présentent aussi l'avantage pour la formation des enfants migrants que les enseignants et les enseignantes y trouvent le temps nécessaire pour appuyer et soutenir les enfants à leur niveau. Dans le même sens, toutes les formes d'enseignement individualisé nous semblent d'un grand secours, dans la mesure où elles permettent aux enseignants et aux enseignantes de se consacrer en particulier aux enfants, comme c'est le cas par exemple dans les travaux organisés hebdomadairement ou dans d'autres formes d'enseignement ouvert.

SITUATIONS LINGUISTIQUES ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN CONTEXTE MIGRATOIRE : MULTIPLICITE DES INTERACTIONS¹

Micheline Rey- von Allmen

Introduction : au-delà des cloisonnements

On constate, dans la problématique issue du phénomène migratoire, des juxtapositions et des cloisonnements, tant dans la recherche scientifique qu'en matière d'action éducative et sociale, qui sont néfastes à une appréhension adéquate des problèmes du point de vue conceptuel comme à une action efficace. Car les interdépendances, les interférences, les intersections et les interactions sont nombreuses. Seule une approche dialectique et interactionniste peut rendre compte de cette complexité et lui donner la place qui lui revient dans l'action éducative. Cela concerne l'appréhension du phénomène migratoire, la description des situations et l'action sociale qui en découle, comme la perception des rapports linguistiques et l'enseignement des langues. Dans les quelques pages qui suivent, je me propose d'illustrer succinctement cette complexité du point de vue des situations linguistiques, de l'enseignement des langues, des pédagogies et des didactiques, dans la perspective d'une communication interculturelle. Je supposerai connue la complexité des migrations et des rapports sociaux².

Le langage, objet social

On peut affirmer aujourd'hui que le statut d'objet social surdétermine toutes les composantes du langage. Cette réalité se répercute sur toutes les modalités de la communication, de l'enseignement et de l'apprentissage, dans chacun des contextes que nous connaissons.

¹ Le présent article correspond à une version partiellement modifiée d'une communication présentée en 1986 au XI^{ème} séminaire de Sitges sur l'éducation et les langues et publiée en espagnol sous le titre "Emigración y enseñanza de lenguas en Europa : multiplicidad de puntos de vista", in : M. Siguan (coord.) (1987).

² On trouvera plus loin une illustration, partielle, de cette complexité, dans mon article sur "Les migrations à travers les arbres généalogiques : une contribution à la formation interculturelle des enseignants".

On peut distinguer plusieurs niveaux (interdépendants) de signification des langues : **le niveau politique** (priorités retenues, valeurs hiérarchisées en termes de pouvoirs), **le niveau macro- et microsocial** (rôles dans la société ou dans la communauté locale et dans les relations interpersonnelles), **le niveau psychologique** (valeur identitaire, motivation, intérêt, anomie...).

Ces incidences se manifestent sur différents plans :

- **Au plan de l'expression** d'abord : Bourdieu (1977; 1982) souligne la notion de prix accordé aux produits dans les échanges linguistiques et ses effets chez le locuteur. D'où, par exemple, l'intériorisation d'une absence de valeur chez le locuteur qui constate qu'un prix bas est attribué à sa parole ou à celle de son groupe linguistique ou culturel.
- **Au plan de la communication** : "une langue vaut ce que valent ceux qui la parlent" dit encore Bourdieu (1977, p. 22). Les qualités et les défauts sont attribués aux langues en fonction de l'image que l'on a de ceux qui les parlent. Cela est vrai dans les contextes interlinguistiques où sont jugés des interlocuteurs de langues différentes, aussi bien que dans les échanges se réalisant dans une même langue lorsque les accents représentent symboliquement des groupes, sociaux ou régionaux. En Suisse romande, par exemple, le parisien (le Parisien) est perçu comme arrogant et le suisse alémanique comme grossier (cf. Apothéloz & Bysaeth, 1981). Intériorisant cette appréciation, certains Suisses allemands trouvent leur propre dialecte peu harmonieux et se croient moins subtils (cf. Rey-von Allmen, 1985a).
- **Au plan de l'apprentissage** : la recherche a souligné d'abord la dimension cognitive, puis la dimension affective, ensuite la dimension sociale de l'apprentissage linguistique. Le mouvement était perçu comme s'effectuant en sens unique, de l'apprenant à la communauté à laquelle il doit s'adapter, l'apprentissage étant un phénomène d'acculturation. Enfin, on a souligné, ce qui me paraît important ici, le rôle des interactions entre partenaires, notamment l'importance des interlocuteurs. L'apprentissage est en fait le produit d'une interaction, d'un double mouvement, entre deux représentations, linguistique et culturelle, d'une négociation. L'échec de l'apprentissage, dans cette perspective, c'est l'échec de la négociation.
- **Au plan de l'enseignement** : si les interactions jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage, c'est le cas par conséquent également dans l'enseignement. Leur importance est primordiale au niveau de la

relation entre l'enseignant et l'apprenant et de l'évaluation des performances (effet Pygmalion). En outre, le statut social des langues tend à influencer sur le statut social de ceux qui les enseignent. Il peut influencer aussi bien sur les qualifications et les compétences requises, sur la place de l'enseignant dans l'institution, que sur l'image que l'on a (qu'il a) de son rôle (valorisé ou marginalisé), tous éléments qui faciliteront les relations ou pèseront sur les échanges entre enseignants et apprenants... et donc sur la communication, l'apprentissage linguistique et l'expression des apprenants.

Multiplicité des besoins d'enseignement des langues

Divers besoins peuvent être définis, relatifs à l'enseignement des langues aux migrants et aux autochtones : on peut penser (selon des catégories conventionnelles qui font problème) à l'enseignement des langues maternelles, locales, officielles, etc. des pays d'origine; à l'enseignement des langues secondes, dans les pays d'accueil ou d'origine; à l'enseignement, dans les pays d'origine, des langues des pays d'immigration, qu'ont pratiquées les immigrés dans ces pays ou que devront apprendre ceux qui projettent de s'y rendre; on peut penser aux besoins d'alphabétisation dans les pays d'accueil, alphabétisation d'autochtones ou d'immigrés, dans la langue locale ou dans la langue d'origine des immigrés, ou encore dans une langue officielle de l'un ou l'autre pays qui n'est pas la langue de communication courante; aux besoins d'alphabétisation des autochtones ou des immigrés dans les pays d'origine, avec les mêmes questions quant au choix du support linguistique; on peut penser à des enseignements bilingues, etc.

Les besoins sont multiples, **mais il n'y a pas juxtaposition**. Ni au plan des publics concernés, ni au plan des objectifs, ni au plan des méthodologies. En effet :

- **Au plan des publics concernés** : les catégories sociales dont nous avons l'habitude ne correspondent pas à des réalités simples du point de vue linguistique, ceci d'autant plus que les rapports sociaux interfèrent avec les compétences proprement linguistiques. Aussi, l'enseignement d'une langue ne devrait pas s'adresser à une population ou à certains groupes (les récents immigrés, les migrants de la deuxième génération, les internationaux, les autochtones, etc.) à l'exclusion des autres. Par exemple, **les langues d'origine ne concernent pas que les enfants de langue maternelle étrangère**. En fait, leur enseignement s'adresse aussi à des enfants issus de

l'émigration, pour lesquels la langue locale est devenue la langue de référence; de même, cet enseignement pourrait être profitable (d'un point de vue proprement linguistique comme dans une perspective interculturelle) également à des autochtones ou à des élèves d'autres origines. En outre, on peut affirmer que l'enseignement des langues d'origine des migrants en tant que langues secondes (deuxièmes ou troisièmes langues enseignées à l'école) doit être encouragé pour toutes les catégories d'élèves, quelle que soit leur origine, si l'on ne veut pas que le choix effectué de leur langue maternelle se retourne contre les jeunes issus de la migration au moment de leur orientation scolaire ou professionnelle et aboutisse indirectement à une nouvelle forme de marginalisation (dévalorisation) ou de rejet (jalousie).

- **Au plan des objectifs** : il s'agit de les penser de manière transversale et intégrée, car de nouveau, les cloisonnements établis communément font violence à la réalité, qu'il s'agisse d'objectifs développementaux (l'approche stéréolinguistique a été reconnue comme positive, cf. Lambert, 1981); qu'il s'agisse d'objectifs identitaires (les identités peuvent être multilingues : on sait que les changements de code dans la conversation peuvent être un signe de connivence); qu'il s'agisse d'objectifs relationnels (la communication est souvent multi- plutôt que bi-latérale); qu'il s'agisse encore d'objectifs professionnels (les langues et la mobilité ne sont pas utiles que dans les milieux socio-professionnels supérieurs : la connaissance de plusieurs langues serait importante également, par exemple, dans les professions sociales, médicales et paramédicales, pour les bibliothécaires; elle est utile aussi dans la vente et, d'une manière générale, dans tous les services); qu'il s'agisse enfin d'objectifs politiques (les incidences d'une option, en matière de politique linguistique, se répercutent à différents niveaux).
- **Au plan des méthodologies** : les cloisonnements méthodologiques et/ou institutionnels entre les méthodologies du français langue maternelle et du français langue étrangère, entre l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère (EFL : English as a foreign language) ou en tant que langue seconde (ESL : English as a second language) ou encore entre les pédagogies des langues maternelles et des langues secondes que nous connaissons, aboutissent à une sectorisation des connaissances et à un appauvrissement, alors que ces champs d'étude, sans être identiques, ont

de nombreux traits communs et pourraient bénéficier réciproquement des autres approches et expériences.

- **Au plan des processus d'apprentissage** : dans l'apprentissage des langues, on sait que l'ensemble de la connaissance, de l'expérience de vie et des échanges communicatifs de l'individu est en jeu. Les cloisonnements que nous opérons dans l'enseignement des langues ne correspondent pas aux processus cognitifs. En réalité, **il y a transfert de compétence et utilisation des acquis dans les apprentissages nouveaux.**

Ainsi, les besoins sont multiples, mais interdépendants, et souvent partagés. Il s'agit donc de ne pas les traiter comme s'ils étaient autonomes et juxtaposés, mais de les appréhender à partir d'une (ou en construisant une) méthodologie dialectique, qui permette de susciter des interrogations, de dessiner des articulations, de mettre en évidence les interactions, de proposer des pistes de recherche et d'action qui en tiennent compte. C'est d'une telle approche que naîtront les démarches potentiellement les plus fructueuses.

L'harmonisation des pédagogies des langues

Jusqu'où réaliser l'intégration des pédagogies des langues (cf. Roulet, 1980) ? Si dans les pays d'accueil, la "langue maternelle" est la langue locale et/ou la langue scolaire, qu'en est-il de la place des langues d'origine ou des autres langues parlées dans la communauté ? Généralement, les chercheurs, les didacticiens et les enseignants laissent de côté une partie des champs de compétence linguistique du réseau social. Tantôt, on ne se préoccupe que des interactions entre la langue scolaire, considérée comme la langue maternelle ou comme la "première langue", et les langues secondes enseignées à l'école, et on néglige les questions relatives aux langues d'origine des immigrés; tantôt on ne s'intéresse qu'aux variétés intervenant en situation (scolaire) diglossique, tantôt encore on ne s'intéresse qu'aux relations entre les langues d'origine et la langue d'accueil, problème qui se complexifie si différentes variétés entrent en jeu dans les pays d'accueil et/ou d'origine (dialectes, langue religieuse, etc.) et que la langue parlée est différente de la langue scolaire, et on oublie que les compétences dans ces langues interagissent dans l'apprentissage des langues secondes. En outre, selon leurs intérêts, leurs institutions de référence et leur position dans l'institution, les chercheurs, les didacticiens et les enseignants situent la langue "maternelle" ailleurs, ce qui ne simplifie pas la communication entre eux.

On constate ainsi que se manifestent des champs d'intérêts perçus comme divergents : ceux qui concernent la langue scolaire (= la "première" langue) et ce qui est **en amont** d'une part, ceux qui concernent la langue scolaire et ce qui est **en aval** d'autre part.

Ces cloisonnements ne se justifient ni du point de vue cognitif, ni du point de vue communicatif. Une plus juste appréhension des choses serait de prendre en compte, au niveau de la formation des maîtres d'abord (les Anglo-Saxons parlent de "critical language awareness", que l'on pourrait traduire par "sensibilisation métalinguistique"), des élèves ensuite (éveil au langage), l'ensemble des langues qui font partie de l'expérience sociale et scolaire des élèves, l'ensemble des langues présentes dans la communauté sociale et dans le projet scolaire (cf. Rey-von Allmen, 1988; Dabène, 1990).

Didactique des langues non maternelles et prise en compte de la situation sociolinguistique

La didactique du français s'intéresse depuis peu, s'agissant de l'enseignement des langues non maternelles, à la paire **français langue étrangère / français langue seconde** et propose de distinguer clairement ces deux termes.

E. Roulet³ constate que les pays monolingues comme la France ont généralement adopté le terme de langue(s) étrangères(s), tandis que les pays plurilingues, tels que le Canada et la Suisse parlent plus volontiers de langue(s) seconde(s). Il propose le terme générique de **langue seconde**, qui pourrait se différencier ensuite en sous-catégories : **langues secondes étrangères** et **langues secondes non étrangères**.

Pour Besse (1987, p.14), il y a "*enseignement/apprentissage d'une langue seconde quand ses apprenants ont la possibilité quotidienne d'être confrontés à elle en dehors des cours qui en relèvent*"⁴. Les paramètres qui interviennent dans la différenciation entre langue étrangère et langue seconde sont de trois ordres. D'ordre politique (la langue seconde est une langue officielle, ou une langue régionale, ou une langue étrangère mais privilégiée, etc.), d'ordre communicatif (la langue seconde est pratiquée dans le milieu social), d'ordre pédagogique (l'apprenant peut avoir une pratique authentique de la langue

³ Communication à l'ASDIFLE, Genève, le 6 avril 1989.

⁴ En italique dans le texte.

seconde en dehors des cours et même, dans certains cas, utiliser cette langue pour apprendre d'autres matières, ce qui constitue un avantage du point de vue de la rapidité et de la qualité de l'apprentissage).

Ces paramètres sont intéressants, mais ils ne constituent pas des critères distinctifs entre deux unités discrètes (langues secondes/langues étrangères) qui s'opposent de manière significative. En ce sens, ils ne peuvent pas fonder des méthodologies ou des approches didactiques différentes.

En effet, ces éléments ne vont pas toujours ensemble. Ils ne sont pas nécessairement tous présents ou tous absents. Selon les contextes, on peut rencontrer les uns, sans les autres. Par ailleurs, le fait que les langues d'apprentissage soient présentes hors de la classe peut avoir des implications didactiques diverses. L'enseignement, privilégiant la pratique de la communication, peut s'appuyer sur l'apprentissage externe et se réjouir de progrès rapides. Mais il peut aussi, en tenant compte du fait que la langue peut être pratiquée en dehors de la classe, privilégier la réflexion sur la langue, l'approche **méta**, la conceptualisation, et aider l'apprenant à gérer ses connaissances, acquises en milieu naturel ou en milieu institutionnel et à **intégrer** ses compétences. En outre, dans une classe, le rapport à la langue d'enseignement varie selon les élèves et leur milieu familial; de plus, il se transforme pour chacun d'eux en fonction de l'élargissement des réseaux sociaux consécutif au développement des compétences linguistiques. Enfin, du fait du développement des médias (journaux, disques, vidéo, poste, radio, télévision, etc.), des moyens de transport, de la mobilité et des mouvements migratoires, les langues d'enseignement s'insinuent dans des espaces nouveaux et peuvent être entendues, lues, peut-être pratiquées, au-delà de leur territoire reconnu, que ce soit l'apprenant ou la langue qui traverse ces frontières.

Ainsi donc, s'il ne fait pas de doute que la prise en compte du contexte social (de la situation sociolinguistique) et de l'offre linguistique soit essentielle, elle l'est dans tout enseignement de langue non maternelle et doit faire dans tous les cas l'objet d'une attention spécifique des didacticiens. Mais il faut oser prendre en compte la complexité des situations sans les figer dans des oppositions binaires.

Reste que la notion même de langue maternelle n'est pas claire. Si, dans nos pays occidentaux, la norme (à partir de laquelle se construisent notre appréhension des langues et nos modèles d'apprentissage) est au départ le monolinguisme auquel vient s'ajouter ultérieurement un enseignement/apprentissage d'autres langues, dans d'autres régions du monde

et pour de nombreuses communautés issues de la migration, c'est le plurilinguisme qui est normal. Des identités plurilingues peuvent se construire, qui se réfèrent à plusieurs supports linguistiques articulés l'un par rapport à l'autre - aux autres - (cf. Lüdi & Py, 1986; Vermes & Boutet, 1987).

Alphabétisation et didactique des langues

Une définition précise et fonctionnelle des termes serait utile. Mais plusieurs organismes l'ont déjà tentée, sur les pas de l'UNESCO (cf. Hauteceur, 1986) et ce n'est pas mon propos ici. J'aimerais seulement souligner, dans ce champ également, les interférences et les intersections.

On parle d'**analphabétisme** chez les migrants et dans le Tiers monde, plus pudiquement d'illettrisme chez les autochtones de nos pays industrialisés. Mais quelles différences y a-t-il, quelles relations, tant dans les causes que dans les modalités de remédiation ? Quelles relations, quelles différences aussi, entre les "cours d'alphabétisation" (au sens large) qui représentent un enseignement en contexte de la langue (orale et écrite) du pays d'accueil (et des savoirs techniques requis dans la vie quotidienne, tel que le calcul) aux adultes migrants (peut-être analphabètes) et l'enseignement des langues vivantes aux adultes ou aux plus jeunes ?

La didactique des langues vivantes a longtemps cherché ses modèles du côté de la linguistique, de la psychologie et des sciences de la communication, tandis que l'alphabétisation regardait du côté de l'action sociale et de l'éducation communautaire. Les deux domaines bénéficieraient cependant d'une meilleure connaissance réciproque et d'une prise en compte à la fois des connaissances générales relatives à la communication langagière, à l'apprentissage et à la didactique des langues, et des dimensions éducatives, sociales et contextuelles de l'enseignement. L'enseignement des langues en contexte migratoire se trouve à l'intersection de ces deux courants. Il doit effectuer sa propre **intégration** des apports de l'une et de l'autre approches.

Quoiqu'il en soit, l'enseignement ne peut pas ignorer les rapports de force qui sont en jeu dans **l'écriture**. Lévi-Strauss va jusqu'à penser que "la fonction primaire de la communication écrite est de faciliter l'asservissement. L'emploi de l'écriture à des fins désintéressées, en vue de tirer des satisfactions intellectuelles et esthétiques, est un résultat secondaire, si même il ne se réduit

pas le plus souvent à un moyen pour renforcer, justifier ou dissimuler l'autre" (1955, p. 344).

A plus forte raison **l'orthographe** est-elle un **objet social**. Dans les pays francophones, elle est une "institution" (cf. Guion, 1974). On sait même qu'elle a été créée pour séparer le bon grain de l'ivraie... Son apprentissage, comme tout autre apprentissage (méta)linguistique, est un processus cognitif et relationnel, qui procède d'une démarche heuristique. Les apprenants sont confrontés, consciemment ou non, mais inéluctablement, à son pouvoir normatif et à son rôle dans la hiérarchisation sociale. Leur réaction peut être diverse. Mais il apparaît que l'échec de cet apprentissage peut être lié à des difficultés d'ordre social (difficultés d'intégration) plus que d'ordre cognitif et représenter une forme d'**anomie** (cf. Rey-von Allmen, 1982, p. 272).

L'enseignement des langues dans les pays d'origine confrontés au retour des familles émigrées

Qu'en est-il des problèmes qui se posent aux pays d'origine quant à l'enseignement des langues ? S'agit-il simplement d'une représentation en miroir et différée de la situation dans les pays d'accueil ? Le contexte différent et le développement de la recherche linguistique, éducative et didactique n'inciteraient-ils pas à appréhender le phénomène d'une manière plus nuancée et ne permettraient-ils pas d'éviter une simple répétition des tâtonnements, des erreurs, des mesures successives rencontrées dans les pays d'accueil ?

S'agissant de la réinsertion des enfants d'émigrés rentrés au pays, la Grèce, par exemple, a fait des efforts intéressants. Pour faciliter leur intégration scolaire, plusieurs formules ont été essayées : d'abord des classes d'accueil avec enseignement intensif du grec (dès 1980), plus ou moins analogues à celles que l'on rencontre en Allemagne. Puis, ce modèle ne donnant pas satisfaction, on a introduit des cours d'appui ("frontistiriaka tmimata"), dès 1982, donnés en petits groupes après les heures scolaires. Ils n'entraient pas l'intégration scolaire mais ils restaient marginaux. D'ajustements en ajustements, on en est arrivé à préciser les modalités d'une éducation interculturelle et pluraliste qui permettrait de construire un réseau d'interactions entre les nationaux restés en Grèce, les immigrants d'origine étrangère dans ce pays et les émigrés grecs à leur retour et de favoriser la (ré)insertion de tous les enfants (cf. Rey-von Allmen, 1985c).

Quant à l'intérêt qu'il peut y avoir à développer les compétences acquises dans les langues des pays d'immigration, on le voit formulé, encore ponctuellement, dans quelques expériences réalisées en Espagne et au Portugal (cf. Steinig, 1990).

Les contextes différents appellent des analyses et des solutions spécifiques, ne serait-ce que parce que l'équipement, la structure et le statut du système scolaire dans la communauté sociale diffèrent de pays à pays. Mais dans les pays traditionnellement perçus comme des pays d'émigration aussi bien que dans les pays considérés comme des pays d'immigration, le décroisement et la prise en compte des interactions sont essentiels dans la recherche de solutions.

Ce sera de plus en plus vrai ces prochaines années avec la construction de l'Europe. Car les mouvements migratoires tendent à se complexifier et les rapports de force sociolinguistiques à se transformer.

De l'apprentissage des langues à la communication interculturelle

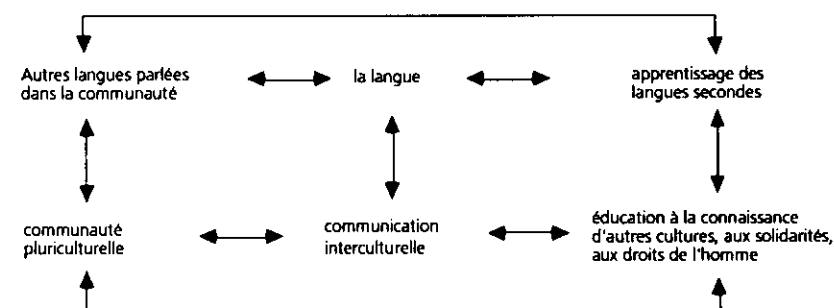
Troubetzkoy (1964, p. 54) dit que "le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui se dit (...). Le système des cribles (...) est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs ou incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue".

Il en va de même non seulement dans tous les domaines de la compétence linguistique, mais dans tout le comportement humain, qui est lié à ce que j'ai appelé, par analogie, des **cribles culturels** (Rey-von Allmen, 1979). Si les partenaires ne se réfèrent pas aux mêmes systèmes de significations, les comportements sont mal interprétés. Les symboles perdent leur signification, le message ne passe pas, ou, plus subrepticement, passe mal, d'une manière partielle ou déviée, ce qui est plus grave encore car la communication est alors perturbée sans qu'on en comprenne la cause.

L'enseignement des langues, dans la perspective d'une communication interculturelle, peut non seulement faire découvrir aux apprenants la diversité des cribles, mais leur donner l'occasion d'une distanciation par rapport à leur propre système et leur fournir des outils conceptuels propres à une reconnaissance d'autres cribles et à une interprétation adéquate des comportements se référant à d'autres systèmes de signification.

Cette approche peut trouver des modes d'application dans différents domaines (cf. Rey-von Allmen, 1985a) : la phonologie, l'orthographe, le lexique, la morphologie, la syntaxe, mais aussi la pragmatique. Celle-ci pourrait favoriser l'étude, la reconnaissance, la maîtrise des règles conversationnelles, des règles sociolinguistiques, des rites d'interactions propres à différentes communautés linguistiques et culturelles.

Si une approche tridimensionnelle, "stéréolinguistique", est positive (cf. Lambert, 1981), on peut penser qu'est positive également une approche **éducative "stéréoculturelle"** (Rey-von Allmen, 1985b). Elle faciliterait la reconnaissance et l'interprétation des cribles culturels (même les cribles perceptifs différents, cf. Hall, 1971), la distanciation entre la forme et la signification des actes de communication et des comportements et le respect de la diversité des modalités culturelles.



Le schéma qui précède illustre l'intégration (en prenant pour élément central la "première langue", mais d'autres éclairages seraient possibles) dans l'enseignement de ces multiples interactions, linguistiques et culturelles, dans une perspective de communication interculturelle, d'éducation à la compréhension mutuelle, aux solidarités et aux droits de l'homme.

Conclusion

Ces quelques exemples de relations entre des paramètres généralement juxtaposés sont loin de rendre compte de l'ensemble des champs d'interaction concernant la situation linguistique et l'enseignement des langues en contexte migratoire. Mais ils suffisent à suggérer quelques-unes des questions qu'il s'agit de poser.

Dans interculturel, il y a **inter**, et j'ai souvent précisé le sens que je donnais à ce préfixe : interaction, échange, réciprocité, solidarité. Mais on pourrait souligner également l'**interrogation** méthodologique que suscite l'interculturel, la prise en compte, dans la recherche scientifique comme dans la pratique éducative et dans la vie sociale, des questions qui nous sont posées par ces interrelations avec des interlocuteurs témoins d'autres pratiques linguistiques et culturelles et auxquelles il s'agit de tenter de répondre.

BILINGUISME ET ACQUISITION DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT DE TRAVAILLEUR MIGRANT¹

Christine Othenin-Girard

En nous fondant sur les données que fournissent actuellement les sciences du langage, trois postulats seront proposés, à partir desquels certaines considérations pourront être faites sur le bilinguisme et sur les pratiques langagières des enfants, et plus généralement des familles, de travailleurs migrants. Ces considérations touchent les très nombreux enfants - nés dans le pays d'accueil, ou arrivés très jeunes - qui sont scolarisés et socialisés dans la langue et la culture de ce pays².

Premier postulat : le bilinguisme est la règle

La plupart des gens définissent le bilinguisme "vrai" comme une maîtrise égale et parfaite de deux langues nationales; en conséquence, rares sont ceux qui se considèrent eux-mêmes comme bilingues. On voit mal l'intérêt de ce type de définitions "restrictives", qui se retrouvent chez bien des spécialistes du bilinguisme, puisqu'elles ne s'appliquent pas aux individus qui manient régulièrement plusieurs idiomes dans leur vie quotidienne, mais pas toujours de langue standard. Or cette situation est fréquente dans les couches sociales les plus basses des pays du Tiers monde. Les définitions restrictives du bilinguisme sont en outre particulièrement inadéquates s'il s'agit de décrire le fonctionnement langagier d'un individu, à cause de l'instabilité qui caractérise l'équilibre entre langues chez le bilingue. En effet la langue dominante change dans le temps, en fonction des contextes et de la fréquence d'utilisation des langues en présence.

-
- ¹ Une version préalable de ce texte a paru dans *Tranel*, 1990, 16, 89-98. Merci à J. Dolz, M. C. Rosat et B. Schneuwly pour leur relecture attentive et leurs précieux commentaires.
 - ² La population prise en compte ici est donc la même que celle qui avait intéressé B. Py en 1981, dans son article pour le premier *Etre Migrant*. Pour les enfants qui vivent eux-mêmes la migration et la transplantation culturelles (fils de parents travailleurs migrants ou réfugiés), il est vraisemblable que d'autres facteurs s'ajoutent à ceux qui sont mentionnés ici.

Il peut même y avoir perte d'une langue préalablement acquise, en particulier perte de la première langue acquise par l'enfant, comme le montre par exemple Burling (1978) à propos de son fils³. Le bilinguisme est donc une réalité toujours changeante, dépendant des contextes de vie, incompatible avec l'idée de maîtrise parfaite et égale de deux langues.

Pour tenir compte des nombreuses situations dans lesquelles un individu (ou une collectivité) pratique plusieurs langues, mais auxquelles les définitions restrictives ne s'appliquent pas, certains auteurs ont proposé de définir des degrés de bilinguisme. Il peut ainsi être intéressant de distinguer un bilinguisme "réceptif" (compréhension d'une deuxième langue), d'un bilinguisme "productif" (compréhension et production), en précisant dans les deux cas si l'oral seul est maîtrisé ou si l'écrit l'est aussi. Pour une présentation générale des divers types de définitions du bilinguisme, voir Baetens Beardsmore (1986).

On rencontre un troisième type de définitions, radicalement non-restrictives, comme celle proposée par Swain (1977). Le bilinguisme serait une caractéristique générale de tout locuteur humain, que manifesterait sa capacité à créer des codes (linguistiques et non-linguistiques), et la capacité de passer d'un code à l'autre. Dans ce type de définition large, que nous proposons d'adopter, langue, dialectes et variétés sont considérés comme des idiomes à part entière du point de vue de leur potentialité expressive. C'est-à-dire que leur existence est reconnue, indépendamment du fait qu'ils soient plus ou moins valorisés socialement, fait qui relève de phénomènes socio-politiques (voir postulat 2), à bien distinguer des considérations d'ordre psycholinguistique faites ici. Ainsi, un individu considéré comme unilingue d'un point de vue restrictif, c'est-à-dire ne pratiquant qu'une langue nationale, mais maîtrisant (à des degrés divers) différentes variétés plus ou moins prestigieuses de sa langue, serait ici considéré comme bilingue ou multilingue.

Précisons qu'en acceptant cette définition large nous ne prétendons en aucun cas que le fonctionnement d'un bilingue utilisant des langues éloignées (entre lesquelles, par exemple, n'existent pas d'analogies lexicales ou de construction) puisse être réduit à celui d'un individu maîtrisant des langues ou dialectes apparentés (entre lesquels toutes sortes de rapprochements sont légitimes et

facilitent souvent l'apprentissage). C'est-à-dire qu'au niveau des opérations mises en oeuvre par le locuteur ou l'apprenant, il doit y avoir des formes de bilinguisme différentes. Mais ceci dépasse de loin notre propos.

Deuxième postulat : les attitudes des locuteurs reflètent les valorisations sociales

Les études sociolinguistiques ont largement démontré que tout locuteur utilise plusieurs variétés de langue, en plus de la variété standard (la langue officielle), et que les répertoires linguistiques utilisés par les différents groupes sociaux leur permettent de se distinguer les uns des autres. On sait aussi que les variétés en présence dans une communauté font l'objet de valorisations et de jugements de la part des locuteurs, et que des normes s'établissent. C'est ainsi que, dans chaque pays, la norme officielle définit la variété qui est promue au rang de langue standard et imposée comme telle (La Norme). C'est cette variété, socialement valorisée, que l'école a pour mission de transmettre. Sur ces questions, voir en particulier la synthèse récente de Schoeni et al. (1988). Du point de vue de la norme officielle (le seul que nous envisagerons ici), la valorisation des variétés standard et prestigieuses va de pair avec la dévalorisation d'autres variétés, qui ne dépend donc pas de leurs caractéristiques linguistiques, mais fondamentalement du statut social de qui s'en sert. Les variétés dévalorisées sont celles qui sont spécifiquement utilisées par les classes sociales subalternes et par les populations autochtones défavorisées, dans les pratiques quotidiennes et de travail où les membres de ces catégories sociales se retrouvent⁴.

Si donc les parlers sont des signes distinctifs et des marques d'appartenance, alors parler autrement (avec un accent, un vocabulaire, des formules, une syntaxe différents), ou utiliser une autre langue, c'est être différent, en plus ou en moins. Les locuteurs sont très conscients des jugements qui ont cours (le "bon" et le "mauvais" français); et - ce qui est surprenant - il apparaît qu'ils les reproduisent dans leurs propres évaluations des différentes variétés en présence, quel que soit le degré de maîtrise qu'ils en ont (Labov, 1976; Genouvrier, 1986).

³ L'enfant, à l'âge de trois ans et demi, perd complètement le garo (première langue dans laquelle il a commencé à s'exprimer alors que la famille séjournait aux Indes et qu'il était gardé par une femme autochtone), dans les semaines qui suivent leur retour aux États-Unis.

⁴ Mais dès qu'une variété n'est plus l'apanage d'une classe sociale "basse", dès qu'elle est utilisée et revendiquée (par les intellectuels et la bourgeoisie) comme un patrimoine culturel à sauvegarder, alors le phénomène de dévalorisation disparaît. Tel est le cas du suisse allemand, du catalan, du basque, de plusieurs dialectes italiens, etc.

Ainsi, les locuteurs de milieux populaires portent des jugements négatifs sur les variétés non standard - celles qu'ils maîtrisent le mieux - alors qu'ils jugent positivement les variétés prestigieuses qu'ils maîtrisent mal. Dans les classes populaires, on a donc tendance à déprécier ses propres façons de faire - au moins lorsqu'on interagit avec des personnes d'autres milieux. Inversement, dans les classes dominantes, on a conscience d'être (dans) la norme, et on est pris comme tel par les autres! Et l'individu qui se démarque, qui est différent, loin de perdre sa position de prestige, ne fait que l'augmenter; voir à ce propos la notion de "distinction" proposée par Bourdieu (1982), ainsi que son hypothèse sur le caractère moteur de ce phénomène dans la reproduction de la variation⁵. Le conformisme ou l'anticonformisme, la fierté ou la honte d'être différent - dans les comportements langagiers aussi bien que non langagiers - seraient donc des attitudes liées à la position sociale, non réductibles à des réactions individuelles.

Troisième postulat : les activités langagières sont multiples

Le langage est utilisé dans le cadre d'activités humaines extrêmement diverses, prenant place dans des lieux sociaux différents; il est un instrument de réalisation des buts très variés que poursuivent les humains dans le cadre des rapports sociaux qu'ils entretiennent. C'est ainsi qu'on peut dire que tout locuteur a des activités langagières multiples. Or la comparaison de textes réalisés dans une diversité de contextes de production (textes argumentatifs, narratifs, informatifs etc.), met en évidence que la langue n'y est pas utilisée de façon homogène.

Cette diversité - à ne pas confondre avec le phénomène de la variation examiné au point précédent, mais qui se combine avec lui - est largement reconnue en linguistique contemporaine. C'est-à-dire que toute une série d'analyses ont été développées dans les dernières décennies avec l'intention de caractériser - sous-jacents à cette diversité - quelques grands "types de textes", ou "genres discursifs". Cette démarche typologique est également au centre des préoccupations de certains psychologues du langage, comme Bronckart et l'équipe de didactique des langues de Genève. La perspective de ces auteurs - à laquelle nous nous rallions - se caractérise par le fait qu'ils ne s'attachent pas à la

⁵ Comme le dit Berrendonner (dans Schoeni et al, 1988, p.44), la variation et les tensions qu'elle suscite sont imposées par le fonctionnement de la structure sociale elle-même et vont irrémédiablement à l'encontre des entreprises homogénéisantes, comme celle de l'école.

seule analyse des textes, en tant que produits, mais qu'ils cherchent à étudier les opérations en jeu dans l'acte même de production. Pour une présentation des premiers travaux de cette équipe, voir Bronckart et al. (1985).

Deux remarques essentielles doivent être faites pour que l'on comprenne comment la notion de genre discursif est actuellement développée par ce courant. Premièrement, les "façons canoniques de faire" en matière de langage, telles qu'elles apparaissent chez les scripteurs confirmés, sont relatives à des pratiques sociales bien établies, dans une communauté et à une époque données. Les textes produits sont donc à analyser dans une perspective sociale - et non seulement linguistique - c'est-à-dire par rapport aux paramètres⁶ en jeu dans les contextes où ils apparaissent, puisque l'on postule que ce sont les variables contextuelles qui déterminent fondamentalement la diversité textuelle. Deuxième remarque: dans les recherches actuelles de l'équipe genevoise, qui portent sur la planification de certains textes ainsi que sur la présence/absence de certaines marques dans ces productions (temps des verbes, anaphores, organisateurs etc.), on voit que les grandes catégories discursives ne sont pas à considérer comme des moules contraignants. Les textes authentiques qui représentent un genre de façon homogène (les "textes polaires" de Bronckart) sont en effet très rares. En revanche, la plupart des textes - tout en relevant d'un genre qui peut être considéré comme dominant (par exemple du texte informatif, s'il s'agit d'un article de journal) - font intervenir des procédés relevant de genres différents: narratifs, argumentatifs, etc. (voir Bronckart, 1992).

Ces considérations ont des implications didactiques extrêmement importantes; or l'élaboration d'une "pédagogie du texte" fait partie des objectifs que l'équipe de didactique des langues s'est fixés, comme prolongement direct de l'étude théorique menée (Bain & Schneuwly, 1987; Schneuwly & Bain, 1993). Si les fonctionnements discursifs sont multiples, cela signifie qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en contact avec "du" français (c'est-à-dire avec des textes quelconques, produits dans des situations quelconques; ou encore avec des textes relevant d'un seul genre, du genre narratif par exemple) pour qu'ils apprennent "le" français. La langue n'est pas "une", même si l'on se limite à ce qui se passe dans l'utilisation d'une variété, le français standard.

⁶ Le but de l'activité langagière, le lieu social dans lequel elle prend place, et le rapport entre énonciateur et destinataire sont les paramètres de l'interaction sociale que Bronckart et collaborateurs proposent de distinguer.

Dans les recherches en didactique du français qui sont actuellement poursuivies à Genève en collaboration avec des enseignants, on travaille donc à diversifier les modes d'approche ainsi que les textes lus et produits en classe. Mais tout est mis en oeuvre pour éviter ce qui pourrait mener à une réification des grands types de textes et, ce faisant, à la mise en place de nouvelles exigences normatives. (Bien sûr, ces dangers ne sont pas surmontés pour autant...) Ainsi, dans le cadre des activités portant sur un type particulier de textes, il est toujours proposé aux enseignants et aux élèves de travailler à partir d'"écrits sociaux", afin de prendre en compte la diversité du fonctionnement discursif réel. D'autre part on effectue à propos de chaque texte particulier une analyse du contexte dans lequel il a été produit. Ainsi, pour prendre l'exemple d'un genre traditionnellement travaillé à l'école, on n'étudiera pas "le", mais "les" résumés, en analysant dans quels buts ils ont été produits, et pour quels destinataires (Bain, 1992).

Bilinguisme et difficultés scolaires chez les enfants migrants

Selon la thèse que nous avons proposée au point 1, le bilinguisme serait la règle dans les sociétés contemporaines, et c'est l'unilinguisme qui serait l'exception. On voit mal dès lors comment une caractéristique aussi générale puisse - **en tant que telle** - expliquer les difficultés langagières ou plus généralement scolaires d'une catégorie bien déterminée d'enfants, celle des enfants de travailleurs migrants qui sont mis en contact très jeunes avec la langue du pays d'accueil, à l'école et en dehors de l'école, aux âges mêmes où les enfants autochtones sont en train d'acquérir les diverses variétés de leur langue maternelle. On a vu aussi que l'instabilité de la dominance entre langues est caractéristique du bilinguisme, et que la perte d'une langue est un phénomène qui a souvent été observé chez le bilingue.

Ni l'un ni l'autre de ces phénomènes ne sont donc le propre des enfants de travailleurs migrants, même si la régression de la langue d'origine se manifeste chez eux de façon très nette (pour une étude fonctionnelle et systémique des rapports entre langues chez l'enfant migrant, voir Py, 1981). On constate en effet qu'elle fonctionne de plus en plus comme la langue dominée dans le répertoire linguistique de ces enfants, même lorsqu'ils fréquentent des cours de langue et culture d'origine (Dolz & Pujol, 1989).

Pour rassurer ceux qui craignent encore les effets négatifs du bilinguisme en tant que tel, rappelons que de nombreuses études psycholinguistiques portant sur

l'acquisition précoce d'une deuxième langue (pour une synthèse, voir Hakuta, 1986) montrent que les jeunes enfants, sans aucun contact avec un enseignement de type scolaire, sont capables d'acquérir rapidement une très bonne maîtrise des deux langues (qu'ils aient été exposés aux deux langues dès leur plus jeune âge, ou qu'ils aient été mis en contact avec une deuxième langue après l'âge de trois ans). Il faut préciser toutefois que, dans la plupart des études en question (entreprises avec des enfants de familles intellectuelles, l'un des parents étant souvent l'auteur de la recherche), les interlocuteurs privilégiés de l'enfant s'efforçaient de n'utiliser qu'une seule langue en s'adressant à lui, toujours la même; ou encore que chacune des langues était réservée à certaines situations (maison, jardin d'enfants ...).

En revanche, on manque d'analyses sur l'acquisition du langage chez des enfants dont les interlocuteurs mélangent les langues. Or les prises de parole riches en alternances de langues abondent habituellement dans la communication entre bilingues (surtout lorsqu'elles ne sont pas combattues par le contrôle conscient d'un locuteur s'astreignant à respecter une norme unilingue). Cela - chez les travailleurs migrants - s'ajoute au fait qu'ils utilisent surtout des variétés non-standard dans les deux langues. Il est plausible que des enfants exposés à un tel input aient de la peine à prendre possession de deux langues standard distinctes. Et il serait intéressant d'étudier, à la lumière de cette hypothèse, les troubles du langage de certains enfants migrants signalés dans le cadre de leur scolarisation en français. Mais soulignons qu'une éventuelle difficulté à dissocier les langues ne serait pas non plus à attribuer au bilinguisme comme tel, mais aux normes en vigueur, qui prescrivent l'utilisation des variétés standard, et qui proscrirent les mélanges de langues.

Pour clarifier les termes du débat, nous proposons donc de renoncer à évoquer leur bilinguisme pour expliquer les difficultés langagières et scolaires des enfants migrants⁷. D'autres hypothèses peuvent en revanche être formulées, sur la base des postulats 2 et 3 avancés ci-dessus.

⁷ Et si le bilinguisme n'est pas fautif, cela signifie que tout ce qui, dans l'école et dans la société d'accueil, va dans le sens d'une reconnaissance et d'une valorisation de la langue d'origine ne peut qu'avoir des effets positifs sur le développement des enfants de travailleurs migrants. Une réflexion sur ces aspects dépasse le thème abordé ici.

Les attitudes face au langage dans les milieux migrants

Les adultes migrants des classes populaires - en raison de leur scolarité souvent très rudimentaire et des interactions sociales auxquelles ils participent - utilisent surtout des variétés populaires, fortement imprégnées des dialectes de leur région d'origine, et n'ont qu'une pratique limitée de la langue officielle de leur pays d'origine, ce dont ils sont conscients. Par rapport à la langue du pays d'immigration, ces adultes utilisent essentiellement une variété caractéristique de la communauté migrante (les façons de faire étant loin d'être homogènes) et n'ont qu'une maîtrise très imparfaite de la langue officielle. Il en découle pour eux un sentiment d'insécurité dans les interactions sociales et langagières à caractère officiel, d'autant plus fort, dans le pays "d'accueil", que les situations analogues leur font problème dans leur contexte d'origine. Il serait facile de montrer que les élites ont un rapport très différent aux variétés officielles et prestigieuses des langues qu'ils pratiquent, lié aux types d'échanges auxquels leur statut social les prépare.

Que se passe-t-il pour les enfants? Les études psycholinguistiques permettent d'affirmer que vers 3 ou 4 ans les jeunes bilingues sont conscients d'avoir affaire à deux langues. Or, ce qui est remarquable, c'est que cette même situation puisse être très précocement vécue par des enfants de milieux sociaux différents comme un atout ou comme une tare. En effet, certains enfants sont fiers de leur bilinguisme, l'assument et même l'exhibent; c'est une attitude répandue dans les classes sociales supérieures. En revanche l'attitude inverse est fréquente chez les enfants migrants: refus de parler leur langue d'origine, c'est-à-dire refus - par conformisme - d'une des marques les plus évidentes de leur différence par rapport aux enfants autochtones. On peut penser que la dépréciation qui est faite - et qu'ils font eux-mêmes - de ce qui les distingue des autres crée chez eux insécurité, culpabilité et ambivalence, ce qui ne peut que gêner le développement d'une dynamique familiale harmonieuse.

Le fait de reprendre très tôt à leur compte les valorisations et les attitudes sociales concernant le langage, déterminant une attitude négative à l'égard de leur bilinguisme⁸, semble donc être l'une des composantes des difficultés des enfants de travailleurs migrants.

⁸ C'est à propos de ce phénomène que certains parlent de bilinguisme "soustractif", opposé à une autre forme de bilinguisme, dit "additif".

Quelques pistes pour caractériser les pratiques langagières des classes populaires (et des travailleurs migrants)

Selon notre troisième postulat, tout locuteur a des pratiques discursives multiples. Il ne fait pas de doute par ailleurs que les activités langagières effectives d'un individu, et le degré de maîtrise qu'il en a, dépendent de sa position sociale, des contextes dans lesquels il a l'habitude d'évoluer, et de l'investissement qu'il fait des activités langagières. Mais on ne dispose pas actuellement d'analyses contrastives des pratiques langagières de groupes sociaux différents. Je me bornerai donc à formuler trois hypothèses à ce sujet.

Premièrement, il est vraisemblable que dans les classes populaires - et chez les migrants en particulier - on pratique davantage le dialogue que le monologue, surtout en production. On est en effet souvent impliqué dans une interaction sociale où un texte est "polygère" (construit pas à pas, grâce aux interventions combinées de plusieurs participants). D'ailleurs, à part les professionnels de la langue, peu d'individus ont l'habitude du monologue (texte long, oral ou écrit, produit par un locuteur seul). Ce genre d'affirmations demanderait évidemment à être mieux établies. En compréhension, les choses sont différentes. A l'oral au moins, par le biais des médias radiophoniques ou télévisés, tout le monde est plus ou moins exposé à des textes "monogérés" longs (ce qui n'est bien sûr pas le cas à l'écrit); mais il est vraisemblable que toutes les catégories de destinataires ne les comprennent pas de la même manière. On est malheureusement loin de disposer d'instruments qui permettraient d'analyser et de comparer la compréhension de publics différents dans des situations aussi complexes.

Deuxièmement, par rapport à l'utilisation du code écrit, si la non-scolarisation absolue est rare, un apprentissage rudimentaire, suivi d'une pratique très limitée de la lecture ne le sont pas. Et dans ces cas, il s'agit d'un apprentissage centré sur le déchiffrement et non sur le développement de stratégies permettant l'exploration des diverses formes d'écrit. Quant à la production écrite, elle est d'autant plus réduite chez certains adultes peu scolarisés qu'ils identifient l'écrit avec la langue standard (vis-à-vis de laquelle ils se sentent peu sûrs). Par ailleurs, la production d'un texte écrit tant soit peu développé suppose la capacité de le construire, d'en articuler les parties en fonction d'un but et d'un destinataire absent. Or, on vient de le voir, cette activité de "monogestion" pose elle-même un problème à qui la pratique peu. Il semble donc bien y avoir - dans divers

milieux sociaux - à la fois une pratique et une maîtrise inégales de la lecture et de l'écriture. On dispose de quelques études récentes sur ce sujet, en particulier de celles de Häcki-Buhofer (1985; et sous presse), sur les pratiques scripturales ayant cours dans divers milieux de travail. Quant aux représentations sociales liées à l'écrit, elles sont au centre des préoccupations de chercheurs comme Dabène (1988) et Bourgain (1990).

Troisièmement, on peut penser que dans les classes populaires les locuteurs ne sont qu'exceptionnellement confrontés à certains fonctionnements discursifs: ils n'ont évidemment pas de contact avec des textes scientifiques; ils ne sont pas non plus amenés à produire des explications, comme celles qui émaillent les discours pédagogiques, etc. Les "façons canoniques de faire" dans ces situations ne sont donc pas maîtrisées. En ce qui concerne un tout autre genre discursif, l'argumentation, il est sans aucun doute plus largement pratiqué. Mais ne faudrait-il pas distinguer entre monologue argumentatif produit par un professionnel de la langue, et séquences argumentatives insérées dans un dialogue, dont la planification est évidemment plus simple. Là aussi, les recherches font défaut.

Soulignons une quatrième dimension par rapport à laquelle l'écart entre locuteurs ayant des pratiques différentes doit être majeur: la réflexion sur les phénomènes langagiers. En effet, le guidage conscient peut intervenir à des degrés divers, dans le décryptage en compréhension, aussi bien que dans la planification d'un texte produit, et dans une langue connue, aussi bien que dans une langue en voie d'apprentissage. La capacité de penser l'activité langagière en cours est sans aucun doute le fruit de certaines pratiques discursives; mais c'est aussi un instrument privilégié dans l'acquisition de capacités discursives et linguistiques nouvelles.

Les pratiques langagières attendues à l'école

Par rapport aux variétés de langue du répertoire de son milieu, l'enfant doit avoir repéré et bien constitué la variété standard.

Il doit en outre être capable de comprendre puis de produire des textes variés, oraux et écrits, de forme monogérée. Dialoguer "en contexte" (à propos d'événements en train de se dérouler et impliquant les interlocuteurs) est peu valorisé au-delà des petites classes. Il faut savoir "créer un autre monde" par l'activité verbale, comme dans le conte. Il faut surtout savoir développer un

discours sur un thème abstrait, et être en mesure de comprendre de tels textes; cela dès les petites classes, si l'on pense aux explications ou consignes scolaires. Il faut enfin, pour comprendre et pour produire, savoir se servir de toutes les marques qui signalent l'organisation de ces textes complexes (dans la mise en page, la morphosyntaxe et le lexique).

Or l'école ne travaille pas de façon systématique les divers fonctionnements discursifs. Chacun construit ces savoir-faire, en puisant ce qu'il peut dans les productions langagières auxquelles il est exposé, souvent sans interventions explicites de la part de l'enseignant. C'est là - à notre avis - que réside une cause importante des difficultés langagières et scolaires de certains enfants de classes populaires et de travailleurs migrants. En effet, dans leurs familles, ces enfants ne sont pas en contact autant que les enfants d'autres milieux avec les fonctionnements discursifs attendus par l'école.

Conclusion

J'ai proposé de mettre les difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants - dans les domaines qui font intervenir le langage - en relation avec des phénomènes de deux ordres: d'une part avec l'attitude que l'on a dans les familles migrantes face au langage et face aux variétés de langue que l'on utilise; d'autre part avec les pratiques langagières que l'on a dans ces milieux. Ce faisant, je milite pour que l'on cesse d'incriminer le bilinguisme, c'est-à-dire en dernière analyse le fonctionnement psychique individuel de l'enfant bilingue, pour s'intéresser aux formes de déterminisme social des phénomènes que l'on cherche à expliquer. En effet, les attitudes des familles de migrants renvoient aux valorisations sociales en vigueur; et les pratiques langagières sont fonction du rôle et de la position sociale des locuteurs.

Quant à l'attitude de l'école sur ces questions, on dit depuis longtemps qu'elle privilégie les enfants de classes sociales supérieures. Mais une analyse fine de comment cela se passe reste à faire, au niveau des pratiques langagières en tout cas. J'ai indiqué certains des domaines à explorer pour aller dans ce sens.

Troisième partie

Ecole et éducation interculturelle

INTRODUCTION

Pierre Dasen

Dans cette troisième partie de l'ouvrage, après avoir exploré les contextes (sociologiques, historiques, démographiques et politiques) de la pluralité culturelle, après avoir traité aussi des questions linguistiques, nous en arrivons à nous demander quels sont les défis lancés à l'institution scolaire par cette pluralité culturelle. Non que les parties précédentes n'aient pas déjà touché des problématiques scolaires. En effet, nous avons déjà vu, dans l'analyse de l'historique des tendances en éducation interculturelle, qu'il y a eu un glissement progressif des questions d'accueil et d'intégration (même d'assimilation) des élèves étrangers vers une pédagogie interculturelle qui s'adresse à l'ensemble de la population scolaire. Dans cette partie, nous allons examiner quelques exemples d'éducation interculturelle, au niveau des réalisations pédagogiques, pratiques et, surtout, de la formation des enseignants.

En fait, nous n'avons choisi qu'un tout petit échantillon d'exemples purement pédagogiques. La contribution de **Silvia Hüsler-Vogt** vient nous rappeler que c'est dès le tout premier âge, et dès l'école enfantine, que se posent des questions d'intégration d'enfants de cultures différentes, des questions d'identité culturelle, de respect des langues d'origine et d'apprentissage d'une langue seconde. Ce texte, tout comme le suivant, celui d'**Elisabeth Zurbriggen** sur l'école primaire, montre bien comment une pédagogie interculturelle se préoccupe à la fois du mieux-être des enfants étrangers qui arrivent dans nos écoles et de la sensibilisation de l'ensemble des élèves au respect de la diversité.

Parmi les questions scolaires qui concernent l'accueil des enfants de cultures différentes, nous aurions pu traiter bien d'autres questions importantes, dont certaines ont été explorées dernièrement par une équipe de chercheurs travaillant dans les écoles genevoises (Dasen, Berthoud-Aghili, Cattafi-Maurer, Dias Ferreira, Perregaux & Saada, 1991). Ceux-ci se sont préoccupés, par exemple, de savoir comment les enseignants peuvent reconnaître, dès les premières semaines scolaires des nouveaux arrivants, les compétences réelles des enfants. Souvent, les enfants étrangers, qu'ils aient été bien scolarisés ou non, arrivent avec des connaissances non négligeables, mais qu'ils ne savent pas faire

valoir, ou qui ne correspondent pas nécessairement à ce qui est demandé par l'école. En termes techniques, ces enfants ont des compétences, mais n'arrivent pas à les actualiser sous forme de performances dans le nouveau contexte. Que ce soit en mathématiques (Saada) ou dans d'autres domaines, ou encore au niveau des connaissances métalinguistiques (Perregaux), ces pré-acquis peuvent servir à valoriser l'enfant, à développer une pédagogie individualisée, peuvent servir aussi de "ponts", de moyens de contact et de communication. Mais il faut que les enseignants, plutôt que de ne considérer que les lacunes et les difficultés, apprennent à reconnaître ces compétences cachées.

De façon plus générale, Dasen et al. (1991) préconisent, en s'appuyant sur les acquis de la psychologie interculturelle (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990), qu'il convient de considérer les lacunes constatées comme des différences plutôt que comme des déficiences. Ce point de vue n'empêche pas de mettre en oeuvre une pédagogie compensatoire qui donne à l'enfant migrant les moyens de s'adapter aux exigences de son nouveau milieu scolaire, mais change la façon dont cette pédagogie compensatoire est vue et vécue : au lieu de situer le "problème" chez l'élève migrant, et au lieu de chercher à combler ses lacunes intrinsèques, on pourra plus facilement le situer au niveau institutionnel. A plus long terme, ce serait à l'école de s'adapter à la nouvelle réalité pluriculturelle plutôt que d'obliger les enfants à s'adapter à une culture scolaire monoculturelle.

Dans une série d'études de cas, par rapport à des élèves migrants portugais (Dias Ferreira) ou requérants d'asile iraniens (Berthoud-Aghili), ont été mises en évidence les divergences dans les représentations que les différents acteurs (parents, enseignants titulaires de classes, enseignants d'appui, etc.) se font de la situation et du vécu des élèves nouvellement arrivés. En particulier, les enseignants d'appui, qui ont plus l'occasion de bien connaître les élèves et leur milieu familial, ont des jugements beaucoup plus positifs sur les comportements et les possibilités scolaires de ces élèves que les enseignants titulaires, confrontés à l'ensemble d'une classe hétérogène; il serait peut-être bénéfique que les enseignants puissent tous alterner ces fonctions, c'est-à-dire passer au moins quelque temps dans l'enseignement d'appui.

De l'ensemble de leurs travaux, Dasen et al. (1991) concluent à l'importance de la formation, initiale et continue, des enseignants. C'est également ce qui ressort des contributions qui font l'objet de la troisième partie de cet ouvrage. **Vittoria Cesari-Lusso** montre comment cette formation a été soutenue par le "Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera" italien, institution qui n'existe mal-

heureusement plus en soi, mais dont les objectifs continuent à inspirer la revue "InterDIALOGOS". Quant à **Markus Truniger**, il fait état de ce qui a été réalisé dans le canton de Zurich, qui a souvent fait oeuvre de pionnier : l'organisation, par exemple, de voyages d'études mettant les futurs enseignants directement en contact avec le mode de vie des migrants. C'est ce vécu qui devrait, selon l'auteur, permettre de toucher les attitudes plus que les savoirs. Les Etudes Pédagogiques de l'Enseignement Primaire à Genève ont récemment introduit une formule un peu similaire, sous forme d'échanges entre de futurs enseignants genevois et portugais, et une recherche est actuellement en cours pour voir comment ce type de formation (ainsi que d'autres formules) peut contribuer à un changement d'attitudes envers la diversité culturelle. Truniger insiste beaucoup, et c'est important, sur la nécessité de commencer par la formation des formateurs d'enseignants, et ceci quel que soit leur domaine de spécialisation; la pédagogie interculturelle ne devrait pas être une branche nouvelle, un domaine en soi, mais une perspective qui s'applique à toutes les disciplines scolaires.

Egalement à l'Université de Genève, Cattafi-Maurer & Cattafi (1991) ont recensé, dans un petit nombre de classes primaires genevoises, des activités pédagogiques qui relèvent d'une pédagogie interculturelle. Il est frappant de constater que, malgré tout l'intérêt de ces pratiques, et la possibilité de les justifier par rapport aux programmes romands, celles-ci restent très marginales, confinées, avec le chant et les activités sportives, à la partie récréative du curriculum. La conception d'une pédagogie interculturelle qui traverserait l'ensemble des matières n'est pas encore largement répandue.

Parmi les techniques de formation qui permettent de toucher directement le vécu des enseignants, **Micheline Rey-von Allmen** propose ici une formule intéressante, celle des arbres généalogiques, qui permet de constater combien la migration touche chacun d'entre nous d'une façon ou d'une autre. **Charles Müller**, autre pionnier de l'éducation interculturelle, a le mérite d'avoir réussi à introduire une telle formation à l'Ecole Normale de Neuchâtel; il nous amène, dans son chapitre, à faire le lien avec la première partie de l'ouvrage en situant la formation des enseignants à une pédagogie interculturelle dans ses contextes politiques et socio-économiques. Il insiste, en particulier, sur l'importance du thème de l'égalité des chances devant l'éducation.

En envisageant les questions pédagogiques qui se posent par rapport à l'accueil d'enfants de cultures différentes, la façon dont les enseignants vivent l'arrivée de

nouveaux élèves, leurs efforts pour prendre en compte la diversité culturelle de la classe, la possibilité de considérer celle-ci comme une richesse plutôt qu'un problème, on se situe à un niveau micro-sociologique où le vécu identitaire est important, où la diversité culturelle intervient dans les interactions inter-individuelles. Cette analyse n'empêche pas d'affirmer, comme le fait à un autre niveau Walo Hutmacher dans la première partie de cet ouvrage, qu'au niveau du succès scolaire, la nationalité importe moins que le facteur classe sociale. Ce sont là deux regards complémentaires plutôt qu'exclusifs, deux niveaux d'analyse qui nous amènent à privilégier tantôt les variables socio-économiques, tantôt les dimensions culturelles, mais sans que les unes doivent exclure les autres.

Les six contributions de cette partie portent toutes sur les réalités suisses, mais bien entendu les questions de pédagogie interculturelle, et de formation des enseignants y relative, ont surgi ces dernières années dans toutes les sociétés multiculturelles. Pour obtenir un panorama plus large, le lecteur intéressé pourra consulter des revues (*Migrants-Formation*; *Multicultural Education Abstracts*), faire partie d'associations (International Association of Intercultural Education; Association pour la Recherche Interculturelle), s'abonner à *InterDIALOGOS* ou encore lire l'un des nombreux ouvrages parus récemment (par exemple : Rey-von Allmen, 1984; Abdallah-Pretceille, 1986; Dinello & Perret-Clermont, 1987; OCDE, 1987; Ouellet, 1991). Le lecteur pourra ainsi constater à la fois l'ampleur de la réflexion actuelle et le chemin qui reste à parcourir, en Suisse comme ailleurs.

POSSIBILITES D'EDUCATION INTERCULTURELLE A L'ECOLE ENFANTINE - SUGGESTIONS PRATIQUES¹

Silvia Hüsler-Vogt

Postulats et possibilités d'une éducation interculturelle à l'école enfantine

- Inclure les maîtresses des pays d'origine et collaborer avec elles au sein de l'école enfantine.
- Permettre à tous les enfants de sentir qu'ils font partie du groupe (même quand quelques enfants parlent d'autres langues, apportent d'autres "dix heures", connaissent d'autres jeux, ont un aspect différent et surtout apportent de la maison à l'école des expériences totalement différentes).
- Faire sentir aux enfants qu'ils peuvent contribuer à modeler la vie quotidienne de l'école enfantine par leurs expériences.
- Prendre au sérieux la langue maternelle des enfants.

Pour le moment, l'inclusion des maîtresses étrangères et la collaboration avec elles au sein de l'école enfantine se heurtent toutefois à de grandes difficultés. Les autorités ont encore trop peur des "femmes étrangères" dans l'école enfantine.

Je voudrais présenter rapidement quelques projets qui vont dans cette direction, et faire en conclusion quelques propositions ayant trait à la vie quotidienne dans les écoles enfantines.

Projet : collaboration entre les maîtresses de l'école enfantine suisse et l'"Asilo" italien²

Les quelques 80 crèches italiennes (asili) de Suisse s'occupent toute la journée d'enfants en majorité italiens, mais aussi d'enfants d'autres nationalités.

¹ Traduit de l'allemand par Claude Béguin.

² Ce projet a été organisé par le Centro Pedagogico-Didattico sous la direction de Silvia Hüsler.

Les maîtresses d'école enfantine ont noté de manière répétée que les enfants de l'"asilo" ne s'intégraient pas dans le groupe de l'école enfantine. Ou bien ils se présentaient comme un groupe-asilo fermé, ou bien, lorsque les enfants de l'asilo étaient répartis dans des écoles différentes, ils apparaissaient comme des individus isolés, silencieux ou agités, en marge de la classe. Les maîtresses de l'école enfantine trouvaient aussi que les enfants avaient de la peine à apprendre l'allemand.

Au vu de cette situation, un projet de collaboration entre asilo et école enfantine est né dans les asili de Schaffhouse, Kloten et Appenzell. Les maîtresses de l'école enfantine et leurs collègues de l'asilo se sont réunies lors de sessions périodiques. Elles ont échangé des informations, des chansons, des histoires et des magazines. Elles ont pu supprimer certains malentendus. Elles ont discuté ensemble de leur travail et ont organisé des visites réciproques avec les enfants.

Tous les enfants de l'école enfantine ont été impressionnés par leur visite à l'asilo. Ils ont appris à connaître les personnes qui s'occupent des enfants de l'asilo, et ont pu se représenter le cours d'une journée à l'asilo : se lever tôt, faire la sieste, manger ensemble à midi. De retour à l'école enfantine, les coins et maisons de poupées ont été transformés en "asili". La maîtresse a raconté une histoire qui parlait d'un enfant de l'asilo; les enfants de l'asilo ont enseigné des chansons italiennes aux enfants de l'école enfantine.

A la fin de ce projet, les maîtresses de l'école enfantine ont constaté que la position des enfants provenant de l'asilo s'était considérablement améliorée. Ils se sentaient acceptés par les maîtresses et par les autres enfants et ont commencé à raconter d'eux-mêmes leur vie à l'asilo, ce qui n'était jamais arrivé avant. De leur côté, les maîtresses d'école enfantine étaient en mesure désormais de tenir compte des expériences quotidiennes des enfants de l'asilo, expériences qui n'étaient plus laissées de côté.

Projet : collaboration avec des maîtresses d'école enfantines étrangères

Ce projet a été préparé par des maîtresses d'école enfantine de la circonscription scolaire "Limmat" dans le canton de Zurich, dont les classes comprenaient entre 70% et 100% d'étrangers. Mais, jusqu'à ce jour, ce projet n'a pas pu être réalisé, et il n'existe pour le moment que sur le papier.

On y prévoit :

- une collaboration avec les maîtresses d'école enfantine étrangères diplômées (provenant des mêmes pays que les enfants) au sein de l'école enfantine pendant des journées ou des demi-journées isolées;
- leur participation à la programmation du travail dans l'école enfantine;
- leur participation dans la collaboration avec les parents étrangers.

Les buts de la collaboration sont les suivants :

- donner un appui aux enfants dans la formation de leur identité biculturelle;
- encourager les enfants dans l'apprentissage de leur langue maternelle;
- alléger la tâche des maîtresses d'école enfantine pour qu'elles puissent consacrer plus de temps à chaque enfant en particulier;
- multiplier et enrichir les activités interculturelles par des chansons, des comptines, des histoires et des jeux;
- intensifier et améliorer la collaboration avec les parents étrangers.

Projet : collaboration avec des maîtresses d'école enfantine turques³

Deux maîtresses d'école enfantine turques ont collaboré avec les maîtresses suisses pendant la moitié de la semaine; chacune se rendait dans une école enfantine zurichoise où le pourcentage d'enfants turcs était élevé.

Le programme a été préparé en commun par les maîtresses turques et suisses; toutefois, la responsabilité de ce programme reposait surtout sur ces dernières.

Les maîtresses turques ont enseigné aux classes des chansons et des jeux turcs. Elles ont même raconté une fois une histoire en turc (histoire qui a aussi été écoutée avec grand intérêt par les enfants non turcs). Elles ont également pris part au cours de dialecte et offert un appui important aux enfants dans l'apprentissage de la seconde langue.

Les deux maîtresses turques étaient très estimées non seulement par les enfants turcs, mais aussi par tous les autres. Les maîtresses ont trouvé très intéressant de constater que les enfants turcs devenaient plus sûrs d'eux-mêmes. Il a également été possible de comprendre et de résoudre des conflits entre enfants turcs

³ Responsable : Direction de l'Instruction Publique du Canton de Zurich; réalisation : Barbara Sträuli et Silvia Hüslér.

(un enfant n'était pas accepté par les autres Turcs parce qu'il mangeait de la viande de porc).

Collaboration entre maîtresses d'école enfantine suisses et enseignantes étrangères de langue et de culture du pays d'origine au niveau de l'école enfantine⁴

Dans quelques endroits isolés, on offre déjà à l'âge de l'école enfantine des cours de langue et de culture d'origine dans le cadre de groupes de jeu. Ces cours sont très importants parce qu'ils aident l'enfant dans l'acquisition de sa langue maternelle, ce qui lui est très utile, entre autres, dans l'apprentissage de la seconde langue. Cela entraîne ici et là, comme nous l'avons vu à propos des projets précédents, une collaboration entre les maîtresses d'école enfantine suisses et les enseignantes étrangères.

Pour le moment, malheureusement, les projets interculturels au niveau du jardin d'enfants sont des expériences isolées; en outre, ils ont tous été limités dans le temps et dans l'espace.

Les suggestions suivantes peuvent être réalisées dans n'importe quelle école enfantine :

Tenir compte de l'expérience quotidienne des enfants étrangers

Les maîtresses d'école enfantine connaissent souvent mal ce que leurs élèves étrangers vivent, voient et apprennent à la maison. C'est pourquoi elles ne parlent presque jamais de ces expériences avec les enfants étrangers, qui par conséquent se comportent souvent de manière passive, ou deviennent au contraire agressifs, parce qu'ils ne peuvent contribuer de façon constructive à la vie quotidienne de l'école et ne peuvent l'influencer que très peu.

Tenir compte de la langue maternelle

Au début, les enfants étrangers qui arrivent à l'école enfantine sont déçus : la langue maternelle ne leur sert à rien.

⁴ Cette collaboration ne s'inscrit pas dans un projet, mais s'est faite sur une base personnelle.

En même temps qu'ils apprennent l'allemand, il faut toujours faire sentir aux enfants que leur langue maternelle, loin d'être méprisée ou même interdite, est acceptée.

Par exemple, on peut enseigner des comptines et des chansons dans les différentes langues maternelles des enfants; elles sont en général bien acceptées par l'ensemble de la classe. Ou encore des histoires : la classe réagit souvent très positivement quand un père ou une mère, un frère ou une sœur aînés lisent dans leur langue maternelle une histoire qui a déjà été racontée par la maîtresse en allemand. Les enfants comprennent ainsi que leur langue maternelle est acceptée. Ils voient que les autres enfants sont aussi intéressés. En outre, ils partagent cette histoire avec les autres et peuvent ensuite en discuter ensemble, ou en tirer parti dans leurs jeux d'improvisation.

Thèmes interculturels dans la vie quotidienne

Outre les semaines thématiques consacrées à un pays en particulier, il est important de saisir toutes les occasions pour illustrer la multiplicité culturelle. Par exemple, le thème de la magie peut être l'occasion de montrer un magicien espagnol qui transforme les objets en utilisant une formule magique espagnole. Les ours et les poupées peuvent aussi être bilingues. À côté des vaches, une étable peut aussi contenir des chèvres et des moutons (comme chez la grand-mère calabraise, peut-être). L'organisation de la classe d'école enfantine et les jouets doivent refléter le multiculturalisme des enfants.

Deux questions pour la recherche

Il serait intéressant que la recherche réponde aux deux questions suivantes :

- Quel est l'effet de l'encouragement spécifique de la langue maternelle chez les enfants étrangers de l'école enfantine sur leur compétence dans la langue maternelle, à court et à long termes ?
- Quel est l'effet de cet encouragement sur l'acquisition du suisse allemand, à court et à long termes ?

BIBLIOTHEQUE INTERCULTURELLE¹

Elisabeth Zurbriggen

Répondant à la situation scolaire actuelle, la pédagogie interculturelle est en pleine effervescence. Depuis quelques années, différents projets sont en développement. C'est notamment le cas de la bibliothèque de l'école primaire de Meyrin-Livron à Genève. Elle est organisée et gérée depuis 1985 selon les principes de la pédagogie interculturelle.

Ce projet cherche à enrichir la vie scolaire en exploitant la diversité culturelle représentée dans l'école. Toutes les classes se rendent chaque semaine à la bibliothèque interculturelle. Elles participent à diverses activités pédagogiques, basées principalement sur la littérature enfantine, l'expression, la géographie et les disciplines artistiques.

Ces différentes animations visent toujours à augmenter les connaissances de tous les élèves et à favoriser la compréhension mutuelle. Elles permettent également aux enfants étrangers de se situer plus facilement par rapport à leur appartenance culturelle et de mieux s'intégrer à la vie scolaire.

Plusieurs animations tirent parti de la langue d'origine des élèves. La langue est un élément culturel authentique, son utilisation évite de tomber dans un folklore inapproprié ou de développer des stéréotypes. Devant toute la classe, des histoires sont souvent contées dans une autre langue que le français. Un langage simple, soutenu par un support visuel est alors prévu pour faciliter la compréhension de tous. Des mots en langues étrangères sont aussi prononcés par l'ensemble de la classe lors de jeux ou d'apprentissages de chansons, poésies et comptines. Des livres dans différentes langues et des ouvrages bilingues sont également présentés et prêtés aux enfants.

Ces animations n'ont pas pour but d'approfondir les connaissances linguistiques des élèves étrangers mais de légitimer leur bilinguisme. Valorisée à l'école, la pratique de leur langue maternelle est maintenue plus facilement à la maison, ce qui favorise une relation parentale plus harmonieuse. Ce type d'animation permet

¹ Elisabeth Zurbriggen était l'animatrice de cette bibliothèque qui a maintenant cessé d'exister.

aussi de sensibiliser les enfants autochtones à l'apprentissage d'une deuxième langue.

Cette expérience interculturelle amène également d'autres profits. Par l'intermédiaire de la bibliothèque interculturelle, l'école s'est ouverte davantage aux familles des enfants étrangers. Plusieurs parents animent de temps en temps des ateliers ou apportent leur contribution pour la préparation d'animations. Une collaboration régulière s'est également instaurée avec les enseignants des cours de langue et de culture organisés par les consulats.

Enfin, plusieurs animations de bibliothèque ont permis la rédaction d'"**Arc-en-ciel**", dossier d'activités interculturelles destiné aux élèves des classes primaires. Les fiches de ce document s'articulent autour de quatre thèmes : langues et alphabets - Italie - Espagne - Portugal. Chacune d'entre elles propose des activités liées au plan d'études romand.

Jusqu'à présent, ce projet a été essentiellement profitable pour les élèves et les enseignants de l'école de Livron. Ce type d'expérience pourrait cependant être mieux exploité par les nombreux partenaires de l'éducation. Les animations de bibliothèque ont prouvé, s'il en est encore besoin, que toutes les disciplines scolaires permettent de développer une pédagogie interculturelle. Partant de ce constat, chaque méthodologue pourrait donc situer systématiquement sa discipline dans cette dimension et donner aux futurs enseignants les outils nécessaires à une bonne compréhension et maîtrise de l'éducation dans une classe multiculturelle.

Une collaboration entre enseignants et chercheurs universitaires pour évaluer des projets interculturels serait également souhaitable afin de dépasser l'interprétation subjective basée sur des observations et réactions anecdotiques. Cela permettrait de préciser une démarche plus systématique qui remplacerait l'approche empirique actuelle. Cette observation permettrait enfin de mieux définir les savoirs que l'on veut transmettre aux enfants dans une perspective interculturelle. Elle pourrait également mieux mettre en valeur tous les bénéfices que l'on peut retirer d'une telle pédagogie et contribuer ainsi à son développement.

LA PEDAGOGIE INTERCULTUELLE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. EVOLUTION DANS LE CANTON DE ZURICH¹

Markus Truniger

Etapes d'introduction de la pédagogie interculturelle

Les débuts de la pédagogie interculturelle (abrégée ci-après en PI) furent modestes : au début des années 80, quelques séminaires avaient lieu dans l'une des sept écoles normales du canton de Zurich. Après avoir suivi ces exposés, les participants visitaient des classes caractérisées par un pourcentage élevé d'enfants étrangers. Ils appréciaient des repas et du folklore étrangers et "digéraient" le tout dans des conversations en groupes. Puis, pendant la première année d'études à l'école normale, on proposa chaque semestre un cours à option ayant trait à des questions linguistiques et pédagogiques et comportant des exercices pratiques. En 1984, quelques étudiants se sont rendus pour la première fois dans les Pouilles où ils ont vécu pendant dix jours chez des familles dans des villages touchés par une forte émigration. Ils ont visité les écoles de la région et ont évalué leurs expériences pendant trois jours. Ensuite, ils sont partis en voyage culturel afin de visiter quelques monuments historiques et curiosités géographiques du pays. Ce fut le premier séjour d'études dans des pays d'origine d'écoliers étrangers. Ce premier voyage fut suivi de quatre projets par an dans les Pouilles, en Turquie, en Sicile, en Yougoslavie ou en Espagne. Ces **premières expériences**, mais surtout l'intensité des rencontres culturelles pendant les premiers séjours d'études furent appréciées non seulement par les étudiants, mais également par les formateurs et les représentants des autorités surveillantes.

La deuxième étape consista à élaborer un **concept global d'intégration de la PI dans la formation des futurs enseignants**. Ce concept comporta :

- quelques objectifs à caractère général,
- l'obligation pour les sept écoles normales d'intégrer la PI dans les cours obligatoires et facultatifs,

¹ Traduit de l'allemand par Claude Béguin

- le mandat d'accorder aux cours de PI une place privilégiée dans la "formation des formateurs",
- l'invitation aux institutions de formation continue des enseignants d'offrir des cours de PI analogues ou complémentaires.

Le concept fut approuvé en 1987 aussi bien par les directeurs des écoles normales que par les autorités cantonales de l'Instruction Publique. Cette décision témoigne de la volonté des responsables de l'Instruction Publique d'intégrer systématiquement la PI dans la formation des futurs enseignants.

La troisième étape - la plus difficile - est la **mise en pratique du concept**. Les séjours d'études, auxquels participent à titre facultatif une centaine d'étudiants par an, ne seront pas abandonnés à l'avenir. Mais l'enjeu réel consiste à intégrer la PI dans les cours obligatoires tels que la pédagogie et la psychologie, la didactique des langues et la pratique d'enseignant. Il va sans dire que l'objectif visé requiert une bonne qualification des formateurs. L'intégration de la PI dans les différents cours se voit donc accompagnée d'un programme de formation destiné aux formateurs. Lors d'un cours pilote, vingt formateurs se sont initiés pendant dix jours aux principes théoriques de la PI, ainsi qu'à leur mise en pratique dans le cadre de la formation des futurs enseignants. Désormais, l'interculturel fera également partie de la formation continue. Il existe un choix étendu et varié de cours facultatifs encourageant un enseignement interculturel et la collaboration avec les parents migrants. Plusieurs cours sont consacrés à l'apprentissage de l'allemand comme seconde langue, aux contextes socio-culturels des divers groupes de migrants, ainsi qu'à l'enseignement des langues parlées par les migrants. L'offre est complétée par des cours spéciaux destinés aux enseignants d'allemand comme seconde langue et aux enseignants des classes d'accueil (six semaines), des cours d'introduction au système d'enseignement local et des cours d'allemand réguliers s'adressant aux enseignants des cours de langue et de culture du pays d'origine.

Quels objectifs ont été atteints ?

Quels objectifs restent encore à atteindre ?

Les résultats (non encore) atteints devront être mesurés en fonction des **objectifs** que Reich (1987) a formulés pour la formation des enseignants. Selon lui, les objectifs visés par la formation interculturelle des enseignants sont les suivants :

- Inciter les enseignants à éliminer leurs préjugés culturels (changement d'attitude).
- Fournir de bonnes qualifications en didactique générale (moyens professionnels d'agir de manière intégrative et individualisante dans les classes multiculturelles).
- Encourager la coopération (avec les parents, les enseignants d'allemand et ceux de langue et de culture du pays d'origine, tous responsables de l'éducation des enfants).
- Développer une attitude ouverte envers les diverses cultures dans l'enseignement des diverses matières (enseigner en tenant compte de divers points de vue et perspectives culturels).
- Encourager la qualification pour une éducation bilingue (mesures d'appui linguistique encourageant l'apprentissage d'une seconde langue, ainsi que les connaissances de la langue et de la culture du pays d'origine).

En ce qui concerne le **changement d'attitude**, les séjours d'études, auxquels ne participent cependant pas tous les étudiants, ont porté leurs fruits. L'intensité des événements vécus et leur évaluation, qui se rapporte dans une large mesure au comportement personnel des étudiants lors de la rencontre culturelle, encouragent en général une attitude plus ouverte et la sympathie envers ceux qui appartiennent à une autre culture; les propres jugements de valeur sont relativisés. Les incidences (hypothétiques) de ces séjours d'études sur le futur travail d'enseignant font actuellement l'objet d'une enquête. Toutefois, des voix critiques s'élèvent : un changement d'attitude, qui se situe au centre de toute activité interculturelle, ne demande pas forcément des déplacements à l'étranger. Il faudrait plutôt multiplier les contacts avec les immigrés et leur culture ici en Suisse. Ces rencontres encourageraient le dialogue entre migrants et futurs enseignants; cela serait d'autant plus judicieux que la culture des immigrés en Suisse est en constante évolution et que cette culture n'est pas toujours identique à la culture du pays d'origine.

L'encouragement des **qualifications didactiques** constitue un point fort dans la formation des enseignants du canton de Zurich. Toutefois, l'adoption de ces connaissances dans l'enseignement auprès d'enfants d'origines culturelles différentes est pratiquement inexistante. Des cours pratiques, permettant de s'exercer, sous supervision, aux activités multiculturelles dans le cadre de stages d'enseignement et de cours d'enseignement pratiques, font encore défaut. De même, il faudrait inciter les futurs enseignants à développer le travail en coopération.

Les efforts d'intégration de la pédagogie interculturelle dans **chaque discipline et chaque cours de didactique** sont toujours insuffisants, notamment dans l'enseignement des méthodes d'appui linguistique.

En résumant les observations ci-dessus, on constate un certain déséquilibre : l'accent est mis sur les séjours d'études facultatifs, prometteurs d'un changement d'attitude mais, trop souvent, les objectifs pédagogiques et didactiques sont négligés. Ainsi, la PI est couramment associée aux rencontres culturelles mais trop peu aux activités pédagogiques.

Quel avenir ? Quelles priorités ?

1. Malgré les remarques critiques énoncées, le **changement d'attitude** reste l'objectif principal visé par la formation interculturelle des enseignants. Parallèlement aux séjours d'études, il faudra cependant trouver d'autres formes de contact interculturel. Il est prévu d'acquérir une première expérience en organisant des semaines d'études à Zurich. Les participants à ces semaines seront invités à la réflexion sur leurs propres origines culturelles et socialisation ainsi qu'à une rencontre avec des immigrés en Suisse. A cet égard, la formation des enseignants pourrait s'inspirer de celle des travailleurs sociaux.
2. Les principes essentiels de la PI sont à intégrer dans des **cours de pédagogie et de psychologie** fréquentés par tous les étudiants (socialisation et recherche d'identité des enfants d'origine étrangère, situation scolaire actuelle, concepts pédagogiques et modèles de classes multiculturelles). De plus, la PI sera enseignée dans les **cours de didactique des langues** (bilinguisme, apprentissage d'une seconde langue, didactique de l'allemand comme seconde langue, apprentissage de la langue maternelle).

3. La pédagogie interculturelle doit constituer une partie intégrante de la **formation pratique** (stages et cours d'enseignement pratique). Le travail en coopération est à encourager dans le cadre de projets réalisés en collaboration avec les parents, les enseignants d'allemand comme seconde langue et les enseignants des cours de langue et de culture du pays d'origine (par exemple, élaboration d'informations destinées aux parents migrants ou cours communs avec les enseignants des cours de culture et de langue du pays d'origine).
4. La **formation des formateurs** constitue la base de toute formation interculturelle. Des cours d'introduction intensifs sont indispensables. De plus, les écoles normales sont censées informer en permanence les formateurs (professeurs d'écoles normales, enseignants de stages et cours d'enseignement pratique) de l'introduction de la PI et répartir les tâches nécessaires dans le cadre de colloques et de cours de formation continue.
5. Sur le plan individuel, les minorités culturelles - en particulier celles d'origine étrangère - ne sont pas assez représentées dans la formation des enseignants, et ce tant parmi les formateurs que parmi les étudiants. Il faudra élaborer un **concept permettant aux représentants de minorités culturelles d'accéder plus facilement à la formation des enseignants**. Une proportion adéquate de ces minorités serait susceptible d'encourager les processus d'apprentissage interculturel dans l'enseignement quotidien. Dans de nombreuses communes, la présence d'enseignants d'origine yougoslave ou turque, par exemple, permettrait de créer des liens plus étroits avec les communautés de migrants correspondantes.
6. Quant à la **formation continue** des enseignants, il faudra prendre garde à ne pas privilégier la formation de "spécialistes" tels que les enseignants d'allemand seconde langue ou les enseignants des classes d'accueil. Ce faisant, on prêterait main forte aux mesures ségrégatives. Il faudra éviter le piège de vouloir déléguer aux "spécialistes" l'intégration des enfants de minorités culturelles. Conjointement avec les "spécialistes", les "généralistes", c'est-à-dire les enseignants "réguliers", sont responsables de l'éducation et de l'enseignement commun de **tous** les enfants, en particulier de l'intégration sociale et de l'appui linguistique des enfants d'origine étrangère. Les "spécialistes" et les "généralistes" devront donc disposer de qualifications similaires en PI. Il est prévu de renoncer, à l'avenir, à former des spécialistes. Dans le cadre d'une "formation supplémentaire dis-

pensée aux enseignants d'enfants étrangers", on offrira des cours généraux de PI destinés à toutes les catégories d'enseignants et, en plus, des cours spécifiques aux enseignants intéressés. Il est également prévu de mettre sur pied des cours de formation destinés à tous les enseignants d'une commune ou d'une école. Ces cours permettraient de discuter la PI avec l'ensemble du corps enseignant de la commune ou de l'école concernée.

LE CENTRO PEDAGOGICO-DIDATTICO DE BERNE : DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS A LA COLLABORATION INTERCULTURELLE¹

Vittoria Cesari-Lusso

Sur une carte d'identité imaginaire du Centro Pedagogico-Didattico de Berne (CPD)², nous trouverions inscrites les données suivantes :

- 1) Lieu et année de naissance : Berne, 1980.
- 2) Nationalité : italienne
- 3) Père(s) : Ambassade d'Italie, enseignants et responsables scolaires italiens en Suisse, représentants des immigrés italiens
- 4) Activité professionnelle : formation des enseignants italiens opérant en Suisse.

Pourquoi donc un centre pour la formation des enseignants italiens en Suisse ?

Il est utile, à ce propos, de rappeler certaines données fondamentales.

Dans la Confédération helvétique résident aujourd'hui environ 400'000 citoyens italiens, qui représentent 38,5% de la population étrangère en Suisse, laquelle à son tour constitue plus de 15% de la population totale (en 1980, année de naissance du CPD, les Italiens résidents étaient plus de 500'000).

En vertu de la loi N° 153 de 1971, l'Etat italien offre directement ou indirectement (à travers des subventions à des institutions privées) trois types de services scolaires à ses citoyens :

- Pour les enfants d'âge préscolaire, on a institué au cours des décennies passées des écoles maternelles italiennes, principalement dans les Missions catholiques italiennes; le personnel de ces écoles est surtout religieux. Actuellement, en Suisse, il y a environ 60 écoles maternelles qui emploient **environ 150 éducatrices**.

¹ Une expérience menée de 1980 à 1990.

² Ce texte a été rédigé en 1989. Le Centre a été fermé par les autorités italiennes en 1990 (N. des E.).

Ces écoles offrent un service à plein temps. Elles répondent ainsi aux besoins des familles dans lesquelles les deux parents travaillent, ou encore à ceux des familles mono-parentales, qui ne sont pas rares non plus dans la population italienne en Suisse.

A partir de trois ans (en fait déjà avant) les enfants peuvent aller à l'école maternelle. Actuellement les écoles maternelles italiennes accueillent aussi des enfants d'autres nationalités (Espagnols, Portugais, Turcs, etc.).

- Pour les enfants en âge de scolarité obligatoire, on a créé à partir des années 60 des cours de langue et culture italiennes, que les enfants italiens suivent de deux à quatre heures par semaine à partir de la deuxième année d'école jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Il s'agit de cours qui sont parfois totalement ou partiellement insérés dans l'horaire scolaire, parfois tout à fait extra-curriculaires. Ce type de service emploie **environ 250 enseignants**. Ces enseignants sont coordonnés par dix consulats munis d'offices scolaires dirigés par un ou deux responsables.

Ces cours sont offerts pour des motifs de types pratique, pédagogique et psychologique. Les objectifs de type pratique sont liés à l'éventualité d'un retour au pays et à la possibilité d'utiliser l'italien sur le marché du travail. Du point de vue psycho-pédagogique, les cours s'efforcent de promouvoir l'identité culturelle des enfants à travers la valorisation de leur culture d'origine, et d'assurer un lien entre les valeurs de la famille et la réalité du pays d'accueil.

- Pour les adultes, il existe des cours opérants de rattrapage de l'école obligatoire (aujourd'hui en forte baisse) et d'enseignement de la langue locale, allemand ou français. **Environ 50 enseignants** sont employés dans ces activités.

Si nous voulons maintenant décrire l'intervention du Centro Pedagogico-Didattico, nous nous trouvons devant les questions traditionnelles : Qui ? Pourquoi ? Quoi ? Comment ?

Qui ?

Comme on l'a vu, il y a en Suisse une petite troupe d'enseignants italiens opérant dans le cadre d'initiatives tout à fait particulières, qui diffèrent tant du système scolaire italien que de celui qui existe en Suisse, et formant une espèce de sous-système scolaire dans les différents cantons.

C'est cette petite troupe qui constitue en premier lieu les utilisateurs du Centro Pedagogico-Didattico.

Mais un coup d'oeil à la liste des réalisations du CPD montre que les destinataires des initiatives du Centre comprennent aussi beaucoup d'enseignants et de responsables scolaires suisses. En effet, une des modalités d'intervention caractéristiques du CPD est justement de ne pas se servir uniquement du canal italien, mais de s'efforcer de construire des liens entre les enseignants suisses d'une part, et ceux des cours de langue et de culture du pays d'origine et des écoles enfantines italiennes d'autre part.

Pourquoi ?

Toutes les interventions de formation continue des enseignants représentent une espèce de processus d'**adaptation** des compétences des enseignants aux exigences actuelles des élèves et de la société.

Pour les enseignants italiens en Suisse, le processus d'adaptation est encore plus complexe. Ils doivent non seulement adapter leurs connaissances, savoir-faire et "savoir-être" sur le plan temporel - par une mise à jour de leurs connaissances et méthodes en fonction des progrès modernes dans les sciences de l'éducation - mais aussi tenir compte de l'élément géographique, du fait que l'enseignement a lieu ici et non en Italie, et dans le cadre d'initiatives qui occupent une position marginale par rapport au système scolaire existant en Suisse.

Dans les stratégies de recyclage adoptées par le Centro Pedagogico-Didattico, on voit donc apparaître en premier lieu l'adaptation de l'enseignant, mais ce n'est pas là leur but unique.

La spécificité du CPD tient à ce qu'il a tout fait pour que l'effort d'adaptation ne soit pas à sens unique, mais bilatéral, et que le milieu extérieur fasse lui aussi un pas vers l'enseignant italien. Mais comment ? En particulier à travers des initiatives destinées à faire connaître et reconnaître par le milieu scolaire suisse l'importance de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, à attirer l'attention sur les moyens et les techniques d'enseignement en situations multilingues et multiculturelles, sur les problèmes des minorités immigrées, etc.

Cela a donné naissance à une sorte de modèle de collaboration, promu par le Groupe Mixte italo-suisse du CPD. Ce groupe, informel et opérationnel, formé d'enseignants, de responsables scolaires, de fonctionnaires, de pédagogues italiens et suisses (mais dans un second temps aussi espagnols et portugais) a vu

le jour en 1983. Le Groupe Mixte, dès le départ, s'est donné pour but de contribuer au rapprochement des enseignants de différentes nationalités intervenant en territoire suisse ainsi qu'à l'étude de méthodologies d'enseignement de caractère interculturel.

Quoi ? Comment ?

Quelles sont les principales réalisations concrètes du Centro Pedagogico-Didattico ? Quelles sont les modalités de son travail ?

Le travail du Groupe Mixte s'est traduit en initiatives qui ont trait à la fois à l'information et à la formation.

Les réalisations principales sont les suivantes :

- Une série de diapositives sonorisées dans les trois langues officielles de la Confédération pour faire connaître aux collègues suisses les buts et le fonctionnement des cours de langue et de culture italiennes.
- Une cassette video sur l'expérience de formation interculturelle des futurs enseignants réalisée à l'Ecole Normale de Neuchâtel.
- Un dossier sur le thème "Formation des enseignants et scolarisation des enfants émigrés : idées, méthodes et matériel".
- Un concours didactique entre tous les enseignants, intitulé "L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique".
- Deux congrès internationaux organisés avec le soutien du Conseil de l'Europe, de l'Office fédéral suisse de l'Education et de la Science et de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique. Le premier, intitulé "L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique", a eu lieu à Le Kleebach en Alsace du 13 au 16 novembre 1986; le second a eu lieu à Soleure en décembre 1986, sur le thème de "La problématique des enfants immigrés dans la préparation et la formation permanente des enseignants. A la recherche d'une pédagogie interculturelle".
- Une revue semestrielle, InterDIALOGOS, dont le premier numéro a paru en septembre 1988. La revue se propose de diffuser et de promouvoir des idées, des informations et des expériences liées à l'éducation interculturelle en Suisse, et de former un réseau de communication entre tous les

différents acteurs quotidiennement confrontés à des situations multilingues et multiculturelles.

A côté de cette activité, le Centro Pedagogico-Didattico a également préparé des programmes de formation destinés exclusivement aux enseignants italiens.

De quels appuis l'enseignant italien qui opère en Suisse a-t-il besoin en matière de formation ? Pour le comprendre, il suffit de suivre, par exemple, un enseignant chargé des cours de langue et de culture du pays d'origine, dans son travail quotidien.

Quand l'enseignant entre en classe, il se trouve face à un groupe d'enfants très hétérogène du point de vue de la connaissance de l'italien, de l'âge et des classes sociales d'origine.

Certains d'entre eux se montrent déjà fatigués par de longues heures d'école "suisse". De plus, l'enseignant doit affronter de longs déplacements, faire la navette entre des lieux différents : écoles différentes, quartiers différents et/ou localités différentes; dans ces conditions, il réussit rarement à avoir des contacts avec ses collègues suisses, et il risque facilement de se sentir comme un véritable corps étranger par rapport à l'école locale.

Quelle est la méthode la plus efficace pour enseigner la langue d'origine dans ces conditions ? Comment motiver les élèves ? Quel matériel utiliser ? Le Centro Pedagogico-Didattico n'a pas donné de recettes toutes faites en la matière (il ne l'aurait pas fait même si, et ce n'est pas prouvé, il en existait d'adéquates. Il est évident que les manuels scolaires italiens sont pratiquement inutilisables dans notre situation), mais il a demandé aux enseignants de prendre en mains eux-mêmes ces questions; en s'engageant dans des projets de recherche-action sur les thèmes suivants : méthodologies de l'enseignement de la langue italienne selon l'approche communicationnelle, interférences linguistiques entre l'italien et l'allemand, propositions pour un enseignement de l'histoire.

Ce travail a permis de produire des brochures et des moyens d'enseignement qui sont maintenant largement diffusés tant en Suisse que dans les autres pays d'immigration.

Le modèle d'organisation

La structure même du CPD a quelque chose de particulier. C'est un organisme dont les tâches sont techniques, mais qui se base sur une participation très large. Il se compose en effet d'une Assemblée (63 membres représentant les

enseignants des cours de langue et de culture italiennes, des cours pour adultes, et ceux des écoles italiennes primaires et maternelles; des responsables scolaires, des fonctionnaires des consulats et de l'Ambassade, des parents, des Comités pour l'émigration et d'autres organismes représentatifs), d'un Comité exécutif (15 membres) et de cinq commissions de travail permanentes.

La réalisation des programmes est assurée par un petit bureau de coordination.

On trouvera peut-être surprenant qu'un Centre qui doit s'occuper d'un problème aussi technique que la formation continue des enseignants italiens en Suisse et du développement de propositions didactiques adaptées à des situations multiculturelles puisse avoir une structure d'assemblée si ample, qui laisse un espace considérable à la participation des forces sociales.

Mais il faut rappeler que l'émigration a toujours été très sensible aux problématiques scolaires, et désireuse de faire sentir sa voix à travers des formes de participation qui, soit dit en passant, lui sont encore pratiquement fermées au niveau du système scolaire et politique suisse.

Les besoins de la recherche

L'action du Centro Pedagogico-Didattico a été guidée jusqu'à présent par certains principes fondamentaux : intégration, égalité des chances, collaboration, éducation interculturelle.

Aujourd'hui il est ressenti comme nécessaire d'approfondir la cohérence entre ces principes et l'action pratique, et de mieux connaître les besoins et la situation des différents acteurs qui entrent en jeu dans des situations scolaires multiculturelles. Par exemple, il faudrait étudier encore plus à fond : la situation linguistique des différentes minorités immigrées en Suisse, la contribution effective que peuvent donner les cours de langue et de culture d'origine au renforcement de l'identité culturelle des jeunes étrangers, le concept même d'identité individuelle et collective des étrangers de différentes générations, les conditions qui assurent une intégration réelle des immigrés, le rapport entre les formes d'éducation interculturelle et le succès scolaire, la façon d'affronter les différences ethniques en classe.

Sur le plan expérimental, il faudrait commencer à construire de nouveaux modèles d'école moins ethnocentriques que ceux qui existent actuellement.

LES MIGRATIONS A TRAVERS LES ARBRES GENEALOGIQUES : UNE CONTRIBUTION A LA FORMATION INTERCULTURELLE DES PERSONNELS DE L'EDUCATION¹

Micheline Rey-von Allmen

Un exercice proposé à des groupes en formation : l'étude des migrations à travers leurs arbres généalogiques

Les mouvements migratoires sont sans doute aussi vieux que l'humanité. Il s'agit d'un phénomène complexe et universel, mais dont nous avons tendance à ne percevoir que certains aspects, en fonction des situations locales, des modes, des préjugés. Or, dans nos sociétés, pluriculturelles par suite des divers mouvements migratoires, il importe que les enseignants, de même que tous les personnels de l'éducation et des services sociaux et médicaux, aient une représentation moins partielle et moins stéréotypée de la migration et qu'ils s'interrogent sur leur propre représentation des migrations et des migrants (qui sont les migrants ? Qui sont les autochtones ?).

Dans une perspective interculturelle², deux dimensions au moins sont essentielles dans la formation des enseignants : d'une part, une dimension **connaissance** (aussi objective que possible), en l'occurrence : connaissance du phénomène migratoire, des individus et des populations concernés et connaissance des interactions existant entre "migrants" et "autochtones" afin de dépasser les préjugés et les points de vue unilatéraux; d'autre part, une dimension **expérience** (subjective et relationnelle) qui permette de prendre conscience de la complexité des sentiments et des rapports qui sont en jeu, comme du potentiel d'enrichissement mutuel qui peut être mobilisé.

¹ Le présent article est une version partiellement modifiée d'une communication présentée en mars 1988 au congrès "Culture in Transition" organisé par l'Université libre de Berlin et publiée en anglais dans Barkowski, H., & Hoff, G.R., (Hrsg.). (1991). *Berlin Interkulturell. Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik*. Berlin : Colloquium Verlag.

² Cf. M. Rey-von Allmen (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ? Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle (1977-1983)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

De nombreuses activités ou recherches permettent d'articuler ces deux dimensions. Nous n'en donnerons ici qu'un exemple : l'illustration de la diversité des mouvements migratoires à partir de l'étude des arbres généalogiques des membres d'un groupe en formation, formé d'"autochtones" autant que de "migrants".

Le contexte suisse, dans lequel nous avons souvent eu l'occasion de proposer cet exercice, s'y prête particulièrement, car la Suisse a toujours connu des mouvements migratoires internes et externes, d'émigration et d'immigration. Le tissu social est donc constitué d'une population issue de vagues migratoires successives dont le profil varie et dont les besoins et les conditions, déjà divers au départ, se modifient avec le temps. Ainsi, les réseaux d'interrelations qu'entretiennent ceux qui résident dans ce pays, qu'il soient Suisses ou étrangers, sont multiples et divers. Dans ces conditions, une étude des arbres généalogiques des membres d'un groupe en formation ne peut qu'offrir un riche éventail de situations migratoires. C'est d'autant plus vrai à Genève, ville alimentée par la migration des confédérés et dont près du tiers des habitants est de nationalité étrangère. Mais les migrations sont si répandues sur la planète qu'en bien d'autres lieux assurément, les interactions issues des mouvements migratoires permettraient une réflexion analogue.

Cet exercice compte plusieurs temps : premièrement une introduction au phénomène migratoire dans sa généralité; deuxièmement une étude, par chaque étudiant, des mouvements migratoires intervenus dans sa propre famille et qui font de la migration un phénomène qui le concerne personnellement; enfin, une mise en commun des résultats de ces recherches individuelles, qui offre une illustration de la diversité des situations migratoires, comme de la complexité du phénomène et de ses incidences.

Premier temps : introduction au phénomène migratoire

En introduction sont soulignés la généralité du phénomène migratoire dans le temps et dans l'espace, sa diversité et sa complexité dans les formes, les causes, les conséquences et les supports identitaires des individus et des groupes concernés, les changements et les mutations qui interviennent.

Les mouvements de population ont existé depuis les temps les plus reculés et sont présents dans toute l'histoire de l'humanité, et sur tous les continents. Mais leur développement au vingtième siècle est considérable et leurs incidences au

niveau démographique, économique et culturel sont importantes. Avec le développement des médias et des moyens de transports, ils ont pris une ampleur planétaire. Les migrations internationales et intercontinentales s'ajoutent aux migrations internes et aux déplacements dans des pays voisins. Le phénomène migratoire est multiforme, en dépit des catégories (processus de différenciation et de marginalisation) qui ont pour conséquence de fragmenter les prises de conscience. Migration des travailleurs, définitive, pendulaire, temporaire, de durée indéterminée ou contractuelle, migration d'exilés, demandeurs d'asile et réfugiés, migration de cadres internationaux, d'experts, de coopérants, migration de populations marginalisées en situation irrégulière ou clandestine, migration de retour, etc. Quelle que soit la diversité de ses modalités, on reconnaît actuellement que le phénomène migratoire est, et restera, même si ses formes se modifient, constitutif de nos sociétés.

Qui est migrant, qui ne l'est pas ? La migration au sens strict du terme concerne tous ceux qui changent de résidence et sont appelés à vivre dans des environnements géographiques, sociaux et culturels autres que celui où ils sont nés. Mais elle concerne aussi, par répercussion, tous ceux qui sont issus de la migration, comme tous ceux qui sont en contact avec les populations migrantes. Car les identités se construisent en fonction du réseau de relations existant et en fonction du regard de l'"autre". Les supports identitaires sont des objets symboliques de négociation dans la relation à l'autre et peuvent varier et se transformer selon la qualité de ces relations.

Les étudiants sont peu accoutumés à penser les migrations et les identités dans ces termes. Si leur attention est attirée sur les processus et les interrelations, ils pourront mieux les repérer dans les études généalogiques qui suivent.

Deuxième temps : recherche individuelle

Les membres du groupe sont invités à étudier les mouvements migratoires qui ont eu lieu dans leurs propres familles, à partir de la génération de leurs grands-parents, jusqu'à la leur ou à celle de leurs enfants par exemple. Toute latitude leur est laissée, selon leur propre intérêt, quant à l'ampleur de la recherche. Ils peuvent en approfondir tel aspect ou en laisser dans l'ombre tel autre comme ils le souhaitent (ce qui, méthodologiquement, est essentiel).

Dans la mesure du possible et de l'intérêt pour cet exercice, les informations suivantes sont recueillies pour chacun des membres de la famille :

- date de naissance, éventuellement de décès, sexe,
- nationalité(s), naturalisations éventuelles,
- langues pratiquées,
- mouvements migratoires : internes/externes, lieux, (ville/campagne, etc.), mouvements pendulaires, retours,
- autres remarques utiles : ...
- causes de la migration : **politiques** (conflits, guerres, révolutions, délits d'opinion), **ethniques** (déportations, génocides), **religieuses**, **économiques** (pauvreté, chômage), **professionnelles** (ascension sociale, etc.), **formation** (études, apprentissages), **personnelles** (marginalité, délits, santé, etc.), **familiales** (mariage, divorce), **autres** (...).

A partir de ces informations, les participants observent quelles ont été les incidences de la migration pour les membres de leurs familles, en considérant en particulier les paramètres suivants :

- éléments de rupture/continuité, de transformation/permanence,
- relations familiales et sociales (év. transfrontalières),
- spécificité/similitude de la qualité de l'accueil des autochtones sur l'insertion sociale des personnes concernées, sur leurs déplacements ultérieurs et sur leurs choix identitaires,
- manière dont été vécues ces migrations, au moment même/après recul,
- relations entre ces "histoires de vie" personnelles, et les mouvements sociaux (politiques, économiques, culturels, médiatiques...) de l'époque.

Après cette recherche, les participants effectuent un premier bilan. Ils réfléchissent :

- à leur perception des mouvements migratoires à travers le vécu des membres de leurs familles,
- à ce que leur a appris (objectivement) et ce que leur a apporté (subjectivement) cette recherche.

Troisième temps : mise en commun

Ce troisième temps est constitué par la mise en commun des recherches de l'ensemble du groupe : chacun rend compte (s'il le veut bien et comme il l'entend) des mouvements migratoires et des formes de migrations rencontrés,

comme des observations faites. Une synthèse de ces informations permet de reconstituer le profil des migrations tel qu'il apparaît à partir des situations relatées, en tenant compte de paramètres qui dès lors font sens plus concrètement, tels que :

- diversité des causes de la migration,
- diversité de ses conséquences,
- diversité des éléments de rupture/continuité, transformation/permanence,
- spécificité/similitude de la situation migratoire des hommes et des femmes,
- diversité des manières dont les personnes ont perçu leur(s) migration(s),
- articulation entre cette perception et l'adaptation dans le pays d'accueil,
- diversité de l'accueil fait aux migrants,
- articulations entre l'adaptation des migrants et l'accueil des autochtones,
- relations entre les situations micro- et macro-sociales.

Puis un bilan de l'exercice dans son ensemble est effectué.

Intérêt de l'exercice

L'intérêt de cet exercice est très grand, du point de vue informatif, relationnel, psychologique et méthodologique.

Intérêt du point de vue informatif. Cet exercice offre une riche illustration du phénomène migratoire dans le temps et dans l'espace. A chaque fois se profilent à nouveau toute l'histoire européenne de ce dernier siècle (et au-delà) et le réseau de ses relations avec les autres continents. La pluralité des situations apparaît à l'évidence, mais aussi les interférences et les analogies, dans le temps et dans l'espace (analogie par exemple des causes des migrations, dans leur diversité, à travers les siècles et à travers le monde, analogie des conditions des migrants qui ont franchi ou non des frontières nationales, analogie de la situation des pays d'émigration des siècles passés, et de celle des pays perçus comme tels aujourd'hui).

Intérêt du point de vue relationnel. Les migrations apparaissent dans leur diversité et leur complexité. La pluralité des expériences contrecarre les stéréotypes et fait découvrir d'autres points de vue. Souvent difficiles à vivre et à assumer par les familles, les migrations peuvent aussi être l'occasion d'un mieux être ou d'un enrichissement envié, pour ceux qui ont émigré, pour leurs proches ou pour leurs descendants. Apparaît aussi l'influence des interactions, de la

qualité des relations qui s'établissent et du temps qui les transforme, sur l'intégration, les sentiments de loyauté et les choix identitaires.

Intérêt du point de vue psychologique, personnel et affectif. Le deuxième temps de cet exercice touche personnellement les participants et stimule leur réflexion. Leurs choix identitaires sont mis à l'épreuve, ce qui n'est pas toujours facile. D'une manière générale, le recueil d'informations est l'occasion d'échanges appréciés dans les familles, il invite à un autre regard, à une autre écoute, il fait revivre des souvenirs et redonne une valeur à des expériences oubliées. Mais l'étudiant peut aussi rencontrer les réticences de ceux qui ne souhaitent pas se rappeler (la migration a souvent été vécue dans l'ambivalence, le malaise, la nostalgie, la fuite en avant, les sentiments de trahison) ou découvrir des événements réprouvés par la famille et laissés dans l'ombre ou volontairement cachés (naissances illégitimes, adoptions, délits, conflits, divorces, remariages, mésalliances, rejets, misère, richesse, etc.).

Intérêt du point de vue méthodologique et pédagogique. Plusieurs éléments doivent être soulignés. Et d'abord l'importance de la dimension affective dont il vient d'être question et de ses incidences. La prise de conscience de la forte dose d'affectivité qui est rattachée à la question migratoire et de ses liens avec l'image de soi et avec la construction identitaire est de toute première importance pour les enseignants, comme pour tous les personnels éducatifs et sociaux, dans leurs relations avec les élèves ou les clients et leurs familles. Il importe qu'ils l'aient ressentie personnellement et assumée, afin d'éviter certaines erreurs. On a beaucoup reproché aux activités pédagogiques dites "interculturelles" dans les classes d'aller à fin contraire, de creuser encore les fossés, de confirmer les rejets. C'est le cas par exemple lorsque les enseignants invitent les enfants étrangers à parler des cultures de leurs pays alors que précisément ils font tout ce qu'ils peuvent pour faire oublier leur origine ou celle qu'on leur attribue, par souci d'intégration et d'appartenance au groupe. Le respect, le doigté, le tact sont de rigueur dans toutes les relations qui affectent les identités. Un enseignant, un éducateur, un travailleur social conscient du caractère relationnel des identités saura valoriser ses élèves ou ses clients et respecter la diversité des références et des modes d'expression sans stigmatiser les différences et imposer des choix identitaires.

Mais ce serait une erreur de penser que le deuxième temps de l'exercice, qui privilégie la démarche individuelle, pourrait se suffire à lui-même. Le premier temps est nécessaire dans la mesure où il permet de donner un cadre à la ré-

flexion et d'introduire une grille d'analyse utile lors de la recherche personnelle. Quant au troisième temps, il est absolument essentiel, car c'est de la mise en commun des expériences et de l'échange que pourra se dégager une connaissance moins fragmentaire de la diversité et de la complexité des migrations. Omettre cette dimension risquerait d'aboutir à confirmer les stéréotypes.

Par ailleurs, tout au long de l'exercice, il est important que son objet ne soit pas perdu de vue ou dévié. Même si les études généalogiques peuvent être utilisées à d'autres fins (en psychanalyse par exemple) ou dans une perspective de formation plus globale (méthode biographique), l'objectif ici est spécifique. Il importe donc que la recherche, la mise en commun et le bilan final soient bien centrés sur les éléments qui importent en l'occurrence : l'approfondissement des connaissances du phénomène migratoire et la prise de conscience des interrelations qui en sont issues.

Limites d'un tel exercice

Il faut conclure, mais une question se pose encore, celle de savoir si un tel exercice, passionnant, enrichissant et formateur dans le cadre de groupes d'adultes pourrait, une fois adapté à leur âge, être proposé à des groupes d'enfants ou d'adolescents. Pourrait-il représenter une activité pédagogique utile dans une perspective d'éducation interculturelle ?

Actuellement, notre réponse serait prudente. Un certain nombre de conditions sont indispensables, qui ne sont pas toujours réunies. Il est en tout cas nécessaire que l'enseignant ou l'éducateur ait une compétence solide, de la discrétion et du tact, qu'il perçoive l'impact d'un tel exercice et qu'il sache en gérer toutes les dimensions (éléments de connaissance, questions identitaires, interrelations). Pour juger s'il peut proposer une telle étude à ses élèves, il doit au préalable bien les connaître et avoir une bonne connaissance de leurs situations familiales. Cet exercice impliquera forcément les parents. Il faut donc avoir leur accord et pouvoir compter sur leur collaboration. De toute façon l'enseignant veillera à ce que chaque élève ait la possibilité de s'impliquer plus ou moins et de ne rapporter au groupe que les informations et les sentiments qu'il souhaite transmettre. Dans tous les cas il fera en sorte de "garder le cap" et de centrer le travail sur l'étude des migrations et des relations interculturelles dans leur généralité.

L'ILLUSOIRE ET LE POSSIBLE : REFLEXIONS SUR LES OBSTACLES INSTITUTIONNELS A UNE PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

Charles Müller

"La formation des maîtres constitue un enjeu essentiel, précisément parce que c'est par elle que peuvent le plus efficacement être transformées les conditions de vie éducative des enfants." (L. Porcher)

Préambule

Personne ne doute plus aujourd'hui de la légitimité d'une conception interculturelle de la pédagogie, et partant, d'une formation des enseignants à une telle conception. En Suisse pourtant, où près d'un élève sur cinq est étranger, les bases institutionnelles capables de soutenir efficacement la recherche interculturelle et ses applications font encore largement défaut.

Traitant de l'incidence des choix socio-politiques sur les problèmes culturels et éducatifs des enfants de migrants, Poggia (1987, p. 143) conclut que : "L'interculturalisme (...) n'a que peu de chances de se réaliser "tout seul", en tant que conséquence "automatique" de situations ou de choix socio-politiques tendant à d'autres fins. (...). Dans notre pays, actuellement, le groupe qui pourrait le plus "logiquement" prendre en charge les objectifs de l'interculturalisme me semble se situer parmi les enseignants et les pédagogues. (...) [Ceux-ci] ont moins à se soucier d'équilibres et de pressions socio-politiques, que les responsables politiques de l'éducation".

De ces propos ressort un double constat :

D'une part, une conception interculturelle de l'éducation ne fait pas partie des choix socio-politiques qui fondent les bases des systèmes éducatifs helvétiques. L'option interculturelle ne peut donc être, là où elle est toutefois prise en compte, qu'un heureux accident en marge de ces choix qui tendent "à d'autres fins".

D'autre part, ces mêmes choix déterminent les textes des législations scolaires, des règlements des institutions et des programmes d'enseignement. Leur caractère à la fois contraignant et idéologiquement orienté dispense théoriquement les pédagogues d'avoir à se soucier, sinon du sens et de la portée de leur mission, du moins des conditions institutionnelles dans lesquelles celle-ci s'accomplit¹.

Si telle est la réalité, comment se partagent dès lors le possible et l'illusoire face à l'option interculturelle en matière d'éducation ? Une telle option a-t-elle une chance de s'imposer dans les pratiques ordinaires de l'enseignement si les volontés politiques, soucieuses d'autres équilibres, n'en reconnaissent pas la nécessité ?

Ces questions sont suscitées par la portée d'une démarche engagée à l'Ecole Normale de Neuchâtel il y a une dizaine d'années. Il s'agissait alors d'obtenir l'intégration de la dimension interculturelle dans la formation initiale des enseignants². Cette démarche figure aujourd'hui de manière explicite au plan d'études de l'Ecole. Il n'en reste pas moins que ses conséquences sur la pratique des nouveaux enseignants restent peu significatives, le caractère fondamentalement ethnocentrique et le réflexe conservateur de l'institution scolaire tout entière ayant manifestement été sous-estimés.

La formation des enseignants

Il est généralement admis que former des maîtres consiste essentiellement à rendre ces personnes capables de reproduire, à l'intention d'une nouvelle génération, les modèles humains antérieurs garantissant l'homogénéité sociale et culturelle, tout en tenant compte de la diversification des besoins ainsi que du caractère révocable des savoirs acquis.

C'est, en dépit de la contradiction des termes, à cela que les instituts de formation doivent s'attacher pour répondre aux dispositions et à l'esprit des lois sur la scolarité. On observera que la définition repose, comme d'autres encore,

¹ A titre d'exemple, l'absence regrettable de collaboration entre maîtres autochtones et enseignants de langue et de culture étrangères relève précisément d'une conception restrictive du fonctionnement de l'institution scolaire.

² Les conditions dans lesquelles cette démarche a été entreprise sont décrites dans Gretler et al. (1981, pp. 223-230). D'autres commentaires la concernant figurent dans Rey- von Allmen (1984, pp. 44-56).

sur l'institution bien helvétique du compromis dont on sait que la principale caractéristique est d'être fondé sur l'insatisfaction moyenne des parties intéressées³.

D'autre part, l'éducation et le savoir ayant toujours représenté un enjeu socialement et politiquement sensible, leur gestion n'a jamais été abandonnée au seul ordre de compétences des spécialistes et des pédagogues. Il en résulte que des questions majeures telles que, par exemple : "Quelle(s) culture(s) et quelle(s) langue(s) pour quelle société ?" et dans le prolongement : "Quelle école pour quelle politique éducative ?" engendrent régulièrement la polarisation des discours, elle-même source de toutes les ambiguïtés : homogénéité et diversité, élitisme et démocratisation, valeurs du passé et exigences du futur sont des pôles entre lesquels hésite en permanence une pédagogie ainsi exposée aux banalités du compromis.

C'est dire, dans ces circonstances (et en l'absence de réponses claires) à quel point la formation pédagogique peut s'avérer problématique. Or, ne se trouve-t-il pas qu'aujourd'hui, les aspects les plus contestables de nos systèmes éducatifs découlent directement de ces ambiguïtés, lesquelles s'avèrent manifestement incompatibles avec une option interculturelle postulant le respect des droits fondamentaux de l'homme ?

Une brève comparaison permettra de justifier cette hypothèse.

L'école, lieu de discrimination

Historiquement, les motivations qui déterminent les fonctions de l'école sont d'abord politiques, ou socio-politiques, et nos lois relatives à l'organisation scolaire restent aujourd'hui encore teintées des exigences de ce civisme élitiste que le XVIII^e siècle a institué. Le raccourci est d'ailleurs saisissant, qui mène des propos de Beauzée (dans l'article "Méthode" de l'*Encyclopédie*) aux commentaires et aux interrogations que Perrenoud formule à l'occasion d'un récent colloque consacré à la pédagogie de l'oral⁴.

En effet, Chevalier (1972, pp. 45-46) rappelant les thèses de Beauzée note que :

³ Cette boutade est empruntée à Egger (1984). *L'Enseignement en Suisse*. Berne : CDIP, lui-même l'attribuant à l'un de nos hommes politiques.

⁴ Ce colloque a eu lieu à Neuchâtel les 11 et 12 septembre 1989 dans le cadre des Rencontres romandes sous l'égide de l'Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogique (IRDP).

"L'introduction aux principes [de la raison] est peut-être un peu abrupte, du moins elle est parfaitement accessible aux enfants des classes cultivées; point à ceux des ouvriers, certes. Mais comment maintiendrait-on l'équilibre de l'état, fondé sur la distinction de deux classes si la classe des ouvriers était, par l'éducation, transformée en classe des savants ? (...). Aux premiers, on donnera une connaissance des principes de la langue qui conduira aux principes de la raison, mais du même chef, conduira à argumenter et à réfuter les sophismes d'autrui aussi bien qu'à démontrer les mécanismes scientifiques. Aux seconds, on donnera ce que réclame l'exercice d'un métier manuel : des notions de lecture et d'écriture, un vocabulaire technique, des éléments de calcul et de géométrie, d'histoire aussi".

Or, l'inertie de l'institution scolaire est encore telle qu'elle autorise Perrenoud (1989, p. 20) à une mise en garde contre la portée sélective d'une certaine terminologie, laquelle balise toujours, comme il y a deux siècles et plus, la voie de l'excellence scolaire :

"Ne nous leurrions pas : derrière ces mots d'apparence neutre - expliquer, informer, argumenter - c'est de **pouvoir** qu'il est question. Pouvoir sur les choses, les événements, les idées, les organisations, les gens. Or comment s'en étonner, **ce sont les classes dominantes qui maîtrisent le mieux les instruments de la domination (...). En ce sens l'efficacité argumentative est, non moins que la correction langagière, une forme d'excellence socialement marquée**".

La démonstration relève sans doute du lieu commun. Il convient cependant de ne pas en négliger la portée face aux dogmes que nos systèmes éducatifs perpétuent -et ce jusque dans les moyens d'enseignement- par une attribution hiérarchisée des contenus culturels et intellectuels. Ces distinctions ont pour effet de consacrer l'illusion d'une complémentarité naturelle entre l'intérêt collectif et l'épanouissement individuel prônés dans la plupart des législations scolaires. Certes, la littérature relative à l'école ne manque pas de propositions novatrices. On ne dépasse toutefois guère la déclaration d'intention, comme le relève avec pertinence Montandon (1989, p. 96) :

"Ces propositions font comme si l'école n'était pas en dernière analyse branchée sur le monde extérieur qui exige une commensurabilité générale. Comme si les individus, notamment les jeunes, n'utilisent pas des critères sociaux dans la construction de leur identité. Les jeunes et leurs parents observent que les

sociétés occidentales n'ont pas supprimé l'élitisme. Ils s'aperçoivent que quel que soit le degré d'individualisation des masses ou de la démocratisation des élites, les distinctions subsistent. Ils sont également conscients que considérer un individu de manière indépendante sans le comparer à autrui, c'est le couper des interactions avec autrui, ignorer son insertion dans l'espace social".

L'idée d'une commensurabilité générale devrait, aujourd'hui, inspirer toute mesure d'innovation pédagogique : elle est commandée par le pluralisme lui-même, par "la multiplication des foyers culturels représentés par des groupes immigrés", comme le relève encore Montandon (op. cit., p. 100). En d'autres termes, l'universalisation des valeurs et des comportements exige de l'école une tâche de systématisation des activités comparatives dans tous les domaines, car l'identité individuelle, pas plus que l'égalité des chances, ne peuvent se réaliser dans les limites étroites d'une conception ethnocentrique de l'éducation. Comme l'affirment de récentes analyses, "aujourd'hui, les sociétés sont multiculturelles et interdépendantes et elles le seront toujours davantage. Vouloir opérer avec la notion d'homogénéité revient à se tourner vers le passé et négliger les exigences du futur"⁵.

Plus ponctuellement, l'aide aux ambitions légitimes des minorités s'avère encore peu appropriée, voire insuffisante : ainsi, les efforts consentis par la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers (CFE) et par l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT) en vue de promouvoir la qualification professionnelle des jeunes étrangers n'ont guère de sens si la formation scolaire de base reste, pour ces derniers, le lieu de l'échec et du découragement annihilant toute motivation à l'égard de l'avenir. Dinello & Perret-Clermont (1987, p. 98) situent précisément les conditions des transformations qui s'imposent dans ce domaine :

"La problématique des enfants immigrés - et d'autres enfants subissant une déconvenue scolaire - met en évidence la nécessité de revoir l'enseignement fondamental : changer les structures administratives qui pèsent lourdement sur les réalités pédagogiques, modifier les attitudes interpersonnelles qui suivront ainsi une évolution à l'instar de l'ensemble de la population confrontée de plus en plus aux réalités multiculturelles d'aujourd'hui, procéder à des changements dans les contenus des matières et dans les méthodes d'apprentissage".

⁵ Le quadrilinguisme en Suisse - présent et futur. *Analyse, propositions et recommandations d'un groupe de travail du Département fédéral de l'Intérieur.*

De l'illusoire au possible

La préoccupation du sort des minorités étrangères n'est certes pas absente des mesures préconisées en matière d'éducation.

Face à l'éloquence des statistiques relatives à l'échec scolaire des enfants étrangers, et pour une part sous la pression des pays d'émigration, la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers a pris un certain nombre d'initiatives qu'ont diversement répercutées les cantons et les institutions de formation (voir, en ce qui concerne la formation initiale des enseignants, le mémoire qu'Edith Imhof a consacré à cette question⁶). Elles se traduisent en particulier par la diffusion de recommandations émanant de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) et par la publication de directives ou d'arrêtés cantonaux.

Ces mesures ne mettent cependant pas en cause les principes qui traditionnellement sous-tendent les lois sur l'organisation scolaire des cantons (par exemple : "Le personnel enseignant exerce ses fonctions dans le respect des institutions du pays", article 41 de la loi neuchâteloise), ni ceux - soit dit en passant - non codifiés relatifs à la territorialité et à la liberté des langues, ou encore à l'intégration des groupes minoritaires. La reconnaissance par l'article 116 de la Constitution fédérale de l'existence et de la répartition territoriale des langues nationales en Suisse ne tient pas compte de la réalité des importantes minorités linguistiques représentées par la population résidente étrangère (dans laquelle d'aucuns voient même un danger sérieux, dû en particulier à une assimilation jugée insuffisante).

Dans ce contexte, les mesures proposées par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique méritent un instant d'attention, moins en raison de leurs conséquences pratiques - elles n'en ont guère pour l'instant - que pour leur effet révélateur de lacunes dans le mode de fonctionnement des systèmes éducatifs helvétiques.

⁶ Mémoire de licence présenté à l'Université de Genève, année universitaire 1981/1982. Cet important travail présente les résultats du questionnaire de la CDIP sur la prise en compte du problème de la scolarisation des enfants de travailleurs migrants dans la formation initiale du corps enseignant suisse.

Les recommandations de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique relatives à la scolarisation des enfants de langue étrangère

Adressées aux cantons dans le respect de l'autonomie que leur confère la Constitution en matière d'éducation, ces recommandations ont un caractère facultatif (ce qui explique pour une part l'insuffisance des moyens octroyés lorsque certains de leurs aspects sont pris en considération). Complétées et précisées au fil des quatre publications successives (1972; 1974; 1976; 1985 et enfin 1991), elles s'adressent également aux communes scolaires suisses et aux organisations extra-scolaires.

Trois recommandations parmi celles qui ont été émises en 1985 nous intéressent particulièrement ici pour le motif mentionné plus haut.

Point 2. La CDIP recommande aux cantons :

"(...)

d' "**admettre les enfants directement dans les écoles et les classes correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits**".

Remarques :

- a) Le principe d'admission directe garantit une socialisation positive des élèves. Il ne prévoit pas, en revanche, les difficultés qu'engendre pour le maître la présence d'élèves mobilisant un temps considérable. En outre, les moyens didactiques qui permettraient de répondre efficacement à ce type de situation font presque totalement défaut⁷.
- b) Les difficultés que rencontrent la plupart des enfants étrangers bénéficiant d'appuis en français ne sont qualitativement pas comparables à celles que connaissent les enfants autochtones. Par exemple, les relations entre les langues orale et écrite doivent tenir compte du rôle de "filtre phonologique" que constitue la langue d'origine. Le phénomène engendre des erreurs

⁷ Relevons cependant la récente initiative de la Direction des écoles primaires de La Chaux-de-Fonds qui vient de réaliser un important matériel didactique à l'intention des enseignants. Soutenu par une bourse du Conseil de l'Europe, ce travail est le résultat d'une collaboration interdisciplinaire associant les autorités scolaires locales et des enseignants autochtones et étrangers.

spécifiques variant selon la langue. Dans la plupart des cas, les personnes chargées de l'appui ne disposent pas de toutes les compétences utiles à la résolution de ce type de problèmes.

- c) Les cours de langues gratuits ne disposent que rarement d'un matériel adapté à la situation et en quantité suffisante pour qu'un enseignement individualisé puisse être envisagé.

de "tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes spéciales en raison de carences dans la langue d'enseignement".

Remarques :

- a) En l'absence d'une authentique formation à une conception interculturelle de la pédagogie, l'allophonie de l'élève étranger est ressentie par les enseignants comme un avantage culturel qu'il conviendrait de valoriser. Cet avantage, pas plus que l'aptitude de l'élève étranger à s'intégrer dans les processus courants de la communication sociale (en particulier en ce qui concerne les migrants de la deuxième génération), ne sont pris en compte lors des procédures de sélection. Celles-ci vérifient plutôt la maîtrise de normes langagières représentatives des registres élaborés de la langue d'accueil, au sens dénoncé plus haut par Perrenoud.
- b) La prise en compte insuffisante des compétences spécifiques des enfants de migrants (en particulier leur bilinguisme) ajoutée aux effets d'une conception élitiste de la langue d'enseignement aboutit à une représentation proportionnellement abusive des élèves étrangers dans les classes spéciales.

de "préparer le corps enseignant, lors de sa formation ou dans des cours de perfectionnement, à la prise en charge d'enfants étrangers, et de promouvoir la collaboration entre les enseignants étrangers et autochtones".

Remarques :

- a) Les plans d'études, tout comme les moyens d'enseignement ont été conçus sans que soit prise en compte la signification de l'hétérogénéité culturelle de la société : le dispositif scolaire privilégie encore une conception statique de la culture et reste centré sur les valeurs de la tradition indigène. La formation des enseignants est encore largement déterminée par une telle conception.
- b) Les conditions administratives offertes aux enseignants de langue et de culture d'origine pour exercer leur mandat relèvent de l'apartheid scolaire. Ces conditions découragent manifestement toute velléité de collaboration interculturelle (voir note 1).

La distance entre une perception des problèmes réellement soucieuse de non-discrimination et le caractère minimaliste des mesures consenties par l'institution scolaire a pour effet d'entraver la maturation du débat sur le rôle et la place de la culture à l'école et dans la société. L'enjeu d'un tel débat n'est pourtant pas négligeable : il concerne non seulement les objectifs de l'enseignement, ses formes et ses contenus, mais aussi, dans les circonstances actuelles, la capacité d'aborder ce qu'il est convenu d'appeler l'échéance de 1992 : l'opposition entre les tenants d'une éducation ouverte au pluralisme socio-culturel et ceux qui défendent une gestion sélective du savoir a pour conséquence première d'entretenir cette polarisation des discours dont les groupes économiquement et socialement défavorisés continuent de faire les frais, surtout lorsqu'il est question des rapports entre la langue et la culture. Le renouvellement de l'enseignement du français en Suisse romande constitue à cet égard un exemple édifiant : il n'a nullement tenu compte du caractère hétérogène - du point de vue linguistique et culturel - de la plupart des classes de notre pays, ni des apports de la psychologie sociale ou de la pragmatique, par exemple.

Si l'on considère que ces dernières disciplines sont les plus à même de fournir des instruments adaptés à la résolution des problèmes liés, entre autres domaines, à l'identité, aux pratiques culturelles et à l'insertion sociale des individus - de tous les individus -, on mesure l'ampleur du déficit ainsi engendré dans l'un des domaines les plus sensibles de la vie communautaire.

Conclusion

L'expérience qui a permis, dans le cadre de l'Ecole Normale de Neuchâtel, d'aboutir à la reconnaissance institutionnelle d'une formation à une conception interculturelle de la pédagogie a simultanément joué un rôle de révélateur. La remarque de Poggia se vérifie : "L'interculturalisme (...) n'a que peu de chances de se réaliser "tout seul" en tant que conséquence "automatique" de situations ou de choix socio-politiques tendant à d'autres fins". Mais une formation initiale, pour ne pas être gratuite, doit trouver sa justification "sur le terrain", dans des pratiques pédagogiques que doivent favoriser aussi bien le cadre des institutions scolaires que les objectifs des programmes ou la conception des manuels d'enseignement.

Finalement, et sans verser pour autant dans un pessimisme de mauvais aloi, il convient de mettre en évidence l'inadaptation de nos structures institutionnelles, de nos plans d'études et de notre matériel pédagogique face au défi que constitue une société dont le pluralisme culturel représente une donnée irréversible.

Aussi l'illusoire réside-t-il dans cette conviction que les responsables de la formation pédagogique, tout comme les enseignants eux-mêmes, sauront compenser longtemps encore - et dans une quasi-marginalité - un défaut évident de conscience politique en matière d'éducation.

Le possible, en revanche, a l'avantage d'appartenir à une vision universelle qu'aucune de nos politiques occidentales ne réfute : la Déclaration des Droits de l'Homme, Déclaration dont on parle à tout propos dans les médias, que de plus en plus d'individus connaissent, mais qu'entre tous, nous n'arrivons pas encore à rendre efficace. En dehors de toute police, de tout juridisme, au niveau de notre pratique d'homme, elle nous inscrit dans une société qui, économiquement et culturellement, se mondialise. Certes, les concepts de non-discrimination, de droit à l'éducation, par exemple, interpellent avant tout les enseignants. Mais ils appellent aussi des réponses qui, politiquement et socialement, puissent enfin fonder les changements nécessaires.

Les recommandations de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique vont sans doute dans ce sens, et si, en l'état actuel des choses, elle n'appartiennent encore à aucune législation, elles ont au moins le mérite de mettre en relief les défauts les plus évidents de nos systèmes éducatifs.

Quatrième partie

Formation post-obligatoire et animation culturelle

INTRODUCTION¹

Armin Gretler

Formation post-obligatoire et animation culturelle

Cette partie de notre recueil se compose de six contributions. Deux traitent de la question de la formation professionnelle pour les étrangers, deux de la formation des adultes et deux de l'importance des organisations d'étrangers pour l'identité culturelle des étrangers en Suisse. On passe donc de la formation et de l'insertion professionnelles à la formation générale des adultes et à la situation culturelle des étrangers en Suisse.

Dans sa contribution "Les jeunes étrangers et la formation professionnelle", **Rosita Fibbi** s'appuie sur l'expertise des deux projets de recherche les plus significatifs qui ont été réalisés en Suisse sur ce thème. Il s'agit de la recherche zurichoise "Année 1963 : Entrée dans la vie professionnelle. Une comparaison entre les enfants suisses et les enfants de travailleurs étrangers" (Gurny, Cassée, Hauser & Meyer) et de la recherche romande sur "La formation et l'insertion professionnelles des jeunes étrangers et suisses" (de Rham, Fibbi & Virnot). Elle nous renseigne - sous différents aspects - sur la proportion statistique de jeunes étrangers dans les structures de la formation professionnelle suisse, puis considère des aspects plus qualitatifs et conclut avec les rapports entre le système scolaire, le système de formation professionnelle et les comportements identitaires des jeunes étrangers. Elle porte également une attention particulière à la mobilité sociale inter-génération d'hommes suisses et étrangers.

Marianne Sigg rend compte de la "Pratique interculturelle à l'école professionnelle des migrants (SPE) à Zurich", école qui est essentiellement fréquentée par des jeunes gens venus en Suisse après la scolarité obligatoire dans le cadre du regroupement familial. La SPE a développé quatre programmes spécifiques dans lesquels sont coordonnés à des éléments des quatre principales

¹ Traduite de l'allemand par Sylviane Montandon.

théories d'apprentissage les différents buts d'apprentissages cognitifs, sociaux et affecto-émotifs.

Cristina Allemann-Ghionda, dans sa contribution "L'éducation des adultes pour les migrants : tâches anciennes et nouvelles", examine l'influence de diverses variables contextuelles (origine ethnique des migrants, situation des étrangers sur le marché du travail, politique fédérale à l'égard des étrangers et conjoncture économique) sur la formation et la post-formation des adultes migrant(e)s. Les différents développements qu'elle décrit offrent de nouvelles perspectives aux formateurs et aux autorités, et ce aussi bien dans le domaine de l'organisation de la politique de formation et des contenus pédagogiques que dans celui de la recherche.

René Riedo, dans sa contribution "L'engagement politique de la CFE en matière de politique de formation", donne une vue d'ensemble des tâches et des réalités relatives à la formation des étrangers de cette Commission. Il y est toujours question de l'intégration sociale des étrangers/étrangères dans leur environnement suisse. Tout apprentissage (linguistique ou autre) a pour but une meilleure maîtrise des situations quotidiennes et une concrétisation des chances de vie. La difficulté de trouver des ressources financières pour des formations non directement professionnelles constitue un problème auquel la CFE se voit confrontée en permanence.

Les deux dernières contributions de cette partie mettent en évidence un thème qui traverse notre ouvrage de la première à la dernière page : l'identité culturelle des migrants, et tout particulièrement l'importance des organisations d'étrangers pour un rapport vivant avec la culture d'origine.

Qui savait qu'en Suisse plus de 1200 associations d'Italiens sont actives ? **Rosita Fibbi** entreprend, dans sa seconde contribution, "Les associations d'immigrés : une réalité interculturelle", d'expliquer le phénomène contradictoire de l'existence d'une part d'une intégration toujours plus forte et plus facile des Italiens vivant en Suisse, et, d'autre part, d'une proportion importante d'associations italiennes dans notre pays. Elle y voit une tendance à définir l'identité collective des groupes spécifiques d'étrangers; l'originalité de cette construction

identitaire se trouve dans sa double appartenance locale ou régionale aussi bien dans le pays d'origine que dans le pays d'accueil (par exemple, l'Association des Siciliens de Genève).

Julio Peñate Rivero se limite à un point précis, clairement défini, de l'activité des organisations d'étrangers en Suisse dans sa contribution "Fonction du théâtre dans la collectivité migrante". A nouveau, le nombre surprend : 24 groupes de théâtre espagnols ont représenté en Suisse 54 pièces au cours des dix dernières années. L'auteur décrit les buts, les difficultés et les besoins de cette activité dans laquelle il ne voit pas seulement une possibilité de renforcement de la conscience de soi, mais aussi un moyen potentiel de lutter contre la rupture culturelle que représente l'émigration pour la plupart des migrants.

LES JEUNES ETRANGERS ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Rosita Fibbi

Genèse sociale d'une problématique de recherche

On pourrait qualifier les années 70 d'années de toutes les passions en ce qui concerne l'immigration. Du côté des Suisses, la question prend le devant de la scène politique au moment où se manifestent aux yeux de l'opinion publique les conséquences de l'option de stabilisation progressive de la main-d'oeuvre étrangère prise en 1964 (Macheret, 1969). Mais il y a aussi passions, espoir et désenchantement du côté des immigrés, obligés de revoir leurs attentes et leurs projets face aux nouvelles perspectives : retour forcé, installation de longue durée en Suisse, voire, pour quelques-uns, naturalisation.

Les années 70 voient surgir un nouveau problème social, celui des "enfants de travailleurs étrangers" à l'école. L'école devient le nouveau champ de pertinence d'une catégorisation traduisant la séparation des travailleurs étrangers du reste de la société suisse. Dans une période où prévaut une forte rotation de la population allogène (années 60), au gré d'une politique explicite des instances gérant le marché du travail, cette population est avant tout perçue comme main-d'oeuvre. Par la suite, l'école, investie par les enfants de cette main-d'oeuvre, se trouve engagée dans le travail de redéfinition, dans son propre champ d'action, de la pertinence de cette catégorisation : cela transparaît dans la fluctuation des termes désignant la "question" à traiter : enfant étranger, enfant de migrant, enfant de travailleur étranger, enfant non francophone.

La redéfinition de la pertinence de la catégorie "travailleur étranger" face à l'école est le produit de luttes qui mettent aux prises les différents groupes sociaux définis justement en termes tant de nationalité que de position sociale, l'enjeu étant l'imposition d'une vision du monde social contribuant au maintien ou à la transformation de leur position dans l'espace social (Bourdieu, 1984).

Le problème est d'abord soulevé par les milieux de l'immigration italienne organisée, alarmés par le taux d'échec des enfants étrangers déjà dans les premiers degrés de l'école obligatoire (ECAP, FCLI, 1974). Pour concrétiser l'enjeu de cet état de fait aux yeux des parents immigrés, on traduit les problèmes

scolaires en termes de futur professionnel de leurs enfants : sont en danger les espoirs de mobilité sociale, reportés par les parents sur leurs enfants, qui permettent aux adultes étrangers d'endurer des conditions de vie et de travail le plus souvent pénibles et difficiles. L'immigration y voit souvent un effet de la discrimination associée au statut doublement défavorisé de travailleur manuel et d'étranger en Suisse.

Les milieux éducatifs et scolaires sont les premiers interpellés par ces questions en ce qui concerne tant la fonction sociale de l'institution scolaire que les finalités de leur travail pédagogique. Justement dans ces années se multiplient en Europe les études sociologiques mettant en évidence la signification sociale de la sélection méritocratique pratiquée par l'école et dénonçant les mécanismes institutionnels qui contribuent à traiter de manière discriminatoire des enfants issus de couches socialement défavorisées, au statut précaire, présentant des difficultés d'acquisition langagière (en Suisse, par ex. : Schuh, 1970).

Ces acteurs sociaux, culturellement favorisés, se font les porte-parole de groupes qui leur sont proches à divers titres, ou, plus exactement trouvent une formulation publique aux difficultés objectives que rencontrent dans les écoles des enfants ayant connu des bouleversements tels la migration, l'urbanisation, le changement de cadre de vie... Cependant, leur action pour rendre visible une situation particulière et pour institutionnaliser des réponses à ce "problème social" produit relativement peu d'effets jusque dans les années 80 à en juger par le développement tardif de structures spécifiques de prise en charge des jeunes étrangers, tel qu'il est esquissé dans une autre contribution du présent ouvrage (Steiner-Khamsi).

Cela dépasserait notre propos que de nous étendre sur l'analyse des facteurs ayant contribué à légitimer progressivement ce "problème" comme tel. Mais le fait est que cette ébauche de légitimation se manifeste au début des années 80 à travers l'intérêt porté par diverses instances (administration, employeurs, syndicats) à la question de l'insertion professionnelle des jeunes étrangers, qui se concrétise dans le financement de deux études importantes sur ce thème. Il s'agit de l'étude menée en ville de Zurich sur la volée des écoliers nés en 1963 et de l'étude romande FIPES (Formation et Insertion professionnelle des jeunes Etrangers et Suisses). Elles ont été conduites à trois ans d'intervalle, la première, en 1979-1981, la seconde en 1983. Bien que conçues et financées dans des cadres différents (Office Fédéral de l'Industrie, des Arts et Métiers et du Travail,

Département de l'Economie Publique du canton et de la Ville de Zurich, Association centrale des Employeurs, Fonds paritaire de la Construction, pour la première; Fonds National de la Recherche Scientifique, pour la seconde), elles présentent de nombreux points de rapprochement : les deux études se proposent de vérifier s'il existe une discrimination des jeunes étrangers face à la formation professionnelle; ainsi font-elles une comparaison systématique entre jeunes autochtones et étrangers et mettent-elles en évidence les parcours spécifiques à chaque sexe.

Cette proximité de problématique est le résultat de la convergence de plusieurs facteurs : les craintes manifestées par les milieux de l'immigration et proches d'eux; les préoccupations pour la relève dans certaines branches de l'économie; les inquiétudes suscitées dans les milieux politiques par les échos provenant des pays limitrophes de la Suisse, où l'on qualifiait volontiers la deuxième génération de "soziale Zeitbombe"; enfin, le climat économique morose, la crise de l'emploi se traduisant immédiatement par une réduction de l'offre de places d'apprentissage, réduction aux lourdes conséquences à plus long terme. Ces nouveaux acteurs sociaux, plus influents que les précédents, trouvent une nouvelle formulation publique du problème social qui parvient mieux à se légitimer.

L'étude zurichoise analyse d'abord les performances scolaires; elle explique les différences entre jeunes Suisses et Italiens par la socialisation primaire de ces derniers, perturbée à cause de la précarité du statut de la famille immigrée. Elle affirme qu'il n'y a pas spécifiquement de discrimination à l'égard des étrangers dans la formation professionnelle, dans la mesure où il existe une large correspondance entre le degré scolaire atteint par les jeunes et le niveau de qualification de l'apprentissage (Gurny et al., 1984, p. 58). L'étude souligne par contre les grandes difficultés d'accès à l'apprentissage des jeunes Italiens n'ayant pas fréquenté les écoles suisses et la proportion élevée d'absence de formation chez les jeunes filles italiennes.

L'étude romande, financée dans le cadre du Programme National de Recherche "Education et vie active", se concentre exclusivement sur la formation professionnelle, dans le but de cerner la distribution des étrangers sur le marché de l'emploi et d'en saisir la dynamique : d'où le profil de la recherche, qui interroge à l'aide d'un questionnaire standardisé des jeunes quittant la scolarité obligatoire et ne fréquentant pas d'école menant à la maturité, d'une part, et, d'autre part, des jeunes adultes âgés de 25 à 27 ans, dont la majorité connaît

déjà une insertion professionnelle stable. La première enquête a porté sur un échantillon de 414 jeunes résidant dans trois régions romandes d'implantation de main-d'oeuvre étrangère - l'agglomération genevoise, l'ouest lausannois et les montagnes neuchâteloises -, choisies en fonction de leurs différences de système scolaire et de marché de l'emploi. L'étude compare systématiquement les étrangers, italiens et espagnols, à leurs contemporains suisses.

Sur la base de cette étude (effectuée par R. Fibbi, G. De Rahm & O. Virnot) peuvent être soulevées trois questions représentant autant d'enjeux pour la deuxième génération :

1. Quels sont les effectifs de jeunes étrangers dans les structures de formation professionnelle ?
2. Quelle est leur présence en termes qualitatifs ?
3. Quel est le lien entre les caractéristiques de l'insertion structurelle et les comportements identitaires des jeunes étrangers ?

Insertion des jeunes étrangers dans la formation professionnelle

Au début des années 80, les jeunes étrangers représentent environ 11-12% des volées quittant la scolarité obligatoire. Le taux de scolarisation post-obligatoire (ce taux est le rapport entre jeunes en formation post-obligatoire et la classe des jeunes entre 15 et 19 ans; il s'agit d'un indicateur approximatif, dont les paramètres sont repris de la publication "Indicateurs sociaux pour la Suisse", 1982, p. 48) des jeunes Italiens et Espagnols représente les deux tiers de celui des Suisses (de Rham et al., 1983, p. 3). Ce taux varie de manière sensible entre les cantons, l'écart entre étrangers et autochtones dans les cantons romands étant tendanciellement inférieur à celui observé dans les cantons alémaniques.

Que l'entrée dans la vie active au début des années 80 présente des difficultés pour les jeunes étrangers, notamment ceux originaires des pays méditerranéens, est démontré par les données du recensement de la population, qui fait état d'une proportion de jeunes au chômage beaucoup plus élevée chez les étrangers que chez les autochtones.

Tableau 1: Proportion des personnes à la recherche d'un emploi selon la tranche d'âge

	Suisses	Etrangers	Etrangers / Suisses
15-19 ans	0.87	3.33	3.8
20-24 ans	1.91	4.84	2.5
25-29 ans	1.20	1.90	1.6
30-34 ans	0.69	0.80	1.2

(Source : Recensement fédéral de la population, 1980)

Ces données préoccupantes sont contrebalancées par les statistiques de la formation professionnelle, qui signalent une présence accrue des jeunes étrangers dans les formations en entreprise ou en école. Comment interpréter ces données discordantes ? Regardons l'évolution des effectifs de jeunes étrangers en dernière année de scolarité obligatoire et de ceux qui se trouvent en début de formation professionnelle l'année suivante.

Tableau 2 : Evolution des effectifs globaux de jeunes étrangers en fin de scolarité obligatoire et en début de formation professionnelle (indices)

9ème degré

1976-77	N=8031=100
1977-78	112
1978-79	124
1979-80	135
1980-81	145
1981-82	145
1982-83	149
1983-84	150
1984-85	146
1985-86	147
1986-87	146
1987-88	146

10ème degré en formation professionnelle

1976-77	N=7487=100
1977-78	111
1978-79	126
1979-80	133
1980-81	143
1981-82	147
1982-83	158
1983-84	157
1984-85	155
1985-86	162
1986-87	170
1987-88	

(Source : OFS, Statistique des élèves, diverses années)

L'indice d'élèves étrangers en début de formation professionnelle post-obligatoire, tout en augmentant considérablement depuis 1977-78, progresse de manière parallèle à l'indice des effectifs en dernière année de scolarité obligatoire jusqu'en 1982-83. Cela démontre que l'augmentation de 50% de l'effectif des jeunes étrangers en formation professionnelle est due à la présence accrue d'étrangers dans les écoles, en d'autres termes, elle est imputable au simple facteur démographique. En 1965, le maximum des naissances enregistré

en Suisse était largement dû aux naissances étrangères; en 1981 ce record se reflète, malgré les mouvements migratoires intervenus depuis, sur les effectifs du dixième degré de scolarité (Hutmacher, 1985, p. 19). En 1983-84, l'indice des effectifs étrangers en formation professionnelle passe brusquement de 147 à 158 et continue depuis, alors que l'effectif en scolarité obligatoire, après avoir atteint son maximum en 1983-84, commence à décroître.

L'amélioration significative de la présence des étrangers dans la formation professionnelle date ainsi de 1983 : plusieurs facteurs contribuent à déterminer ce changement. Un premier facteur, d'ordre général, est l'augmentation de la scolarisation post-obligatoire, tendance valable au long de la période, mais qui a connu une accélération en concomitance avec la crise de l'emploi dans les années 70 (CESDOC, 1985; Amos, 1984).

Le deuxième facteur de taille est la scolarisation accrue des filles, scolarisation qui a augmenté très nettement dans les vingt dernières années. L'étude FIPES sur la population entrant dans la vie active vers 1973 montre que la proportion d'étrangers ne commençant pas de formation post-obligatoire est de 3.4 fois supérieure à celle des Suisses dans les mêmes conditions. Par contre, auprès de la population plus jeune confrontée en 1983 à la vie professionnelle, cette proportion est équivalente pour les Suisses et les étrangers. Cela est dû en grande partie à un changement d'attitude des jeunes filles étrangères face à la formation professionnelle. En 1973, elles restaient cinq fois plus souvent que les garçons à l'écart de toute formation post-obligatoire, alors que, dix ans plus tard, elles prenaient part à cette formation dans des proportions équivalentes à celles des garçons.

Ces résultats diffèrent profondément de ceux de l'étude zurichoise, où seulement 78% des filles italiennes de 19 ans avaient poursuivi une formation post-obligatoire contre 87% de leurs contemporains masculins, ces taux étant encore plus élevés pour les Suisses, respectivement de 91% et 96% pour les filles et les garçons (Gurny, 1984, p. 35). Nous pensons que deux raisons principales permettent d'expliquer cet écart : d'une part une norme sociale, celle de la nécessité d'une formation post-obligatoire plus généralisée et contraignante dans les cantons francophones qu'à Zurich - comme le montre la comparaison intercantonale des taux de scolarisation (De Rham et al., 1983, p. 5), et, d'autre part, une moindre "pendularité" des jeunes entre systèmes scolaires des pays d'immigration et d'origine (8% dans les cantons romands contre 42% en ville de Zurich), elle-même probablement attribuable à une meilleure connaissance tant

de la langue que des structures locales de formation de la part des parents étrangers, qui les incite moins souvent à faire circuler leurs enfants entre l'école suisse et celle du pays d'origine.

Les parents se montrent globalement capables de s'orienter et de guider leurs enfants dans les structures de formation professionnelle : nous n'avons pas relevé de différences statistiquement significatives entre Suisses et étrangers quant à la connaissance des structures de formation professionnelle, à l'intérêt porté à l'acquisition d'une qualification ou aux aspirations nourries pour leurs enfants, que l'on taxe souvent d'exagérées chez les parents étrangers. Cela va à l'encontre de l'hypothèse parfois avancée de leur inadéquation face à cette tâche en raison d'une information insuffisante, d'une mauvaise appréciation du marché du travail ou d'une sous-estimation de la nécessité d'une qualification professionnelle.

Ces données réjouissantes quant à un meilleur accès des étrangers à la formation professionnelle doivent cependant être tempérées si l'on relève qu'elles concernent des jeunes en début de formation post-obligatoire; or, nous observons des taux d'échec très élevés chez les travailleurs âgés de 25-27 ans, qui s'étaient traduits par une absence de qualification : ils concernaient 1 Suisse sur 10, mais 1 étranger sur 5 et, en particulier, 1 jeune homme étranger sur 4 (FIPES 3, 1985, p. 57).

Simple bonne volonté ou changement de politique ?

Ces changements de comportement face à la formation professionnelle, dont nous pouvons faire état entre le début des années 70 et le début des années 80, ne peuvent être attribués à la seule bonne volonté des immigrés, ou à leur acculturation plus avancée. Certes, la crise économique et le départ de nombreux travailleurs étrangers renforcent chez ceux qui restent le sentiment d'une installation stable, voire définitive, dans le pays. Mais en même temps le contexte auquel les immigrés sont appelés à "s'adapter" se modifie profondément à cause des changements dans la politique migratoire et dans la politique de formation à l'égard des jeunes immigrés.

En 1973, le *Journal des Employeurs* constatait sans émoi que les enfants de travailleurs migrants allaient occuper des places de travail aussi peu qualifiées que leurs parents : "Nous risquons d'oublier que la nouvelle économie aura besoin même dans les prochaines années de beaucoup de manoeuvres pour des

tâches élémentaires de production. Où allons-nous trouver ces manoeuvres sinon parmi les travailleurs étrangers ?" (in : Zanier, 1975).

En 1977 encore, le Conseil fédéral dans son message accompagnant la nouvelle loi sur la formation professionnelle motive en ces termes la nécessité d'instituer la "formation élémentaire" pour les jeunes moins qualifiés scolairement (formation que les syndicats taxent d'emblée de formation au rabais) : "On peut estimer que les mesures prises en vue de limiter le nombre de travailleurs étrangers et les difficultés structurelles rencontrées dans certains secteurs économiques feront que l'on aura davantage recours à une main-d'oeuvre indigène, ayant une formation élémentaire". Or, depuis la crise des années 70, l'OFIAMI nomme main-d'oeuvre indigène les Suisses et les immigrés stabilisés. En 1980, la Commission fédérale pour le problème des étrangers, dans son fameux rapport sur la deuxième génération, se dit préoccupée par une pareille évolution.

En 1981, cette même Commission, organisme consultatif censé élaborer des solutions politiquement viables aux difficultés auxquelles se heurtent les étrangers dans leur insertion en Suisse, déclare avoir œuvré et avoir réussi à éliminer toute barrière formelle à l'accès à la formation professionnelle des jeunes étrangers porteurs d'un permis de séjour. A Zurich, en cette même année, le responsable de la formation professionnelle déclare avoir favorisé l'accès à l'apprentissage de ces jeunes en invoquant que "des considérations de politique d'intégration priment sur les conditions posées par le marché du travail" (Fibbi, 1983, p. 29). Cela est un indice d'une ouverture de la politique de formation à un niveau plus général.

On ne peut qu'être frappé par le fait que 1981 marque un double tournant, dans la politique de formation - nous venons de le voir -, mais aussi dans l'arrivée en fin de scolarité de cohortes moins nombreuses. Depuis 1983 en effet, la situation a encore évolué : les petites et moyennes entreprises se plaignent de l'insuffisance d'apprentis, mais le phénomène intéresse progressivement les régies fédérales ou les grandes entreprises de distribution ainsi que divers métiers industriels. On est ainsi passé en dix ans d'une pénurie de places d'apprentissage à une pénurie d'apprentis.

D'autre part, le marché des places d'apprentissage ne recourt à la main-d'oeuvre immigrée et, notamment, à la deuxième génération, qu'au moment où s'annonce une pénurie de main-d'oeuvre, de moyenne voire de longue durée.

Les jeunes étrangers ont donc été appelés à jouer le rôle d'amortisseurs des disparités entre offre et demande pendant les années 73 à 83.

Présence qualitative

Sur dix ans donc, au gré des besoins économiques conjoncturels, des évolutions politiques, des changements d'opportunités et des modifications culturelles, le sort des jeunes étrangers dans la formation professionnelle a connu une amélioration sensible. Cependant le statut d'étranger ne demeure pas sans influence sur le type d'insertion : il se manifeste dans les domaines d'apprentissage, différenciés selon deux caractéristiques : le sexe et la nationalité.

Chez les garçons, la concentration des étrangers dans les métiers de l'industrie et l'artisanat contraste nettement avec une distribution plus équilibrée des Suisses entre métiers du secondaire et du tertiaire. Chez les filles, la tertiarisation des emplois est une tendance généralisée avec une polarisation autour des métiers de la vente et de bureau. Toutefois, là aussi, des différences subsistent : les étrangères sont plus nombreuses dans la vente et la coiffure ou les soins corporels, alors qu'aucune Suisseuse dans nos échantillons ne se destine à l'exercice de ces métiers.

En d'autres termes, un élément nouveau d'égalité, l'accès à la formation professionnelle, s'articule sur d'anciennes hiérarchies qui s'expriment dans la valeur et le prestige des métiers appris, tendanciellement et traditionnellement inférieurs pour les étrangers.

Nous retrouvons, auprès des jeunes travailleurs âgés de 25 à 27 ans, la hiérarchisation traditionnelle entre emplois des autochtones et des étrangers, mais, en même temps, un resserrement des écarts entre eux, si on les compare aux emplois de la première génération par rapport à ceux des Suisses. En termes imagés et approximatifs, on peut affirmer que le clivage Suisses-étrangers recoupe dans une large mesure celui entre cols blancs et cols bleus. Un tiers des femmes (aussi bien Suisseuses qu'étrangères) travaillent dans les bureaux, mais, alors qu'un autre tiers des Suisseuses exercent des emplois plus qualifiés dans l'enseignement et les soins médicaux, un tiers des étrangères exercent des emplois peu qualifiés, dans le nettoyage et l'horlogerie.

Tableau 3 : Groupes de professions des jeunes âgés de 25-27 ans (%)

	Suisses	Etrangers
<i>Hommes:</i>		
Professions techniques	18	15
Bureau	16	8
Science, enseignement	12	4
Mécanique	12	27
Transports	10	4
Bâtiment	5	7
<i>Femmes:</i>		
Bureau	36	33
Science, enseignement	14	2
Soins médicaux	14	7
Vente	9	5
Horlogerie	2	12
Nettoyage	2	16

Source: FIPES 3, 1985, p. 76

A un examen plus précis des résultats des diverses enquêtes FIPES, il apparaît que la spécificité de l'emploi étranger réside tout autant dans son contenu que dans le décalage par rapport à celui des autochtones. Le travail des étrangers reflète davantage que celui des Suisses, les spécificités de l'offre locale d'emploi: dans chaque région où l'enquête a été menée, ils occupent tendanciellement les postes relativement les moins prestigieux. Considérons à titre d'exemple le groupe de professions où se trouve l'effectif le plus important de femmes : à Genève, les Suisseuses préfèrent les soins médicaux (38%) et l'enseignement (19%), mais délaissent les professions de bureau (6%), qui sont alors occupées par les étrangères (40%). Dans la région chaux-de-fonnière par contre, les Suisseuses travaillent majoritairement dans les bureaux (37%) et les étrangères dans l'horlogerie (32%).

Finalement, le troisième plan sur lequel apparaît une spécificité de la condition étrangère est celui de la mobilité inter-générationnelle. Cette dernière est d'autant plus pertinente dans notre étude que l'analyse du positionnement relatif dans la stratification sociale suisse de ceux que l'on pourrait par analogie

désigner comme première génération d'immigrés présentait des caractéristiques bien spécifiques. Il suffira dans ce contexte d'évoquer le processus d'"Untersichtung" ("insertion en bas de la pyramide sociale") identifié par Hoffmann-Nowotny (1973) à propos de l'insertion des travailleurs étrangers en Suisse.

Nos données ne nous permettent pas de tenir correctement compte des effets d'âge : nous pouvons seulement comparer des individus approchant le terme de leur activité professionnelle (les pères) avec ceux qui viennent de la commencer depuis peu (leurs enfants). Le phénomène de mobilité dont nous pouvons faire état est alors sous-estimé, on oublie tout l'impact que peut avoir la mobilité intra-générationnelle qui, fait bien connu, a été particulièrement forte pour la génération des pères. Ces considérations nous incitent donc à la prudence dans l'interprétation des résultats. De plus, en dichotomisant nos données - comme nos faibles effectifs nous incitent à le faire - nous réduisons la variable catégorie socio-professionnelle à la dimension "cols bleus" - "cols blancs", catégories entre lesquelles la mobilité intra-générationnelle est plutôt rare.

Dans le tableau 4, les totaux marginaux nous renseignent sur les changements affectant la structure globale de l'emploi et des catégories socio-professionnelles (CSP) : on observe une remarquable stabilité de l'emploi des Suisses (les cols bleus varient de 48% à 45%), alors que la diminution de l'emploi manuel (d'environ 10% : 102 pères de couche inférieure pour 93 fils), toutefois prédominant, est sensible parmi les immigrés.

La première et la troisième lignes indiquent la proportion des enfants issus de la couche inférieure et atteignant un niveau socio-professionnel plus élevé que leur père : elle est de 53% chez les Suisses (21/40) et de 28% chez les étrangers (29/102).

L'autorecrutement, c'est-à-dire la proportion de fils ayant le même statut socio-professionnel que leur père, est en effet plus fort chez les étrangers (80/119, = 67%) que ce n'est le cas chez les autochtones (44/84, = 52%) (cf. également Weiss, 1986).

La réalité de la mobilité sociale peut être mieux saisie si nous comparons l'insertion socio-professionnelle de jeunes partageant la même origine sociale. En d'autres termes, on peut se demander si, enfants d'ouvriers pour la plupart, les étrangers seraient simplement soumis à la reproduction générale des couches sociales. Or, cette reproduction fonctionne de façon différenciée entre jeunes

adultes suisses et étrangers. La mobilité sociale des étrangers est plus limitée que celle des autochtones; autrement dit, un enfant d'ouvrier ou d'employé non-qualifié étranger a moins de chances d'accéder aux couches moyenne et supérieure (37%) que son homologue suisse (58%).

Tableau 4 : Mobilité inter-générationnelle des hommes

Suisses

	fils CSP inférieure	fils CSP moyenne et supérieure	Total CSP père
Père CSP inférieure	19	21	40
Père CSP moyenne et supérieure	19	25	44
Total fils	38	46	84

Etrangers

	fils CSP inférieure	fils CSP moyenne et supérieure	Total CSP père
Père CSP inférieure	73	29	102
Père CSP moyenne et supérieure	10	7	17
Total fils	83	36	119

Source: FIPES 3, 1985, p. 79

Tableau 5 : Couche sociale des travailleurs d'origine sociale inférieure selon la nationalité (en %)

	Suisses	Etrangers
CSP inférieure	42	63
CSP moyenne et supérieure	58	37
N=	64	163

(Source : FIPES 3, 1985, p. 81)

Un examen plus fin de la mobilité sociale prenant en compte la qualification des emplois au sein de la couche inférieure montre en outre que, de toutes les catégories définies par la nationalité et le sexe, les femmes étrangères d'origine inférieure occupent le plus souvent des emplois classés en couche inférieure non qualifiée et les hommes étrangers d'origine inférieure en couche inférieure qualifiée, alors que parmi les Suisses de même origine sociale, hommes et femmes se distribuent de manière semblable entre les couches sociales. En quelque sorte, le sexe est un facteur discriminant second, effectif seulement lorsque le facteur discriminant premier, que constitue la nationalité, a déjà opéré.

Articulation entre l'école, la formation professionnelle et le travail

L'insertion professionnelle est le résultat d'une série de facteurs parmi lesquels la scolarité joue un rôle prépondérant. La biographie migratoire influence nettement les acquisitions scolaires : elles sont meilleures pour les enfants ayant entamé l'école suisse avant l'âge auquel s'opère la sélection scolaire que pour ceux arrivés après cet âge (10 ans). Chez les premiers seulement, le niveau de formation ne se distingue pas de celui des Suisses.

D'autre part le niveau scolaire est largement fonction de la couche sociale d'origine : nous n'observons pas de différences significatives entre Suisses et étrangers des couches moyenne et supérieure alors que le clivage de nationalité est très net chez les enfants issus de couches inférieures. Il s'agit là de faits bien connus qu'il est toutefois utile de rappeler. Une autre question - moins étudiée - est celle de savoir si un même bagage scolaire se traduit en un niveau semblable de qualification professionnelle chez les Suisses et les étrangers. La réponse doit être différenciée.

Chez les jeunes de l'enquête FIPES ayant effectué cette transition au début des années 80, on observe une distribution semblable entre formations pour les secteurs secondaire et tertiaire pour les Suisses et les étrangers qui avaient parcouru les filières à exigences élémentaires de la scolarité obligatoire. Par contre, chez ceux ayant fréquenté les filières à exigences étendues, la proportion d'étrangers dans les professions industrielles est supérieure au double de celle de Suisses (29% contre 12%). Cela est un indice de la plus grande difficulté qu'éprouvent les étrangers à faire valoir sur le marché leur acquis scolaire, même lorsqu'il est appréciable. On peut ainsi parler de viscosité de l'appartenance à la catégorie d'étranger : si elle n'empêche pas toute mobilité professionnelle et sociale, elle tend toutefois à ramener les étrangers dans la condition ouvrière, qui leur avait été attribuée avec leur statut de migrants.

Chez les jeunes ayant effectué la transition entre l'école et le monde du travail au début des années 70, avant la crise économique - donc sur un marché du travail plus fluide où l'offre de places d'apprentissage excède la demande - la meilleure qualification scolaire comporte toujours un meilleur niveau de qualification post-obligatoire. Ainsi sur l'arc de temps allant de 1973 à 1983, le lien entre école et apprentissage s'est affaibli. Si, dix ans plus tôt, une bonne performance dans la scolarité obligatoire, au demeurant rare chez les étrangers, était pour tous une condition nécessaire et suffisante pour une bonne qualification professionnelle, on peut dire qu'au début des années 80, elle demeure nécessaire, mais est désormais insuffisante, notamment chez les étrangers.

La transition du système de formation au monde du travail représente un autre passage critique. Chez les hommes, qu'ils soient suisses ou étrangers, 1 sur 12 ne parvient pas à rentabiliser sa formation et exerce un emploi non qualifié. Mais ce taux s'élève à 1 sur 6 chez les femmes suisses et atteint 1 sur 4 chez les femmes étrangères. Nos données ne nous permettent pas de conclure quant aux raisons de pareilles difficultés des femmes : elles semblent toutefois tenir au faible niveau de qualification et à l'inadéquation entre type de formation et marché local de l'emploi.

En conclusion, les enquêtes FIPES s'inscrivent à contre-courant de deux thèses, au demeurant contradictoires, souvent avancées dans les années 75-85. Pour certains, l'immigration, notamment sa fraction stabilisée, était devenue invisible et ne rencontrait plus de difficultés d'insertion socio-professionnelle. Or, nous avons démontré que même pour cette fraction mieux lotie de l'immigration, il

existe des différences notables avec les autochtones : le fait d'être étranger produit une participation structurelle différenciée.

D'autres, à l'opposé, craignaient la marginalisation de la génération issue de la migration; nous démontrons que les jeunes étrangers en Suisse se sont installés progressivement et durablement dans la condition ouvrière et populaire, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays européens (Wilpert, 1988) où, en présence de taux de chômage élevés, leur inscription sociale demeure largement marquée par la précarité.

Cependant, il apparaît clairement que l'accès à la qualification de cette fraction de la jeunesse en Suisse est le résultat résiduel de dynamiques professionnelles plus générales; en conséquence, l'immigration présente aujourd'hui un visage plein de nuances, irréductible à ce qu'il y a encore dix ans Castelnuovo (1979) pouvait identifier comme étant "la" condition immigrée. On ne peut guère parler de reproduction sociale stricte d'une sous-classe immigrée : si reproduction il y a, elle se manifeste dans la persistance de poches d'emploi immigré dans les branches les plus exposées aux aléas de la conjoncture économique.

Insertion structurelle et comportements identitaires

Dans notre recherche, de type quantitatif, nous n'avons pu explorer de manière suffisamment ample la relation que nous avons postulée entre statut social et élaboration personnelle de l'appartenance culturelle, la deuxième phase de la recherche s'appuyant sur une méthodologie qualitative n'ayant finalement pas pu être réalisée. Nous approchons cependant cette question par une analyse des correspondances qui fournit, sur la base de nos données quantitatives, une typologie descriptive des constellations structurelles et culturelles. Elle articule des dimensions migratoire, sociale et éducative avec des pratiques qui opérationnalisent, bien que de manière embryonnaire, l'identité culturelle, en termes d'usage des langues dans le cadre familial et de préférence affirmée quant à la naturalisation et au retour au pays. Trois types de jeunes étrangers peuvent ainsi être distingués sur le graphique suivant, élaboré à partir des données sur les jeunes à la sortie de la scolarité obligatoire (FIPES 1).

Les pratiques linguistiques sont cohérentes avec les options quant au retour et à la naturalisation. La langue d'origine continue à être utilisée par les jeunes qui se posent la question du retour au pays et pour qui, de ce fait, l'acquisition de la nationalité suisse n'entre pas en ligne de compte. Le français est par contre pratiqué en milieu familial par les jeunes qui envisagent la naturalisation.

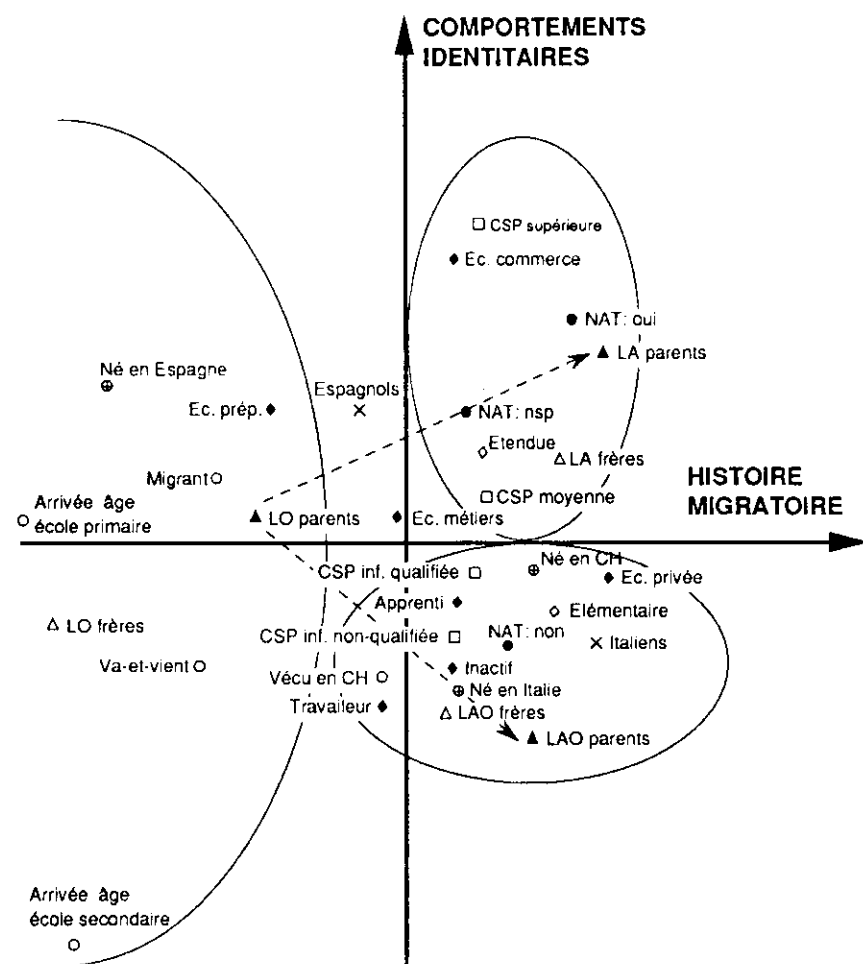
A l'unicité du type "migrant", caractérisé par le lien avec le pays d'origine plutôt que par un profil professionnel spécifique, s'opposent deux types de jeunes ayant vécu toute leur vie en Suisse : d'une part, le type "assimilé" correspondant aux enfants des couches moyenne et supérieure et aux filières élevées de formation scolaire et professionnelle et, d'autre part, le type "à deux références" correspondant aux enfants de la couche inférieure et à une formation scolaire et professionnelle plus basse.

L'existence de ce dernier type semble confirmer la "bilatéralité des références" des migrants (Catani, 1983, p. 120) : manière de vivre la dimension internationale qui dépasse les conceptualisations jusqu'ici disponibles du fait national, manière de refuser, de résister à la logique de l'appartenance nationale, alternative et donc exclusive, incapable de rendre compte d'une expérience de vie où s'entretiennent une profonde continuité entre les générations et un ancrage incontournable dans la réalité quotidienne du nouveau pays.

La co-présence de ces deux derniers types contribue à mettre en question la possibilité de se référer à des modèles unilinéaires d'intégration, pourtant souvent proposés dans la littérature sociologique sur les migrations (Park, Rex, Glazer & Moynihan). En effet, si les pratiques linguistiques et les options symboliques du premier type indiquent une tendance à l'assimilation, à des comportements qui le rapprochent fortement du modèle national, ce n'est pas le cas pour le deuxième type. Pour celui-ci subsistent des rapports avec la culture des parents, dans le pays d'origine et dans la sous-culture des immigrés.

Tout se passe comme si ce type, qui correspond à la majorité de notre population étudiée, était l'expression d'une reproduction partielle d'une fraction ethniquement identifiable de la couche inférieure. Dans la mesure où la nouvelle immigration est largement freinée, l'enjeu de la reproduction s'est reporté sur la descendance des familles ouvrières déjà résidentes à qui les processus de sélection et d'orientation scolaire assignent en majorité des formations et des emplois d'ouvriers. Parmi les enfants d'ouvriers se trouve aujourd'hui une majorité d'étrangers (Hutmacher, 1981, p. 69).

Types d'identité culturelle (analyse des correspondances)



Explication des signes et critères utilisés

X nationalité	Italiens Espagnols
□ couche socio-professionnelle (CSP)	supérieure moyenne inférieure qualifiée inférieure non-qualifiée
◇ carrière scolaire	élémentaire = filière à exigences élémentaires étendue = filière à exigences étendues
◆ activité actuelle	Ecole de commerce Ecole des arts et métiers Ecole préparatoire Ecole privée
⊕ lieu de naissance	né en Suisse né en Italie né en Espagne
○ biographie migratoire	toujours vécu en Suisse arrivé à l'âge de l'école primaire arrivé à l'âge de l'école secondaire
● projet de naturalisation	NAT: oui = naturalisation prévue NAT: non = naturalisation pas prévue NAT: nsp = naturalisation: ne sais pas
▲ langue parlée avec les parents	
Δ langue parlée avec les frères	
LO	= langue origine
LA	= langue accueil
LAO	= langues des pays d'origine et d'accueil

La constellation cohérente de positions matérielles et symboliques, dont notre analyse des correspondances fait état, est révélatrice d'une identité produite dans la relation dialectique entre environnement social et réalité subjective. Retournés, après la parenthèse scolaire, dans un monde, celui du travail ouvrier, où le fait d'être étranger n'est plus chose étrange mais au contraire "la règle" (30% des ouvriers sont étrangers en Suisse, selon le recensement de 1980, et même 58% à Genève, selon Hutmacher, 1981, p. 52), les jeunes étrangers assument plus facilement que leurs collègues se destinant au travail de bureau leurs origines sociales d'immigrés, les intégrant éventuellement dans des stratégies de mobilité sociale et professionnelle. Ces comportements identitaires à double référence représenteraient alors une forme d'intégration sous-culturelle à la réalité suisse, permettant de valider des stratégies d'affirmation qui, à défaut de pouvoir éliminer les conséquences négatives associées à la condition d'ouvrier étranger, convertissent les marques d'exclusion en particularités assumées. Bien que ces comportements à valeur identitaire apparaissent essentiellement dans la sphère privée, les symboles de référence prennent naissance dans le groupe et le fait de s'y reconnaître confère au groupe la continuité du sentiment de soi-même.

PRATIQUE INTERCULTURELLE A L'ECOLE PROFESSIONNELLE DES MIGRANTS (SPE¹) A ZURICH²

Marianne Sigg

SPE - année de transition et année de préapprentissage - quelques informations

Les jeunes étrangers qui ne disposent d'aucune connaissance socio-culturelle pour se retrouver dans la réalité suisse se comportent différemment de ce qui s'y passe habituellement et ceux qui parlent peu ou pas l'allemand n'ont aucune chance sur le marché des places d'apprentissage - même lorsqu'il y a pléthore de ces dernières.

Se trouvent dans cette situation des jeunes qui viennent en Suisse après avoir terminé leur scolarité obligatoire dans leur pays d'origine pour retrouver leur famille (regroupement familial). Un autre groupe de jeunes a certes accompli ici tout ou partie de sa scolarité, mais n'a pas non plus toujours accès à la formation professionnelle suisse.

Comme ils ne peuvent se procurer les bagages nécessaires ni seuls ni avec l'aide de leur famille, la SPE, dans le cadre de l'année de transition (30 leçons par semaine) et de l'année de préapprentissage (17 leçons et 25 heures de pratique par semaine) a créé 4 curricula. Ils ont été mis en usage pour la première fois en 1977 et ont subi différentes modifications au cours des années suivantes.

Au cours de ces 5 dernières années, 111 élèves ont terminé l'année de préapprentissage (curriculum 3 ou 4) : 89 d'entre eux ont commencé un apprentissage, 66 viennent de le terminer, 11 sont encore en formation et 12 ont arrêté leur apprentissage. On ne dispose malheureusement d'aucun chiffre de comparaison pour le canton de Zurich.

1 Scuola professionale emigrati.

2 Traduit de l'allemand par Sylviane Montandon.

Buts d'apprentissage d'un curriculum interculturel

Dans le cadre de cette courte présentation, une description détaillée de notre praxis n'est pas possible; c'est pourquoi nous nous contentons de mentionner les buts d'apprentissages cognitifs, sociaux et affectivo-émotionnels et leurs liens avec quatre théories d'apprentissage principalement définies par Walter Correll : l'apprentissage comme réaction conditionnelle (R.C.), l'apprentissage par essai, erreur et succès (A.E.E.S.), l'apprentissage fondé sur une compréhension profonde (A.C.P.) et l'apprentissage comme processus de pensée (A.P.P.). La transposition didactico-méthodique se produit sur la base de la théorie du champ par l'inclusion d'un concept socio-psychologique de dynamique de groupe :

- Les participants doivent compléter leur éducation scolaire jusqu'à ce qu'ils puissent suivre l'enseignement d'une école professionnelle suisse. Théories d'apprentissage : R.C. et A.C.P.
- Ils doivent soigneusement préparer leur choix professionnel en se mettant au clair sur leurs intérêts et sur leurs capacités. Théories : A.C.P. et A.P.P.
- Ils doivent s'approprier les connaissances utiles sur leur nouveau cadre de vie. Théorie : A.P.P.
- Ils doivent être aptes à planifier leur discours et à l'adapter aux aléas de la situation (compétence communicative) au point d'être sûrs de pouvoir communiquer de manière adéquate dans différents contextes avec des partenaires suisses. Théories : A.E.E.S., A.C.P. et A.P.P.
- Leur compétence linguistique en allemand doit leur permettre de recourir aux médias selon leurs besoins. Théorie : A.C.P.
- Ils doivent acquérir les connaissances grammaticales susceptibles de leur permettre d'employer de manière autonome les moyens d'enseignement. Théories : A.E.E.S. et A.C.P.
- Il doivent faire référence à leur situation de vie actuelle en y incluant leur histoire et leur passé et apprendre à élargir leur champ de vision. Théories : A.E.E.S. et A.C.P.
- Ils doivent réfléchir à leur situation familiale et aux structures inter-familiales et apprendre à leur donner forme consciemment. Théories : A.C.P. et A.P.P.
- Ils doivent reconnaître le potentiel de conflit impliqué par leur situation sociale et apprendre à l'envisager. Théories : A.C.P. et A.P.P.

- Ils doivent éprouver de nouvelles appartenances : appartenance à la famille dans l'émigration; à la SPE comme système social; à leur groupe d'apprentissage; à la matière enseignée; à leur ethnie; à deux pays; à l'entreprise où ils accomplissent leur apprentissage; au but de l'apprentissage.

"L'appartenance" comme élément déterminant du travail de formation interculturelle

Par "appartenance", on entend le fait d'être présent à un endroit et à un moment donnés, lié aux compétences qui permettent à un individu d'être intégré de manière satisfaisante à cet endroit et à ce moment. L'appartenance à la matière signifie que dans **toutes** les branches on procède à partir des expériences des élèves, c'est-à-dire que l'enseignement prend en considération ces expériences.

Laisser vivre l'appartenance implique, du côté de l'enseignant, l'analyse des expériences vécues par les élèves et le respect de leurs autres appartenances (famille, ethnie, pays d'origine). Il s'agit de créer un cadre de vie et d'apprentissage dans lequel des hommes se confrontent à d'autres hommes, ou, en d'autres termes, dans lequel on prend au sérieux des circonstances individuelles autres que les siennes. Le lien entre des contenus tirés des domaines d'expérience des jeunes et les objectifs mentionnés ci-dessus doit conduire à des opérationnalisations conformes au projet sous la forme de degrés généraux d'apprentissage. Pour satisfaire à cette exigence, les enseignants étrangers et suisses ont besoin d'un appui pédagogique-didactique; s'ensuivent notamment l'organisation, le développement et la révision des leçons et des projets particuliers dans un travail de groupe.

Laisser vivre l'appartenance implique que l'école crée l'espace pour des rencontres (petits groupes d'apprentissage - au maximum 14 élèves; pas de pupitres réservés aux enseignants; pause en commun dans un espace commun; contacts intensifs avec les parents dans les activités de préapprentissage et d'apprentissage; portes ouvertes).

Création d'une institution interculturelle à l'exemple de la SPE

La SPE a été fondée en 1974 par des travailleurs migrants italiens. Ils voulaient fréquenter des filières de formation professionnelle susceptibles de leur permettre de travailler ici comme des professionnels et non comme des

manoeuvres. Pour cela, ils avaient besoin de la collaboration des enseignants suisses. Ainsi naquit l'école du soir. La SPE eut aussi depuis le tout début une base interculturelle. En 1977 déjà, la demande d'une transition convenable pour les jeunes entre l'école d'Italie (pays d'origine) et l'école professionnelle suisse se manifesta; et ce avant tout de la part de parents qui, au commencement, avaient considéré leur séjour en Suisse comme provisoire (migration dans les années 60).

Au cours de l'année scolaire 1988/1989, 321 écoliers fréquentèrent l'école du soir et du jour. 44 enseignants donnèrent entre 6 et 18 leçons par semaine. Le financement était assuré par les écolages (10%), des subventions de l'OFIAMI et de la Direction de l'Economie Politique du canton de Zurich (35%), des contributions du Ministère italien du Travail (50%) et des dons privés. Mais la SPE n'est pas un champ de travail interculturel que sur le plan financier : l'égalité des droits des deux cultures a été garantie parce que l'initiative est venue des étrangers, tandis que les Suisses s'occupaient déjà de la réalisation de buts plus précisément définis. C'est ainsi que les étrangers sont en majorité dans les différents organes de la structure associative de la SPE³.

Devoirs de la recherche

Il est souhaitable de réaliser des projets de recherche qualitatifs orientés vers les secteurs tertiaires et quaternaires, dans le but de développer des compétences d'action des sujets, en les faisant prendre part aux processus de la recherche et de ses résultats.

³ A la suite de la suppression des contributions de la Ville de Zurich et des limitations des financements de la part du Ministère italien du Travail pour les citoyens italiens, les cours multilingues de la SPE ont pu avoir lieu pour la dernière fois durant l'année scolaire 91/92.

L'EDUCATION DES ADULTES POUR LES MIGRANTS : TACHES ANCIENNES ET NOUVELLES^{1 2}

Cristina Allemann-Ghionda

Un peu de préhistoire de l'éducation des adultes pour les migrants

L'éducation des adultes pour les migrants est devenue un centre d'intérêt en Suisse vers la fin des années 60. A cette époque, l'accent était mis sur la récupération de la formation professionnelle et sur l'acquisition de la langue locale. Les destinataires étaient presque tous des citoyens italiens, ces derniers représentant de loin la majorité des populations étrangères en Suisse. La plupart des participants aux cours étaient des hommes jeunes, qui travaillaient dans le bâtiment comme ouvriers non spécialisés ou qui n'avaient qu'une formation rudimentaire. Les responsables de ces programmes étaient des organisations d'entraide (par exemple, les associations italiennes Colonie Libere ou ACLI) qui ont commencé à organiser des cours pour adultes à côté des activités traditionnelles d'organisation des loisirs.

Dans la première moitié des années 70, l'offre a pris un profil plus net. Le choix des cours et les programmes se sont diversifiés peu à peu. A part l'acquisition de la langue locale et l'amélioration des qualifications professionnelles, on a rendu possible le rattrapage de la scolarité obligatoire en conformité avec la législation du pays d'origine. La structure de la population étrangère s'étant modifiée, de nouveaux types de candidats aux cours se sont présentés : femmes et hommes, personnes plus jeunes ou plus âgées, provenant de plusieurs pays d'origine. La responsabilité de ces cours a été confiée à des institutions créées par des groupes étrangers, mais parfois aussi mixtes. Dans certains cas, il s'agissait de filiales d'institutions existant déjà dans le pays d'origine; cela était vrai en particulier pour les écoles italiennes. Dans d'autres cas, il s'agissait d'institutions responsables créées *ex novo*, parfois indépendantes, parfois liées à un consulat

¹ Traduit de l'allemand par Claude Béguin.

² Les analyses et propositions présentées ici concernent la période entre la fin des années 60 et la fin des années 80 et ne peuvent donc pas prendre en compte la conjoncture économique qui s'est aggravée peu à peu depuis lors.

ou à une organisation de type syndical ou autre. Les pays d'origine (l'Italie et l'Espagne en tête) ont fourni des subventions.

A la base de l'organisation de cours pour adultes migrants se trouvait dès le départ l'idée que l'"éducation des adultes" comportait à la fois des éléments d'orientation professionnelle et de culture générale³.

Cette image globale de leurs buts semble marquer aujourd'hui encore les efforts de ces institutions. Ainsi le rapport de la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers, intitulé *Education des adultes pour les étrangers* (CFE, 1986a), part du principe que l'éducation des étrangers s'oriente actuellement en fonction de quatre points fondamentaux :

1. Intégration dans la société suisse.
2. Remèdes à une formation scolaire incomplète.
3. Formation et perfectionnement professionnels.
4. Possibilité d'un retour au pays.

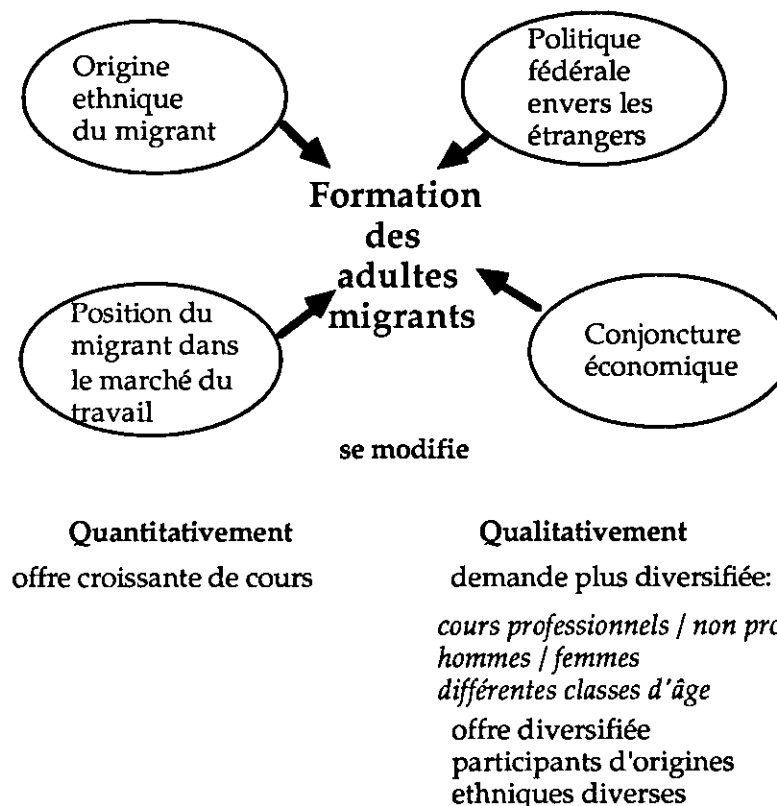
Au début du rapport cité, la CFE reprend à son compte la définition de l'Association suisse pour l'éducation des adultes, et affirme que les buts et contenus s'étendent : "à tous les domaines de l'expérience humaine, aux loisirs comme à la profession, à toutes les connaissances et à toutes les habiletés"⁴.

A ce jour, l'évolution montre que l'activité éducative tend à se développer de plus en plus dans le sens de ce vaste horizon. Dans cet article, nous chercherons à examiner certains aspects de ce développement ainsi que les perspectives d'avenir de l'éducation des adultes.

³ Voir le rapport d'introduction d'E. Gelpi à ECAP (1972), pp. 9 et suivantes.

⁴ CFS, 1986, p. 2.

Influence des circonstances extérieures sur l'éducation des adultes dans le cas des migrants



Commentaire : au cours des vingt dernières années (de 1970 à 1990), les circonstances extérieures (variables contextuelles dans notre graphique n° 1) des activités d'éducation des migrants se sont considérablement modifiées. Il semble fort probable que ces modifications aient exercé une influence importante sur l'éducation des migrants, qui s'est elle aussi modifiée (variable dépendante dans notre graphique).

Variable 1 : la composition ethnique de la population étrangère⁵

Le public qui suit chaque année les cours pour migrants constitue seulement une faible partie de la population étrangère. Selon une estimation approximative, 5'000 étrangers suivent actuellement les cours des organisations éducatives italiennes et 2'500 d'autres cours, également offerts par des organisations étrangères⁶.

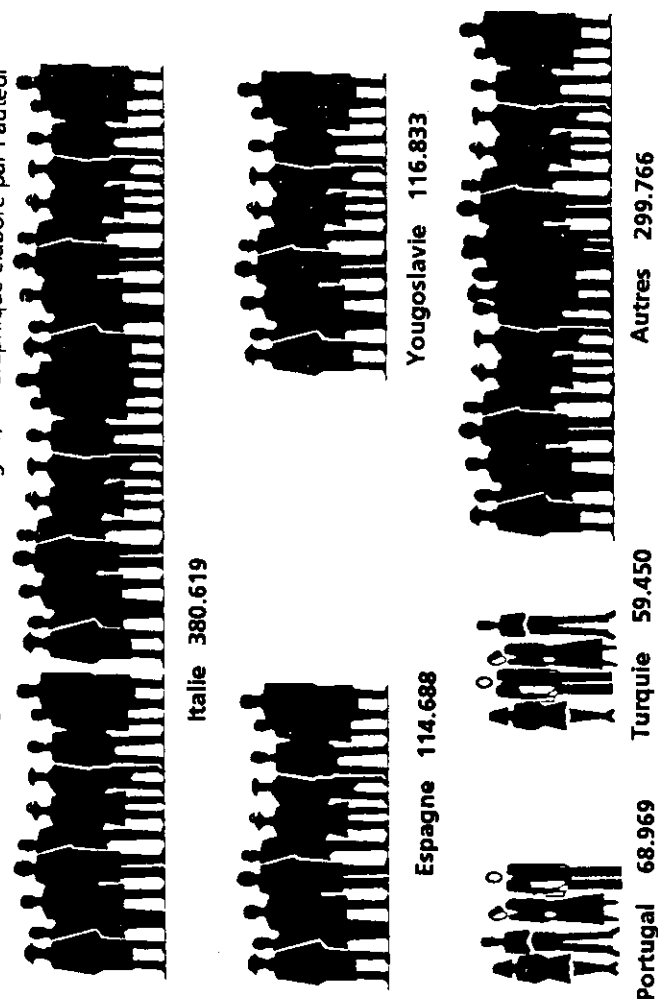
Bien que le nombre de participants aux cours ne représente qu'une fraction de l'ensemble de la population étrangère, nous retrouvons dans cette fraction les mêmes modifications que dans la composition de la population totale. Les institutions qui ne sont pas contraintes à accepter les participants à leurs cours en fonction de leur nationalité constatent une diversification ethnique toujours plus accentuée.

⁵ Nous prenons ici l'adjectif "ethnique" en conformité avec la terminologie habituelle des publications les plus récentes de l'OCDE; voir en particulier OCDE, 1989, p. 23 et OCDE, 1987, pp. 106 et suivantes.

⁶ Sources : Ambassade d'Italie, Berne; Fondation ECAP, Zurich.

Graphique 2 : Etat de la population étrangère selon les pays d'origine

Etat décembre 1989 (Registre central des étrangers) Graphique élaboré par l'auteur

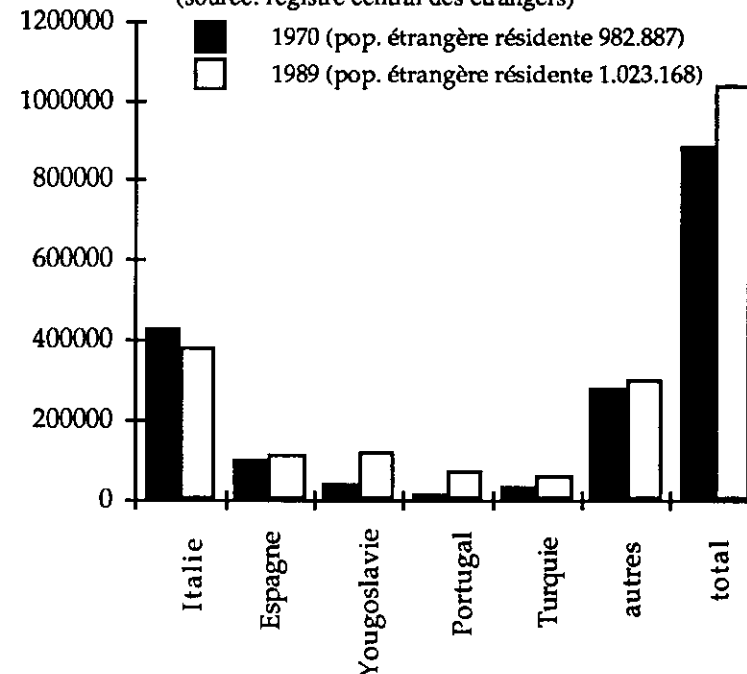


Le graphique n° 2 montre la provenance de la population étrangère en Suisse.

Une comparaison entre les années 1989 et 1970 (graphique n° 3) révèle que la proportion représentée par certains pays d'origine s'est fortement modifiée. Elle montre en outre que le groupe qui était autrefois le plus nombreux, celui des Italiens, a diminué. Ce que les graphiques ne révèlent pas - mais il s'agit d'un fait connu grâce aux médias -, c'est la présence de nombreux immigrants provenant de pays extra-européens, ainsi que celle des réfugiés, qui viennent eux aussi en grande partie de pays extra-européens.

Population étrangère résidente (choix) Comparaison 1970 / 1989

(source: registre central des étrangers)



Variable 2 : la conjoncture économique

Il faut rappeler dans ce contexte la réduction importante de la population étrangère au cours des années 1974-1978 à la suite de licenciements que la crise économique a provoqués dans l'industrie suisse, et qui ont entraîné des mouvements de migration de retour.

Actuellement, l'intensification du besoin en main-d'oeuvre qualifiée dans l'industrie et les services, et le manque de main-d'oeuvre autochtone représentent une donnée de fait.

"La situation actuelle de notre économie est caractérisée par une pénurie effrayante de main-d'oeuvre spécialisée. Partout, on manque de mains et de têtes, bien que la population étrangère en âge de travailler se soit accrue d'environ 170'000 personnes depuis le début de 1985"⁷.

Cette situation a poussé le Conseil fédéral à lancer l'offensive de la formation continue, qui doit encourager les mesures visant à suppléer au manque de qualifications dans l'économie suisse. Dans le projet du décret fédéral sur les mesures spéciales en faveur de la formation continue, on mentionne en effet les "mesures ayant pour but d'augmenter la part des femmes et des étrangers dans les voies de formation plus poussées"⁸.

Variable 3 : la position des étrangers dans le marché suisse du travail

Cette variable a fortement changé en vingt ans, et la situation, en particulier pour certains groupes, s'est en partie améliorée. Deux facteurs ont joué un rôle important : l'élargissement du domaine tertiaire et la tendance à l'amélioration du niveau de qualification. Selon les recensements fédéraux, la proportion des ouvriers étrangers non qualifiés ou semi-qualifiés a passé de 62% à 55% entre 1970 et 1980. La proportion d'employés a crû de 19% à 24%. Sous cet aspect, l'évolution est parallèle à celle des travailleurs autochtones. Le nombre de travailleurs étrangers indépendants a doublé, tandis que celui des autochtones a diminué⁹.

En général, le niveau de qualification des étrangers s'est donc amélioré, ce qui n'exclut toutefois pas que de nombreux groupes et de nombreuses couches de cette population soient encore désavantagés. Les femmes étrangères occupent

une position particulière. Leur situation et leurs besoins en matière d'éducation ont été étudiés dans le cadre de plus vastes recherches empiriques¹⁰.

Variable 4 : la politique fédérale envers les étrangers

Après la crise de 1974-1978 en particulier, cette politique a été marquée par le principe de la stabilisation. Son rôle dans l'éducation des migrants est important pour deux motifs :

En premier lieu, l'individu est plus disposé à poursuivre sa formation quand son séjour est stable que lorsqu'il doit craindre sans cesse d'être renvoyé dans son pays.

En second lieu, c'est vraisemblablement en rapport avec la politique de stabilisation que les autorités cantonales et fédérales ont commencé à revaloriser l'éducation des migrants. Cette tendance s'est exprimée par une disponibilité à subventionner des cours, et par une revalorisation de l'éducation des migrants en tant que facteur d'intégration¹¹.

En corrélation avec les facteurs mentionnés, des changements quantitatifs et qualitatifs sont apparus dans l'éducation des migrants pour étrangers. L'offre s'étend aujourd'hui à plusieurs cantons, et comprend des cours de jour et des cours du soir, des programmes tant professionnels que généraux et linguistiques. Toutefois, les opportunités ne sont pas les mêmes pour tous les groupes ethniques, d'une part parce que les différents gouvernements des pays d'origine ne s'engagent pas de la même manière, d'autre part parce qu'à l'exception des Italiens et des Espagnols, les minorités isolées ont déployé jusqu'ici peu d'initiative propre dans le domaine de l'éducation des adultes, probablement en raison de l'histoire de leurs migrations.

Les changements mentionnés ci-dessus ont une contrepartie dans les modifications de la demande en éducation et de ce qu'on peut conjecturer des

⁷ Rapport de K. Hug, directeur de l'OFIANT, à l'occasion de la session de la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers du 20 octobre 1989, *Education des adultes pour les étrangers*, p. 3. Le développement du chômage avec son sommet (provisoire ?) en 1993 est connu.

⁸ Message concernant les mesures spéciales en faveur de la formation continue aux niveaux professionnels et universitaires ainsi que la promotion des nouvelles techniques de fabrication intégrée par ordinateur (CIM). Berne : Conseil Fédéral, 28 juin 1989.

⁹ Recensement fédéral, présenté par M. Rossi, dans *Edilizia Svizzera*, 2 février 1989.

¹⁰ Ley (1979); Une recherche sur la situation et les besoins en formation de femmes italiennes a été menée par le groupe de recherche de la fondation ECAP sous mandat de l'Ambassade d'Italie (Allemann-Ghionda, Meyer Sabino, G. (1992).

¹¹ Les signes de cette revalorisation de l'éducation des adultes pour les migrants sont les suivants : le rapport de la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers (1986), la session de la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers sur le thème *Education des adultes pour les étrangers* (1986) ainsi que le projet de plusieurs instances fédérales visant à adjoindre au CESDOC de Genève un secteur "Education des adultes pour les étrangers".

besoins en éducation. Dans le champ de tension entre la demande et l'offre en éducation, on peut reconnaître les tendances suivantes :

1. La palette des métiers dans lesquels la main-d'oeuvre étrangère est employée s'est diversifiée au cours des dernières années. Par conséquent, la demande en formation continue est aussi devenue plus variée par rapport aux débuts de l'éducation pour migrants¹².
2. La demande en éducation dans le cadre de la formation professionnelle continue ciblée, selon ce que nous savons des besoins explicites en éducation, est élevée et croît probablement encore. Cette tendance est la contrepartie de la pénurie de main-d'oeuvre spécialisée que déplorent les patrons suisses, en particulier dans l'industrie métallurgique, les soins hospitaliers et l'industrie hôtelière¹³.
3. La demande explicite en matière de formation de base est relativement faible, bien que le besoin soit visiblement élevé dans le cas de la main-d'oeuvre peu qualifiée (composée en partie de femmes, en partie de "nouveaux" groupes ethniques). Mais sans une formation de base à la fois de culture générale et liée à la profession, il est impossible de participer à un cours de formation ultérieure. Sans une préparation de ce genre, la main-d'oeuvre peu qualifiée risque au contraire le chômage.
4. Chez les jeunes qui n'ont pas eu l'occasion de suivre un apprentissage ou d'avoir une formation de base dans leur pays d'origine ou même en Suisse, il existe un besoin de formation professionnelle, qui s'exprime aussi en partie dans la demande¹⁴.

¹² Source : "Die Volkswirtschaft", dans Allemann-Ghionda, Franceschini & Mordasini (1988), p. 6.

¹³ Allemann, Franceschini et Mordasini (1988), pp. 49 et suivantes. Le rapport de recherche ECAP / ENAIP (1988) contient aussi des déclarations sur la pénurie de main-d'oeuvre qualifiée.

¹⁴ Dans le rapport cité à la note 5, Hug donne des chiffres sur la sous-représentation des jeunes étrangers dans le système de formation professionnelle : ceux-ci représentaient seulement 13% des élèves au niveau de l'éducation de base, 6% des apprentis ayant réussi les examens de capacité professionnelle et 10% de ceux qui avaient obtenu le certificat de maîtrise. Ces personnes pourraient tôt ou tard souhaiter une amélioration de leurs qualifications. En outre, les "Nachzügler" ou "migrants tardifs", c'est-à-dire les jeunes qui ne suivent leur famille en Suisse qu'après avoir fini l'école primaire, présentent un problème particulier. Pour ces jeunes, il existe des "cours d'intégration" qui les préparent à commencer un apprentissage ou un pré-apprentissage.

5. La demande et le besoin en matière de formation continue des femmes étrangères constituent un chapitre en soi. La demande explicite est relativement faible et concerne surtout les cours de langue et d'alphabétisation. Toutefois une recherche empirique a révélé qu'il existe une tendance à la demande de cours dans le domaine professionnel (retour au travail, amélioration des qualifications) ainsi que dans celui des loisirs et de la culture personnelle. Mais cette demande ne trouve pas une réponse satisfaisante dans l'offre actuelle, où prédominent les professions et formes d'organisation masculines. Outre l'éducation linguistique et générale, le besoin concerne aussi les domaines d'occupation et les professions qui intéressent les femmes (p. ex. les soins hospitaliers, l'industrie horlogère, chimique, textile, hôtelière, les travaux ménagers, etc.)¹⁵.
6. Un fait nouveau par rapport aux années 70 est l'intérêt pour les cours concernant la culture personnelle et les loisirs¹⁶.
7. Un autre fait nouveau est la demande de cours liés à la langue et à la culture du pays d'origine de la part des jeunes adultes de la deuxième ou troisième génération; cette évolution peut être reconduite à la stabilisation, à l'immigration postérieure des familles et à l'évolution démographique qui en a découlé¹⁷.
8. Enfin, la tendance de nombreux étrangers et étrangères (en particulier Italiens et Italiennes) à s'installer à leur compte présente aussi un aspect qui concerne la formation continue¹⁸.

Education des adultes, langue et intégration

La situation linguistique de la Suisse est un facteur important pour l'intégration ou la ségrégation des étrangers, surtout du point de vue de l'apprenant adulte.

La Suisse alémanique (3/4 de la population suisse), avec sa diglossie¹⁹, présente des conditions particulièrement complexes pour l'acquisition de la langue et l'intégration.

¹⁵ Les résultats de notre recherche sur les femmes italiennes confirment cette hypothèse.

¹⁶ Les institutions italiennes d'EA offrent des cours qui répondent à cette demande.

¹⁷ La fondation ECAP organise depuis la fin des années 80 des cours d'italien pour les jeunes Italiens de la deuxième génération.

¹⁸ Voir à ce propos ECAP / IRES (1988).

¹⁹ Diglossie : "utilisation de différents codes linguistiques en fonction du contexte de communication", Rovere, 1973, p. 41.

Il est évident que tous les groupes ethniques et toutes les classes sociales ne sont pas également désavantagés dans ce contexte. Par exemple, les citoyens italiens bénéficient d'un certain avantage dans la communication, puisque l'italien est une langue nationale. Mais en revanche les groupes qui sont particulièrement nombreux et bien organisés (les Italiens) semblent être moins motivés à l'acquisition de la langue que les groupes qui sont contraints à l'échange linguistique de par leur isolation même.

Enfin, l'éducation préalable et l'appartenance sociale jouent un rôle essentiel dans l'acquisition d'une seconde langue, de sorte que les groupes ethniques qui constituent la catégorie des "travailleurs migrants" rencontrent plus de difficultés que les autres.

La situation socio-linguistique de la Suisse, et surtout de la Suisse alémanique, impose aux responsables de l'éducation des adultes des tâches communicatives et didactiques particulières; des tentatives pour transformer en modèles didactiques la situation socio-linguistique de la Suisse et les conditions d'apprentissage de la langue des adultes migrants ont été faites et d'autres sont encore en cours²⁰.

Une autre problématique de l'éducation des migrants pour les étrangers est l'accès qu'ont les différents groupes ethniques à l'offre et, élément qui lui est lié, leur interaction avec les autochtones.

Jusqu'à présent, l'éducation pour les migrants a surtout touché les groupes ethniques plus fortement représentés (Italiens, Espagnols) en partie à cause des législations des pays d'origine, en partie à cause de la perception mono-ethnique que les organisations d'étrangers ont d'elles-mêmes, en partie parce que les cours tendent encore (à quelques exceptions près) à être suivis par des groupes ethniques homogènes.

L'offre de cours pour les groupes ethniques qui, bien que croissants, sont encore peu organisés (citoyens turcs et ex-yougoslaves, par exemple) est pratiquement inexistante.

Les échanges entre étrangers et autochtones dans les cours offerts aux adultes se limitent au fait que beaucoup d'enseignants autochtones en sont chargés.

²⁰ Par exemple : Allemann-Ghionda & Rovere (1976). Pour un panorama de la recherche dans ce domaine, surtout en Allemagne, voir Anderegg & Zanovello-Müller (1986).

Il est certain que le débat sur l'éducation "multiculturelle" ou "interculturelle" a quelque chose à voir avec l'éducation des adultes pour les migrants.

La citation suivante, tirée d'une recherche empirique dans le cadre de cours pour adultes, indique que la coexistence de différentes minorités au sein de l'émigration peut donner lieu à des formes de xénophobie; de tels phénomènes sont toutefois encore trop nouveaux pour constituer déjà l'objet d'une attention particulière dans l'optique de l'éducation des migrants : "ils ont ouvert les frontières aux Turcs, aux Indiens; les pires races de la terre se retrouvent toujours ici ! (...) Après tout, nous avons aussi des compatriotes en Italie qui n'ont ni travail, ni rien. Au lieu qu'ils viennent travailler ici, on voit arriver des réfugiés politiques, de prétendus réfugiés politiques"²¹.

De même qu'au niveau de l'école enfantine et obligatoire, l'échange entre les cultures des minorités immigrées et de la majorité autochtone, ainsi que l'encouragement d'une attitude anti-raciste sont également concevables et souhaitables dans le domaine de l'éducation des migrants, mais en ce moment, à notre connaissance, les efforts dans ce sens restent sporadiques²².

Nouveaux défis envers les responsables de l'éducation et les autorités

Le besoin et la demande en éducation d'adultes migrants se sont fortement diversifiés au cours des deux dernières décennies. L'offre en éducation des migrants dans les secteurs de formation professionnelle et autres s'est aussi modifiée quantitativement et qualitativement à travers une dialectique d'influences réciproques avec la demande, comme nous avons cherché à le montrer dans la deuxième partie de cet article.

A notre avis, la modification de la situation suscite des revendications envers les responsables de l'éducation et les autorités.

Afin de satisfaire les besoins croissants des migrants d'une part, et de l'économie d'autre part, les responsables, ou, selon le cas, les autorités, pourraient prendre des mesures dans trois domaines : celui de la politique de l'éducation et de

²¹ Allemann-Ghionda, Franceschini & Mordasini, *op. cit.*, p. 113.

²² Pour la définition de "multiculturel" et d'"interculturel", voir notre article "Quels objectifs pour la recherche et le développement ?", dans le présent ouvrage.

l'organisation scolaire; celui de la pédagogie et des contenus des programmes; et celui de la recherche.

Nous n'examinerons pas ici le domaine de la recherche, traité ailleurs dans ce volume.

Dans les deux autres domaines (politique et organisation de l'éducation; pédagogie et contenus), nous estimons que les buts suivants ont la priorité :

1. L'éducation des adultes, qu'elle soit de type professionnel ou autre, nécessite des formes de congé d'études qui lui soient adaptées.
2. Le besoin de l'économie en main-d'œuvre qualifiée, en particulier dans les domaines où la présence d'étrangers est particulièrement forte, impose des tâches importantes aux institutions privées et subventionnées qui offrent les cours de formation. En effet, l'offre des entreprises et d'autres institutions éducatives autochtones est sélective et encore insuffisante. Souvent les étrangers (femmes et hommes) ne sont pas en mesure de suivre des cours dans les domaines de l'informatique ou des ordinateurs, parce qu'ils ne remplissent pas les conditions linguistiques préalables ou parce que leur formation de base présente des lacunes. Vu l'évolution démographique, la pénurie d'apprentis autochtones fait que l'on continue d'utiliser la main-d'œuvre étrangère (adulte et adolescente)²³. Dans ce contexte, la campagne éducative du Conseil fédéral ne devrait pas se limiter à contribuer à la formation continue de la main-d'œuvre superqualifiée.

Le concept de la formation professionnelle continue devrait être élargi dans l'initiative de formation et au-delà pour inclure des mesures propédeutiques ou de raccordement. Il est nécessaire de développer des programmes et des moyens d'enseignement adéquats et adaptés au public.

3. Outre la pression économique, il existe une pression socio-politique, qui peut elle aussi être comprise comme un défi pour les responsables de l'éducation et les autorités.

L'intégration, une meilleure qualité de vie, la lutte contre le racisme sont des buts que l'éducation des migrants peut contribuer à réaliser.

A ce contexte appartient le principe que tous les groupes ethniques puissent avoir la possibilité de développer leur potentiel et avoir accès à la

formation continue, et qu'un effort soit fait pour offrir des institutions d'éducation des adultes qui annulent les barrières des nationalités.

Pour réaliser des cours ethniquement mixtes, il faudra résoudre des problèmes qui ne concernent pas seulement l'organisation et le financement, mais aussi les buts et le matériel pédagogiques.

4. Pour ce qui est de toutes les mesures à prendre dans le domaine de la pédagogie et des contenus, il semble aujourd'hui réaliste d'établir ou d'approfondir les liaisons avec les structures suisses. Il est par exemple concevable et désirable que les enseignants des institutions étrangères d'éducation des migrants participent aux cours de formation continue suisses, et que s'établisse une coopération dans l'élaboration des programmes et du matériel didactique.

²³ OFS / CESDOC / CDIP (1985).

L'ENGAGEMENT DE LA COMMISSION FEDERALE DES ETRANGERS EN MATIERE DE FORMATION DES ADULTES ETRANGERS

René Riedo

La Commission fédérale des étrangers : organe d'intégration sociale

L'intégration des étrangers dans la société suisse est un des principaux piliers de la politique suisse à l'égard des étrangers. Le Conseil fédéral a confié cette tâche en 1970 à la Commission fédérale des étrangers (CFE).

L'activité de la CFE comporte une part de recherche ainsi que l'étude de thèmes précis; elle favorise et soutient toute initiative ayant pour objet de développer les relations entre les populations suisse et étrangère, d'améliorer l'information réciproque et de familiariser les étrangers à la mentalité et au mode de comportement de la communauté autochtone avec laquelle ils cohabitent. La CFE organise régulièrement des discussions et des séances de travail avec les associations d'étrangers, les services d'entraide aux étrangers actifs dans les cantons et les commissions des étrangers. Elle s'efforce de collaborer avec le plus grand nombre possible de milieux. On retrouve ce vaste éventail dans la représentativité de ses 28 membres de milice. La CFE possède un secrétariat de cinq personnes travaillant à plein temps.

Education des étrangers - La voie vers l'intégration

Les activités consacrées aux étrangers, c'est-à-dire les mesures mises en oeuvre pour encourager leur intégration, ne peuvent ni ne doivent se borner à aider individuellement certaines personnes à se sortir d'une situation de détresse. Il importe tout autant, à long terme, de veiller à stimuler chez les étrangers l'effort personnel afin qu'ils puissent se tirer d'affaire plus facilement et sachent reconnaître eux-mêmes, au bon moment, les chances qui leur sont offertes. C'est l'un des buts essentiels de l'éducation des adultes étrangers. En 1986, la CFE a publié un rapport sur ce thème; elle y incite à développer ce qui a déjà été mis en oeuvre et encourage la collaboration entre les divers responsables de l'éducation. Pour appuyer ses propositions, la CFE a, par exemple, mis sur pied

une journée d'étude à laquelle ont participé près de 200 personnes de toute la Suisse. A l'adresse de son auditoire, elle ne s'est pas bornée à fournir uniquement une analyse de la situation; elle a formulé, dans son rapport, des recommandations concrètes, en se déclarant disposée à coopérer activement à leur réalisation.

Dans cet esprit, la CFE a organisé deux autres journées d'étude (Convegno) en 1989 et 1992, en vue d'une prise en compte toujours mieux ciblée par le secteur formation / perfectionnement professionnel des besoins spécifiques des étrangers. Chacune d'elle a ensuite fait l'objet d'un rapport de la CFE tirant les enseignements des travaux et présentant les actes du séminaire.

En 1986, la CFE avait, de plus, publié le "Répertoire des cours de formation organisés à l'intention des travailleurs étrangers et de leurs familles en Suisse" qui donnait un aperçu global des activités consacrées aux étrangers dans le domaine de l'éducation. Entre-temps, ce répertoire a été mis à jour à plusieurs reprises. Dans l'ensemble, l'offre faite aux étrangers en matière de formation est tout à fait estimable, les Italiens bénéficiant plus particulièrement d'un réseau bien structuré. En conclusion, la CFE est d'avis que les efforts consentis actuellement doivent être poursuivis, voire intensifiés, du moins dans certains cas. Nous présentons ci-après les trois principales directions esquissées par la CFE.

La recherche de nouvelles voies

Pour que les étrangers puissent mieux comprendre la mentalité des habitants de ce pays, la CFE estime qu'il importe d'accroître les manifestations qui peuvent servir à les rapprocher du milieu suisse dans lequel ils vivent. Il faut susciter davantage d'intérêt pour une telle offre de perfectionnement, et faire en sorte que les matières enseignées et les moyens didactiques utilisés soient le plus possible adaptés aux besoins immédiats des divers groupes de participants; en délimitant clairement les buts que l'on se propose d'atteindre, on obtiendra plus rapidement de bons résultats. Cela s'applique également aux cours de langue.

La réalisation de ces projets présuppose l'existence de moyens financiers appropriés. Contrairement aux programmes de perfectionnement professionnel (bénéficiant de subventions de la part des pays d'origine, de la Confédération et des cantons), le financement des cours de culture générale n'est pas assuré, notamment pour les personnes n'exerçant pas d'activité lucrative. Dans leur quête de fonds, les organisateurs se heurtent très souvent - du moins au début -

à des attitudes sceptiques et attentistes. En 1986, sur proposition de la CFE, la Fondation Pro Helvetia a décidé de soutenir des projets d'éducation des adultes destinés aux étrangers, et de réserver annuellement à cet effet la somme de 100'000 francs. Des initiatives qui envisagent la mise sur pied de programmes ou de modes d'enseignement nouveaux se voient ainsi offrir la possibilité de bénéficier d'un soutien, en tout cas dans leur phase initiale. Cette aide financière réservée à des projets novateurs se limite aux domaines non professionnels, et doit donc profiter plus particulièrement aux femmes émigrées. La CFE examine les demandes qui lui sont adressées et transmet son préavis à la Fondation. Jusqu'à fin 1992, Pro Helvetia a accordé son appui financier à une quarantaine de projets qui différaient quant au contenu, à la structure et au cercle de personnes concernées. Le financement de Pro Helvetia a permis en outre de mettre au point, sous la forme de cahiers, un matériel didactique s'inspirant des différentes situations de la vie quotidienne : il s'agit d'un cours de français pour étrangers vivant en Suisse romande (9 cahiers) et d'un cours d'allemand pour des personnes de langue portugaise (11 cahiers). Ce matériel d'enseignement tient compte du fait qu'il ne suffit pas d'initier simplement des émigrés à une langue étrangère à l'aide d'un manuel. Le programme doit être plus vaste; les connaissances linguistiques sont en réalité un instrument qui doit permettre aux intéressés de mieux percevoir les situations de la vie quotidienne et de saisir les occasions qui se présentent.

L'accroissement du nombre et de la diversité des nationalités étrangères ont rendu de nouvelles initiatives nécessaires. Après l'ouverture des premiers cours d'intégration de la scolarité post-obligatoire, la CFE a estimé souhaitable de donner une impulsion supplémentaire à cette prometteuse orientation, en se fondant sur les enseignements d'un sondage national. C'est ainsi qu'elle a publié, en 1992, un rapport chargé d'offrir des repères et de stimuler la création de cours d'intégration permettant de mieux répondre à la demande. Cette action est intervenue parallèlement à la publication par l'OFIAMT de recommandations pour la réalisation matérielle et le financement de cours d'intégration post-scolaires pour adolescents.

Une collaboration plus étroite

La CFE estime dans son rapport de 1986 qu'il est urgent d'élargir les bases sur lesquelles se fonde l'éducation des étrangers et d'encourager sur le plan national l'échange des expériences et la formation continue des formateurs. Au cœur de

cette conception se situe le projet de création d'un service de documentation et d'information qui serait à la disposition des diverses institutions de formation et d'autres milieux intéressés, comme aussi d'organismes en quête de conseils et de formateurs, avec pour objectif de fournir un enseignement spécialisé. Les informations et autres connaissances acquises devraient faire l'objet d'un bulletin adressé à toutes les personnes et services intéressés. Le projet qui devait voir le jour bientôt grâce à la bienveillance du Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation (CESDOC) de Genève a été retardé eu égard à la restructuration de ce centre.

Parmi les autres voies explorées par la CFE figure sa collaboration depuis 1987 avec la division Famille + Bildung de la TV - DRS pour sa série d'émissions dans le domaine de l'éducation des adultes. La CFE oeuvre dans ce cadre en faveur d'une meilleure prise en compte de la composante "étrangers" de la population. Principales émissions concernées : "Ratgeber, Treffpunkt, Diagonal", etc.

Les étrangers face aux mesures fédérales engagées pour le perfectionnement des adultes

Au début de l'année 1989, la Confédération a rendu public un projet dit d'"offensive en matière de perfectionnement". En 1990, le Parlement approuvait l'octroi d'un crédit de 162 millions de francs sur 6 ans au perfectionnement professionnel. Cette mesure vise essentiellement à exploiter au mieux le potentiel de main-d'oeuvre disponible en Suisse, face à l'assèchement du marché de l'emploi et à la pénurie de personnel spécialisé. Les étrangers profiteront également de ces possibilités de perfectionnement. Une attention toute particulière sera accordée aux personnes de la deuxième génération et à celles qui viennent en Suisse dans le cadre du regroupement familial. Dans cet ordre d'idées, la CFE a réuni, en 1992, lors d'un troisième "convegno" et d'entente avec l'OFIAMI, les organisations d'étrangers et les services cantonaux et régionaux d'aide aux étrangers. Les partenaires sociaux et les autorités cantonales de l'éducation publique et de la formation professionnelle étaient également représentés à cette journée nationale. Les réflexions et les suggestions exposées par les participants ont été transmises aux instances compétentes sous forme d'un rapport de synthèse et d'évaluation de la CFE portant sur les deux premières années.

Dix-huit projets destinés aux travailleurs étrangers et à leur famille avaient été acceptés à mi-1993. Parmi ceux-ci, l'"Ethnozentrirtes Impulsprogramm", destiné à rapprocher durablement des filières du perfectionnement professionnel en Suisse alémanique les Croates, Kosovars, Portugais, Serbes et Turcs, dont la CFE a assumé la coordination générale. Cette réalisation a aussi été le lieu de l'enrichissante expérience d'une étroite collaboration sur le terrain entre communautés étrangères, services d'aide aux étrangers et milieux suisses de l'orientation / formation professionnelle concernés pendant plus d'une année.

LES ASSOCIATIONS D'ETRANGERS : UNE REALITE INTERCULTURELLE

Rosita Fibbi

S'interroger sur l'immigration revient le plus souvent à étudier des rapports ou encore les réactions des individus face à la société globale ou à ses sphères institutionnelles. Dans cette optique, on est porté à oublier que les individus ne sont pas seulement appelés à réagir à la réalité sociale, à l'environnement, mais qu'ils contribuent à influencer cet environnement au gré de rapports de force qui leur sont tour à tour favorables ou défavorables. Cette contribution peut prendre la forme de la participation à des groupes, à des structures méso-sociales qui donnent une validation collective à la perception et à l'évaluation de la condition sociale des individus.

A la demande du CCSI (Centre de Contact Suisses-Immigrés) de Genève, le groupe Migrations-Genève a étudié le phénomène associatif immigré (GREMIG, 1988); dans la présente contribution, je me suis attachée à en approfondir les caractéristiques actuelles auprès de l'immigration italienne à Genève.

Plusieurs éléments sembleraient indiquer que l'immigration italienne en Suisse est en voie de lente et progressive "intégration", c'est-à-dire de participation plus étendue à la vie sociale du pays de résidence. Tout contribue à rendre plausible l'attente d'une "invisibilité" de cette immigration, stabilisée pour une très large part (80% de permis C), progressivement insérée dans les structures scolaires (Hutmacher, 1987) et de formation professionnelle (au gré, entre autres, d'une conjoncture démographique favorable (Fibbi & De Rham, 1988). Or, nous constatons qu'en même temps que s'amorcent ces changements, le phénomène associatif italien et, surtout, sa "visibilité" sociale vont en augmentant. Si l'on écarte le réflexe de défense, généralement fort au début de l'immigration, quels éléments peuvent contribuer à expliquer le phénomène en soi et, plus particulièrement, ses caractéristiques spécifiques ?

En 1980, le Ministère italien des Affaires étrangères recense 1211 associations pour un demi-million d'Italiens en Suisse. A Genève, on compte 48 associations pour environ 35'000 Italiens résidant dans le canton. Des changements majeurs se sont vérifiés quant aux types d'associations prédominants : aux associations

politiques typiques des années 60 et 70, qui sont en perte de vitesse, s'oppose aujourd'hui l'essor des associations de type régional (Fibbi, 1985).

Les pratiques associatives peuvent être comprises comme des tentatives de **redéfinition des identités / appartenances**. Si le terme "identité" exprime une incontournable référence au sujet, le terme "appartenance", emprunté au lexique logico-mathématique, peut être entendu dans un sens objectif. L'identité est le résultat d'un double processus de production : elle est, d'une part, attribuée par un pouvoir exercé par des institutions, notamment étatiques, d'autre part, revendiquée, ou du moins assumée par les individus et les groupes dans leur rôle d'acteurs sociaux. L'identité résulte ainsi d'une auto-définition articulant des aspects singuliers des personnes et des groupes avec des référents collectifs et un pouvoir institutionnel (Oriol, 1982).

En situation de migration, c'est-à-dire de changement de contexte social et culturel, l'individu est amené à réexaminer la signification de sa participation à des groupes, et, assumant des nouveaux rôles, à appartenir à d'autres structures méso-sociales.

Appartenance régionale ou nationale

Un élément constitutif de la condition d'émigré-immigré, notamment dans le cas des migrations internationales, est l'identité-appartenance nationale. L'émigré est porteur d'un passeport national; le traitement que lui réserve la société d'immigration est fonction, entre autres, de ses origines nationales. L'identité nationale ainsi attribuée vient se superposer aux appartenances pertinentes avant la migration. En Suisse, le fort mouvement xénophobe constitue le ciment de l'identité nationale chez les étrangers, plaquée sur les immigrés dans la société de résidence : ils l'assument et se l'approprient comme instrument de défense. A cette totalisation idéologique correspondent des structures : les associations, celles de la première heure, fortement politisées.

Les échecs retentissants des initiatives politiques visant une amélioration des conditions de vie des immigrés, au début des années 80, mettent en crise cette "italianité", et ce, même auprès de la première génération en passe de stabilisation.

En effet, vers la fin des années 70, et surtout au début des années 80, on assiste à une floraison d'associations régionales, parmi les Italiens en Suisse. Si la nouvelle compétence en matière de migration attribuée aux régions dans le

cadre de la décentralisation administrative des années 70 a pu jouer un rôle (Fibbi, 1985), elle reste insuffisante pour expliquer l'importance numérique des associations régionales, leur essor, leurs pratiques et leur actuelle vitalité.

Les groupements régionaux mettent à disposition des émigrés-immigrés une nouvelle définition collective de soi en insistant sur une continuité - qui supporte tous les changements successifs - avec le lieu d'origine, plutôt que sur une rupture, le départ.

Se réclamer autre lorsqu'on est autre, c'est faire preuve de lucidité. En Suisse, la spécificité de la condition juridique demeure dans la permanence du statut d'étranger même chez la deuxième génération. Le rappel à l'identité d'origine se révèle alors comme un atout de taille : une identité aussi immédiate que possible de l'individu, aussi peu conflictuelle que possible avec le nouveau contexte de vie. C'est là qu'on mobilise, qu'on fait recours à une identité spécifique, l'identité régionale.

Affirmer une appartenance régionale, c'est se forger une identité d'un autre ordre, "localiste", par rapport à laquelle l'appartenance nationale perd une partie de sa pertinence.

Par ailleurs, c'est une identité du même ordre, "localiste", que ce groupe immigré revendique avec force; il fait partie intégrante de la ville, de la région de résidence. Au "localisme" par rapport à la société d'origine fait pendant le "localisme" par rapport à la société de séjour.

Les associations régionales affichent souvent une double référence "localiste", par rapport aux pays de résidence et d'origine. Mais la recherche d'un ancrage local est aussi le fait des associations sportives, qui luttent dans leurs pratiques quotidiennes pour se faire admettre et obtenir une reconnaissance valorisée de leur place dans la ville, le quartier d'habitation.

C'est ainsi qu'une association sportive italienne, plus exactement de supporters d'un obscur club de football de province, s'est garanti un droit d'accès à des salles de spectacles très convoitées : en poursuivant pendant dix ans une activité ininterrompue dans le même quartier, les membres de cette association sont parvenus à se faire reconnaître comme "association locale" de Carouge.

L'originalité de l'affirmation identitaire des migrants est la double référence "localiste". L'identité ethnique qui émerge dans ce contexte n'est pas un résidu de culture d'origine transplantée, mais une production nouvelle qui tient compte à la fois de l'histoire du groupe d'appartenance des migrants et de la

confrontation sociale du pays d'origine. Ainsi les émigrés-immigrés cherchent-ils à se réapproprier leur propre définition sociale au-delà du découpage bureaucratique des sphères de la vie sociale.

Conclusions

Les associations d'immigrés peuvent ainsi être conçues comme des moyens - interculturels dans le sens qu'ils agencent une pluralité de référents culturels et institutionnels - que les groupes se donnent dans leurs stratégies de réduction du décalage de pouvoir entre soi et certains éléments de la société de résidence. Nous pouvons ainsi expliquer l'apparente antinomie d'une augmentation de l'associationnisme immigré auprès de groupes d'immigrés établis depuis longtemps dans le pays. Seuls les groupes stabilisés arrivent à réunir et à mobiliser des moyens "adéquats" pour négocier de manière moins subordonnée leurs conditions d'insertion.

FONCTION DU THEATRE DANS LA COLLECTIVITE MIGRANTE

Julio Peñate Rivero

Acteurs et action

La collectivité espagnole en Suisse a créé, surtout au cours des vingt dernières années, de très nombreuses associations d'assistance, sportives, culturelles, de jeunesse, de rencontre, de travail et autres. Leur but est de donner une réponse aux problèmes rencontrés par le migrant vivant dans une société au fonctionnement assez différent de celle dont il est originaire.

Exceptés les quelques cas où les troupes de théâtre ont été créées dans le cadre de l'école complémentaire espagnole, elles apparaissent en général au sein de ces associations. Entre 1980 et 1989, nous en avons dénombré 24 pour une population de 114'000 personnes réparties dans l'ensemble de la Suisse.

En plus de se produire au sein de leurs associations, ces troupes sont invitées par des associations d'autres cantons. Les spectacles ont lieu dans le cadre de leurs activités culturelles, lors des festivités générales ou liées soit à l'Espagne, soit à l'histoire des associations elles-mêmes. Le public cible est donc la collectivité migrante, dans laquelle ces troupes sont nées et se sont développées.

Objectifs

Explicitement, les troupes théâtrales se proposent de "maintenir vivante la culture espagnole", de "mieux la faire connaître", de "garder le contact avec elle" par la mise en scène de pièces représentatives. Elles sont toutefois conscientes du rôle assez secondaire de l'écrit dans le milieu migrant (la culture littéraire utilise surtout un support oral : théâtre, chanson, cinéma). Implicitement, les buts poursuivis dépassent largement ce stade. Nous les divisons en deux volets, envers la collectivité et envers les Acteurs eux-mêmes¹.

¹ La majuscule sert à les distinguer de ceux qui jouent sur scène.

Concernant la collectivité, nous relevons une volonté de lui faire prendre conscience de son patrimoine culturel² (comme une dimension de soi essentielle). En effet, le migrant, en raison de ses connaissances scolaires très rudimentaires et de son séjour à l'étranger, toujours provisoire et sans cesse prolongé, ne connaît que vaguement la production de son pays d'origine. La représentation théâtrale doit lui prouver la vitalité d'un patrimoine culturel dont il pourra se sentir fier. Elle pourra éveiller également un besoin de le transmettre à ses enfants, en les encourageant à assister à des pièces théâtrales (parmi d'autres activités artistiques telles que la musique, la danse ou la chanson), ou même à y jouer.

En ce qui concerne les Acteurs, la représentation constitue un double défi : d'abord se montrer à la hauteur d'une activité intellectuelle exigeante et éloignée du vécu quotidien, réduit habituellement à des gestes pas toujours valorisants, tant au travail qu'à la maison. Ensuite, revêtir une importance majeure lorsque l'acteur se montre capable d'incarner un personnage, une problématique ou un comportement social et linguistique propre à sa culture (ici dans son sens anthropologique) d'origine. Il peut apparaître alors comme transmetteur, circonstanciel il est vrai, de contenus, d'attitudes et de valeurs dans lesquels se reconnaissent les membres de la collectivité migrante. Ce rôle d'intermédiaire privilégié est ressenti comme une forte valorisation personnelle, limitée à son public (la population migrante), sans doute éphémère, mais néanmoins intense.

Difficultés

Elles sont de trois sortes. Premièrement, l'amateurisme des acteurs, qui disposent de peu de temps et sont peu familiarisés à l'écrit ou à la scène, implique des périodes de répétition atteignant facilement huit ou neuf mois. Les jeunes apprennent leurs rôles plus rapidement, mais un travail de déclamation est nécessaire (prononciation, intonation, rythme) du fait de la perte linguistique qui s'opère habituellement entre la première et la deuxième génération. Deuxièmement, l'appareillage technique (costumes, décors, éclairage) doit être financé par les troupes et leurs associations; les subventions officielles restent rares et symboliques. Cela implique des frais auxquels il n'est pas aisé de faire face, en raison du nombre limité de représentations. Troisièmement, la dispersion du public cible oblige la troupe à se déplacer pour une seule représen-

tation. Paradoxalement, les troupes doivent limiter leurs déplacements pour mieux couvrir leurs frais.

Bénéfices

Nous les observons à partir de deux types d'influences. Celle (moins directement perceptible) exercée sur les individus en raison du contenu des pièces jouées et celle de la représentation théâtrale, en tant que phénomène collectif, sur le groupe de spectateurs.

Pour la première, nous avons comptabilisé 54 pièces jouées entre 1980 et mai 1989 (chacune étant jouée 4 fois, en moyenne). 52 ont été écrites par des auteurs espagnols. Du point de vue linguistique, elles cultivent un éventail très diversifié de niveaux de langue et de registres expressifs. Ainsi, le théâtre actualise les différents codes d'expression linguistique détériorés, perdus ou inconnus par le milieu migrant de par la rupture que suppose l'établissement en pays non hispanophone. Cette fonction d'actualisation apparaît notamment dans les 29 pièces qui insistent sur les habitudes, la façon de vivre et de réagir au quotidien dans le pays d'origine. Les 15 pièces appartenant au théâtre classique espagnol, ainsi que les 10 traitant de sujets historiques, accomplissent essentiellement un rôle de promotion de la culture cultivée. Dans l'ensemble, les troupes théâtrales jouent des pièces qui excellent dans l'un ou l'autre aspect de la culture espagnole. Elles sont choisies en fonction des contenus qu'elles véhiculent, contenus qui, selon les troupes, sont en train de se dégrader ou de disparaître dans le milieu migrant.

Quant à l'influence de la représentation théâtrale sur le groupe, elle lui fournit l'occasion de se réunir, l'amène à réagir d'une manière collective à son égard, alimente le contenu des échanges, lui permet d'exprimer son identification à des valeurs communes, facilite le renouvellement des liens de solidarité, et relance la sociabilité à travers le sentiment collectif d'accéder à une même culture et de la partager.

Questions de recherche

Elles tournent autour de trois axes principaux :

Si le chercheur souhaite connaître la collectivité migrante de l'intérieur, il lui faudra réfléchir à la possibilité d'étudier soigneusement les instruments de

² "Culturel" est pris dans le double sens de culture cultivée et de forme de vie.

réponse culturelle que ces collectivités migrantes se sont données pour faire face à leur problématique.

Dans le domaine de la formation, il serait peut-être nécessaire d'analyser soigneusement la diversité des structures mises en place par les associations, envers les enfants et envers les adultes. Le théâtre n'en est qu'un exemple parmi d'autres.

Dans la formation comme dans l'ensemble des autres domaines, il serait urgent d'étudier le fonctionnement et la pertinence actuelle de ces structures ainsi que de leurs buts.

Cinquième partie

Quelques perspectives pour la recherche

INTRODUCTION

Edo Poglià

Les contributions de la cinquième partie

Les migrations traditionnelles constituent une des sources essentielles de la pluralité culturelle de la Suisse et de son système éducatif. Ce n'est donc pas étonnant que la présence d'enfants de migrants dans nos écoles ait éveillé l'attention non seulement des politiciens de l'éducation et des pédagogues, mais aussi des chercheurs.

L'article d'**Armin Gretler** montre l'étendue acquise par ce champ de recherche en Suisse depuis une quinzaine d'années. A cet effet, il présente et analyse la septantaine de recherches effectuées dans ce domaine et en synthétise les acquis et les contenus les plus importants.

Cristina Allemann-Ghionda expose les perspectives de développement de la recherche dans ce domaine, ainsi que l'élargissement possible des problématiques à traiter. Elle souligne notamment la nécessité d'appliquer l'approche interculturelle à l'ensemble de la population scolaire et non plus seulement aux enfants de migrants.

Novine Berthoud-Aghili et Marie-Claire Caloz-Tschopp élargissent les perspectives de la recherche en soulignant l'importance croissante, pour l'éducation, des migrations intercontinentales et des problèmes de l'asile. Leur article met en évidence un certain nombre de questions que les chercheurs pourraient utilement aborder dans ce domaine.

LA RECHERCHE SUISSE EN MATIERE DE FORMATION ET D'EDUCATION INTERCULTURELLES¹

Armin Gretler

1. Introduction

Les projets de recherche et de développement en matière de formation recensés au cours de ces quinze dernières années par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) forment la toile de fond de la présente analyse des travaux suisses dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles.

Il s'agit, au total, de 65 projets; en règle générale, ils traitent de la formation et de l'éducation des enfants de travailleurs étrangers en Suisse. Ces projets sont analysés ci-dessous selon leurs caractéristiques de structure et de contenu.

Deux remarques s'imposent pour délimiter complètement l'objet de cette analyse. Le but de l'enquête permanente du CSRE est de recenser la totalité de ces projets. On se rapproche toujours plus de ce but, ce qui veut dire que le non-recensement d'un nombre indéfini, mais assurément petit, de travaux de recherche et de développement qui devraient également appartenir à ce corpus de recherches ne peut pas être totalement exclu. La deuxième remarque a trait à la délimitation de l'objet de recherche. La frontière entre ce qui relève de la recherche et ce qui n'en relève pas n'est pas toujours facile à tracer dans le domaine de la formation et, par conséquent, aussi dans celui de la formation et de l'éducation interculturelles. Dans ce contexte, il peut être intéressant pour les lectrices et les lecteurs de savoir que le groupe de travail "Education interculturelle" de la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) et de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), l'Institut pédagogique de l'Université de Berne et l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) ont organisé, en mars 1993, un congrès international "Inter 93 - Education en contexte plurilingue et pluriculturel". A cette occasion, les organisateurs ont publié les documents suivants :

¹ Traduit de l'allemand par Sylviane Montandon.

- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation : "Recherche et développement relatifs à l'éducation interculturelle en Suisse". Aarau. CSRE/SKBF, 1993, 123 p.
- Office fédéral de l'éducation et de la science : "De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle - Les activités des organisations internationales : Conseil de l'Europe, Communauté européenne, OCDE, Unesco". Berne. OFES/BBW, 1992, 86 p.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction Publique / CDIP (rédaction Cristina Allemann-Ghionda) : "Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens : eine Übersicht über Innovationen". Berne, EDK/CDIP, 1993, 26 p. et annexes.

Contrairement à notre analyse, ces trois publications couvrent dans son ensemble le champ de la recherche et de la pratique de l'éducation interculturelle et permettront, par conséquent, de distinguer les limites et les passages, mouvants, entre les deux domaines.

2. Caractéristiques structurelles de la recherche et du développement suisses dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles

Dans cette partie, nous évoquerons principalement les institutions de recherche chargées de la réalisation des projets examinés, ainsi que le financement de ces projets.

Institutions de recherche

Les projets examinés ici se répartissent comme suit entre les différents types d'institutions :

Types d'institution	Nombre de projets (1976-1991)
Institutions universitaires	35
Institutions internes aux administrations (niveaux cantonal, régional et fédéral)	20
Institutions privées et semi-privées	5
Autres (y compris projets indépendants d'une institution)	5
Total	65

En y regardant de plus près, on constate qu'environ trois quarts de tous les projets ont été conduits par quelques institutions seulement. Il s'agit de :

Nom de l'institution	Nombre de projets
Institutions universitaires :	
- Université de Genève (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation)	11
- Université de Zurich (Institut de Psychologie. Département de psychologie appliquée)	6
- Université de Zurich (Institut pédagogique)	5
- Université de Zurich (Institut de sociologie)	2
Institutions internes aux administrations :	
- Direction de l'Instruction Publique du canton de Zurich. Section de la pédagogie pour les étrangers	9
- Département de l'Instruction Publique du canton de Genève. Secteur Accueil et éducation des migrants	5

- Département de l'Instruction Publique du canton de Genève. Service de la re- cherche sociologique	2
Institutions privées et semi-privées :	
- Service de la recherche de la fondation ECAP, Bâle (y compris les mandats per- sonnels de la directrice de ce service)	7
Total	47

Ces quatre institutions universitaires, ces trois institutions internes à des Départements cantonaux de l'Instruction Publique et un service de recherche privé se révèlent donc être le noyau et le centre proprement dit de la recherche suisse dans le domaine de l'éducation interculturelle. A l'exception de la dernière mentionnée (le Service de recherche de la fondation ECAP, Bâle), toutes ces institutions ont leur siège soit à Zurich, soit à Genève. C'est dans les universités de Genève et de Zurich, de même que dans les institutions spécialisées des Départements de l'Instruction Publique de ces deux cantons qu'ont été réalisés à peu près deux tiers (40 projets sur 65) de la recherche sur la formation interculturelle. C'est là que ce type de recherche est géré avec une intensité et une continuité certaines. Pour les 15 projets restants, il s'agit en grande partie de travaux ponctuels et relativement isolés.

Financement des projets

Le financement des projets a été assuré par les institutions (respectivement les personnes) suivantes :

Institutions / personnes ayant assuré le financement	Nombre de projets
- Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (FNRS)	3
- Institutions de recherche :	
universitaires	3
internes à l'administration	19
- Fondations	12
- Instances fédérales (OFIAMT, CSS, OFES)	3
- Institutions nationales et étrangères	5
- Chercheuses / chercheurs	28
Total	73 ²

La première chose qui frappe dans cette liste, c'est le grand nombre de projets (28) financés par les chercheuses et les chercheurs eux-mêmes. Une caractéristique structurelle de la recherche en éducation interculturelle en Suisse est ici clairement mise en évidence : près de la moitié de tous les projets (30) sont en quelque sorte des travaux de qualification. On entend par là tous les travaux ayant pour but principal l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme académiques. Ils naissent pour la plupart de la motivation personnelle des étudiants et restent, dans de nombreux cas, isolés, sauf dans les cas où ils sont intégrés dans le programme de recherche d'un institut. Concrètement, il s'agit, dans le cas qui nous intéresse, de 4 travaux de diplôme, de 16 travaux de licence et de 10 thèses de doctorat.

Par ordre d'importance, les institutions de développement internes à l'administration qui, en règle générale, financent aussi elles-mêmes leurs travaux constituent la deuxième source de financement. En troisième position, on trouve les fondations; deux d'entre elles sont particulièrement à mettre en évidence : la fondation syndicale ECAP et la fondation pour le progrès de l'homme à Lausanne, qui prennent part au financement de quatre projets. Enfin, cinq projets sont co-financés par des organisations internationales, soit qu'ils sont mandés par ces

² Dont 8 recensés 2 fois.

organisations elles-mêmes, soit que celles-ci fournissent des contributions financières sur demande (avant tout le Conseil de l'Europe, l'UNESCO et l'OCDE).

Seuls trois projets ont été financés par le Fonds National de la Recherche Scientifique, dont deux dans le cadre de programmes nationaux de recherche (82 : 032³ "Formation et insertion professionnelle des jeunes étrangers en Suisse"⁴, avec 306'000 francs et 91 : 027 "Séjours en Suisse romande : réalités interculturelles au quotidien", avec 232'000 francs) et un dans le cadre d'une étude de médecine sociale et préventive à long terme (90 : 031 : "Etude longitudinale sur le développement physique, psychique et social d'enfants bâlois entre 5 et 14 ans", répartie sur 12 ans, avec 700'000 francs, l'un des points centraux de cette recherche étant une comparaison entre le développement des enfants suisses et des enfants étrangers).

Le coût, le nombre de collaborateurs et la durée constituent des indices de la portée des projets. Si l'on prend ces critères en considération, on constate que deux projets de portée analogue aux trois qui viennent d'être mentionnés se dégagent. Il s'agit premièrement du projet 78 : 026 : "La deuxième génération - problèmes spécifiques des enfants de travailleurs migrants au seuil de la vie professionnelle", dont le coût s'est élevé à 340'000 francs qui - bel exemple, typique, d'un financement mixte - ont été financés par des contributions de l'OFIAMT, du canton et de la ville de Zurich, du syndicat central des associations de travailleurs, du fonds social paritaire des industries suisses, ainsi que du fonds Hélène Biber. Deuxièmement, il s'agit du projet 89 : 040 "Enquêtes sur les élèves migrants dans l'école genevoise", qui n'est pas limité dans le temps et dont le financement est assuré par le Département de l'Instruction Publique du canton de Genève, par la Fondation pour le progrès de l'homme et par l'Université de Genève (FPSE).

Du point de vue de leur valeur et de leur importance, la totalité des travaux des institutions mentionnées agissant en permanence dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles est indubitablement à mettre en parallèle avec ces cinq projets isolés d'envergure.

³ Les numéros de référence renvoient à l'"Information sur la recherche éducationnelle" du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation; la liste des 65 projets de recherche et de développement examinés ici se trouve à la fin de cette contribution.

⁴ Voir, à ce sujet, la contribution de Rosita Fibbi "Les jeunes étrangers et la formation professionnelle" dans le présent ouvrage.

L'activité de ces institutions se manifeste moins dans de grands projets isolés que dans des séries de petits et de moyens projets internes isolés, marquant en général un intérêt particulier pour le développement. Font partie de ces importantes institutions le secteur de la pédagogie des étrangers de la division pédagogique de la Direction de l'Instruction Publique du canton de Zurich (9 projets), le secteur Accueil et éducation des migrants du département de l'Instruction Publique du canton de Genève (5 projets) et le secteur de la recherche de la fondation ECAP à Bâle (7 projets).

3. Caractéristiques de contenu de la recherche suisse dans le domaine de la formation interculturelle

Si l'on examine les projets d'après leur répartition sur les différents échelons de la formation, l'image suivante se dégage :

Degré de formation concerné par le projet	Nombre de projets (1976-1991)
Pré-scolarité, jardin d'enfants	5
Ecole obligatoire (primaire et secondaire I)	38
Degré secondaire II :	
- culture générale	1
- formation professionnelle	5
Formation des enseignants	6
Education générale des adultes et formation professionnelle continue	5
Système de formation dans son ensemble	2
Indépendants du degré	6
Total	68 ⁵

⁵ Dont 3 recensés 2 fois.

On constate donc une forte prépondérance de l'école obligatoire (dont traitent plus de la moitié - 38 - des projets). Par ailleurs, les jardins d'enfants, la formation des enseignants, de même que l'éducation des adultes et le perfectionnement professionnel ne sont guère représentés que par cinq ou six projets. Il convient de souligner une différenciation croissante en fonction des nationalités : à côté de la majorité des projets, qui traitent des enfants italiens ou des enfants dans leur ensemble, il en existe de semblables, relatifs aux enfants et aux adolescents espagnols (78 : 016; 78 : 028; 83 : 012), turcs (83 : 048), portugais (89 : 059) et iraniens (89 : 060) en Suisse. On trouve une vue d'ensemble très lisible de cette problématique dans le cadre du projet 88 : 042 "Problèmes scolaires des enfants de travailleurs étrangers : causes, mesures, perspectives"⁶.

Problèmes linguistiques

Le point de départ de la recherche suisse dans le domaine de l'éducation interculturelle a été le fait que les enfants de travailleurs étrangers parlaient une autre langue. Il n'est donc pas étonnant que la problématique des langues soit traitée par des travaux allant du projet "Bilinguisme et enfants migrants" (77 : 055) au projet 91 : 013 "Les enfants à "deux voix". Effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture", à travers toute la période de ces quinze dernières années. Des projets isolés étudient la portée de la langue du pays d'origine (78 : 013 "Les enfants de travailleurs migrants et la langue du pays d'origine" et 87 : 035 "Effets des cours de langue et de culture du pays d'origine chez les élèves italiens de 5P dans le canton de Zurich"); d'autres traitent des difficultés spécifiques des enfants de travailleurs étrangers lors de l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (82 : 010 "Pour une nouvelle conception didactique de l'erreur. Analyse d'interférences linguistiques chez des enfants à l'école primaire" et 83 : 025 "Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants"). Un projet plus étendu (81 : 033) examine les "Situations d'énonciation, attitudes langagières et langages d'enfants migrants en Suisse", un autre (2/91/09 : "Welche Sprache spreche ich ? Die sprachliche Situation der italienischen Jugendlichen in der Deutschschweiz") prend en compte tout à la fois les situations bilingue et

biculturelle, et un dernier, projet de développement d'un centre cantonal de recherche et de développement en éducation pour objet d'étude global la "Sprachförderung für ausländische Kinder" (1/87/38).

A côté de cette concentration sur la problématique linguistique, un projet isolé (signe supplémentaire caractéristique d'une différenciation croissante de la recherche ?) traite d'un autre objet spécifique (89 : 054 : "Activités arithmétiques chez les élèves de langue et de culture différentes").

Choix professionnel et formation professionnelle de base

Qu'en est-il du choix professionnel et de la formation de base d'adolescents étrangers vivant en Suisse ? Cinq projets sont consacrés à ces questions. Deux d'entre eux appartiennent, sur la base des critères déjà évoqués, aux travaux de recherche "lourds" du domaine de l'éducation interculturelle. Il s'agit des projets 78 : 026 "La deuxième génération - Problèmes spécifiques des enfants de travailleurs migrants au seuil de la vie professionnelle" (examen des possibilités d'accès et de choix professionnel de quelques 500 jeunes italiens et suisses de 15-16 ans de la ville de Zurich) et 82 : 032 "Formation et insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses", dans lequel sont étudiés et comparés trois groupes d'âge (les jeunes qui ont terminé leur scolarité obligatoire en 1982; les jeunes qui ont achevé leur formation professionnelle de base en 1982, les jeunes de 25 ans qui, en 1982, étaient déjà depuis quelque temps dans la vie professionnelle). Chaque groupe d'âge se compose de trois sous-groupes : jeunes italiens/italiennes, espagnols/espagnoles, suisses/suisseuses; au total, l'échantillon comporte 1620 personnes habitant en Suisse romande. Les trois projets suivants sont constitués d'un travail de diplôme et de deux travaux de licence : 78 : 016 : "L'intégration des jeunes apprentis italiens et espagnols à Genève"; 81 : 017 : "Effets de la migration sur le processus du choix professionnel chez les jeunes étrangers"; 85 : 039 : "Socialisation et choix professionnel des jeunes filles italiennes en Suisse - une étude d'exploration".

Formation professionnelle complémentaire et éducation générale des adultes

Selon l'une des conclusions de la brochure déjà citée "Problèmes scolaires des enfants de travailleurs étrangers : causes, mesures en cours d'application, perspectives", les lacunes les plus graves dans la formation des étrangers (que ce soit du point de vue de la pratique ou de celui de la recherche) se situent

⁶ Christina Allemann-Ghionda & Vittoria Lusso-Cesari. (1988, 2ème édition). Problèmes scolaires des enfants de travailleurs étrangers : causes, mesures en cours d'application, perspectives. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.

aujourd'hui essentiellement dans le domaine de l'éducation pré-scolaire, ainsi que dans la formation des parents et des adultes en général. En fait, seul un petit nombre de projets de recherche et de développement traitent de la formation professionnelle continue et de la formation générale des adultes étrangers.

A une exception près, tous les travaux de ce domaine ont été réalisés sur le compte du secteur de recherche de la fondation ECAP ou comme des travaux de commande privés de sa directrice. Quatre projets mettent en évidence la motivation, le comportement et le besoin, en matière de formation continue, de différentes catégories d'employés et de participants à des cours :

- 87 : 063 : "Motivations, besoins de formation et origine socio-culturelle des participants aux cours de l'ECAP".
- 2/88/07 : "La situation des travailleurs italiens dans l'industrie des machines dans le canton de Zurich. Etat actuel et perspectives".
- 3/88/10 : "Le comportement par rapport à la formation continue des travailleurs étrangers dans le secteur du bâtiment en Suisse".
- 89 : 052 : "Femmes italiennes en Suisse : famille, travail, besoins de formation"⁷.
- Dans le cadre du système de détection avancée pour la politique de la recherche du Conseil Suisse de la Science figure un projet donnant un aperçu et une vue d'ensemble : "Enfants, adolescents et adultes étrangers dans le système suisse d'enseignement" (88 : 046).
- Le seul projet ne dépendant pas de la fondation ECAP consiste en une thèse zurichoise sur la question "Comment conserver ou rétablir les capacités d'émigration de requérants d'asile ?" (88 : 020).

La formation des enseignants

Un travail d'ensemble sur "La prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant suisse" (82 : 027) révèle - en tout cas pour le début des années 80 - que les problèmes scolaires des enfants de travailleurs étrangers étaient au menu de pratiquement tous les établissements de formation des enseignants,

⁷ Ces quatre projets constituent la base de la contribution de Cristina Allemann-Ghionda, publiée dans ce volume et intitulée "L'éducation des adultes pour les migrants : tâches anciennes et nouvelles".

mais qu'il n'existe que peu d'endroits où cette problématique est traitée autrement que de façon ponctuelle. Trois établissements de formation des enseignants doivent être mis en évidence (Neuchâtel, Bâle-Ville et Rorschach) : le thème y est orienté vers la pratique et traité de manière plus que ponctuelle et dans une perspective véritablement interculturelle. Depuis lors, le nombre d'établissements de formation pédagogique dans lesquels on travaille de cette manière a sans doute augmenté. Deux projets de développement zurichois sont entièrement consacrés à la formation pédagogique (1/90/13 : "Ausbildungskurse für Lehrkräfte der Sonderklassen E, des Deutschunterrichts für Fremdsprachige und der Deutschunterrichts an italienischen Schulen" et 3/90/08 : "Zwischenbericht über die Umsetzung des Konzeptes zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung zuhanden des Erziehungsrates des Kantons Zürich"). Dans deux projets genevois, la formation et le perfectionnement pédagogiques sont pris en considération, entre autres aspects (85 : 050 "Pédagogie interculturelle : expériences et élaboration d'outils pédagogiques et méthodologiques" et 89 : 040 : "Enquêtes sur les élèves migrants dans l'école genevoise", qui traitent des aspects suivants : processus d'apprentissage et nature des obstacles constatés lors de l'apprentissage, particulièrement en français et en mathématique; les moyens didactiques et les moyens d'aide : leur adaptation aux différentes situations d'apprentissage; offre de documentation; formation pédagogique interculturelle, au niveau de la formation de base autant qu'au niveau du perfectionnement). Enfin, le projet de développement saint-gallois (1/87/38 : "Sprachförderung für ausländische Kinder") rend compte des offres de cours spéciaux pour la formation pédagogique et la formation continue.

Prise en compte de la situation familiale

Le lien étroit entre la situation familiale et la situation scolaire d'un enfant est bien connu. La situation d'une famille se complique au travers de la réalité de sa migration, ce qui, pour différentes raisons, rend ce lien d'autant plus significatif. On n'est par conséquent pas surpris que les rapports parents-élèves-écoles fassent l'objet de différents travaux de recherche. C'est tout particulièrement le cas du projet "La construction de réalités familiales chez les immigrants : contribution à la compréhension de troubles d'apprentissage et de rendement" (89 : 039), dans lequel est faite une comparaison systématique entre une famille d'immigrants dont plusieurs enfants ont été affectés à des classes spéciales en raison de problèmes d'apprentissage et une autre famille d'immigrants dont les

enfants ont réussi leur intégration dans le cursus scolaire suisse. La famille joue aussi un rôle important dans le projet déjà mentionné ; "Femmes italiennes en Suisse : famille, travail, besoins de formation" (89 : 052). Au niveau institutionnel, la question des rapports entre parents, école et administration scolaire est traitée dans le projet de développement "Pédagogie des enfants étrangers : commissions consultatives et groupes de contact institués par les autorités scolaires zurichoises" (86 : 062). L'insertion familiale constitue aussi le centre du projet "Interventions thérapeutiques coordonnées auprès d'un certain nombre d'élèves, de parents et d'enseignants de l'Ecole italienne de Zurich" (78 : 042). Par ailleurs, le milieu familial est pris en considération dans une gamme de projets comme un facteur de recherche parmi d'autres (voir, par exemple, 77 : 055; 78 : 052 et 85 : 039).

L'appartenance à une classe sociale précise est un aspect particulier de la situation d'une famille. La recherche comparant l'influence de la nationalité et l'appartenance sociale dans le cursus scolaire d'un enfant était au cœur de la recherche : "Le passeport ou la position sociale ?" (86 : 024)⁸. D'une manière très accentuée, cette recherche affirme que l'influence du statut d'étranger sur le cursus scolaire est réductible à l'appartenance de classe chez chaque enfant. Certes, à origine sociale égale, les enfants suisses ont des chances légèrement meilleures de succès scolaire que les enfants étrangers; mais la différence est minime en comparaison avec celles fournies lorsqu'on compare des élèves d'origine sociale différente, mais de même nationalité.

Cet état de chose se confirme dans la recherche "Etude longitudinale sur le développement physique, psychique et social d'enfants bâlois entre 5 et 14 ans" (90 : 031). Les trois facteurs examinés ont mis en évidence des différences relativement fortes entre les enfants suisses et les enfants de travailleurs étrangers. Ces différences diminuent pourtant sensiblement lorsqu'on restreint la comparaison à des enfants de même origine sociale.

⁸ Voir, à ce sujet, la contribution de Walo Hutmacher, dans ce volume.

Questions liées au sexe dans la formation et l'éducation interculturelles

Dans certains des projets analysés ici, les aspects spécifiques liés au sexe dans la formation et l'éducation sont particulièrement pris en compte. A une exception près (une recherche qui parvient à des résultats plus complexes), les travaux de recherche concluent que les jeunes filles et les femmes sont plus fortement désavantagées, dans leurs parcours scolaires et professionnels, que les jeunes gens et les hommes. Tel est l'un des résultats de la recherche bâloise déjà citée à plusieurs reprises (90 : 031) : à l'âge de 14 ans, seules les jeunes filles d'origine étrangère restent désavantagées dans les trois domaines pris en considération (développement physique, psychique et social); les jeunes garçons issus de familles de travailleurs étrangers avaient, à ce moment-là, rattrapé leur retard. La recherche zurichoise sur les problèmes spécifiques des enfants de travailleurs étrangers à leur entrée dans la vie adulte montre, entre autres qu'à un moment déterminé, 84% des jeunes garçons suisses pris en compte, 78% des jeunes filles suisses, 53% des jeunes garçons italiens et seulement 32% des jeunes filles italiennes avaient entrepris une formation professionnelle. La recherche relative à la socialisation différente des filles et des garçons à l'âge du jardin d'enfants (78 : 008) montre qu'à la plupart des tests, les filles italiennes réussissent moins bien que les autres enfants, tandis que l'ensemble des fillettes des jardins d'enfants, indépendamment de leur nationalité, réussissent mieux que les garçons. L'étude prospective sur les aspects de la socialisation et de la situation de choix professionnel des jeunes filles italiennes en Suisse (85 : 039), dans laquelle le choix professionnel est considéré comme un processus d'interaction et de développement, conclut que les jeunes Italiennes, comparativement à leurs compatriotes masculins et aux jeunes Suisses et Suissesses sont particulièrement défavorisées sur chacun de ces plans.

Comme nous l'avons déjà souligné, c'est à des résultats plus complexes que parvient une étude (78 : 012) sur le passage de l'école primaire à la suite de la scolarité (secondaire I) : tandis que les jeunes filles de travailleurs étrangers ne se différencient que peu des jeunes Suissesses, les jeunes garçons étrangers fréquentent particulièrement souvent les cursus "à exigences peu élevées". Les jeunes garçons étrangers se distinguent particulièrement des autres groupes dans leur note d'"expression écrite". Cette image très différenciée entre les garçons et les filles d'origine italienne semble avant tout prendre naissance au niveau des attentes des parents et, partiellement aussi, de celles de maîtres.

La scolarisation des enfants sans statut légal

Pour conclure, attirons l'attention sur une recherche, modeste mais fructueuse, relative à un passé très récent et qui a rapidement conduit, dans le sens d'une prise de conscience d'un problème jusqu'alors largement méconnu, à des suites pratiques. Il y est question des enfants étrangers qui séjournent en Suisse sans statut légal (par exemple à la suite de regroupements "sauvages" de saisonniers) et sont, de ce fait, souvent cachés (enfants "clandestins", voir 91 : 009 et 92/01/35)⁹. Le droit à l'éducation entre, dans de tels cas, en conflit avec les arrêtés de la police des étrangers; en conséquence de la prise de conscience de ce problème, un changement positif s'est manifesté dans la pratique des différents cantons avec l'admission de ces enfants dans les écoles officielles.

4. Quelques résultats de la recherche dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles

Lorsque, arrivant au terme de cette brève analyse de 65 projets suisses de recherche et de développement dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles, on tente de retenir un choix de résultats importants, on ne peut prétendre à aucune systématisme, ni à aucune exhaustivité. On peut résumer ainsi quelques-uns de ces résultats :

- Dans nos écoles, les enfants étrangers sont confrontés, pour différents motifs, à des difficultés particulières et sont, de ce fait, désavantagés. Leur handicap trouve son expression, entre autres, dans le fait que les enfants, et respectivement les jeunes gens, étrangers sont particulièrement nombreux dans les classes spéciales de l'école obligatoire et dans les filières à "exigences réduites" du degré secondaire I. Ils sont, par contre, sous-représentés dans les cursus "à exigences élevées" du degré secondaire I et dans le degré secondaire II (écoles de formation générale et écoles professionnelles).
- Ces différences entre enfants suisses et étrangers s'estompent nettement lorsqu'on ne compare que des enfants de même appartenance sociale. Le handicap scolaire devient plus un problème de classe sociale que de nationalité. (Cette contribution sociologique amène encore de vives discussions entre les représentants des différentes disciplines et conduit

⁹ Voir, à ce sujet, la contribution de Christiane Perregaux et Florio Togni publiée dans ce volume : "La Suisse et le droit à l'éducation".

souvent à la demande de prendre en compte, indépendamment de l'appartenance à une classe sociale, les différences culturelles entre enfants de différentes origines).

- Dans l'insertion (avant tout de la deuxième génération) dans la vie professionnelle et adulte, les différences entre étrangers et Suisses s'amenuisent en fonction de l'âge des sujets.
- Pour différentes raisons, les jeunes filles et les femmes étrangères sont particulièrement défavorisées.
- Une maîtrise aussi bonne que possible de la langue maternelle suppose une acquisition plus facile de la langue seconde.
- En règle générale, les enseignant(e)s, occupés par les difficultés particulières des classes multiculturelles, sous-estiment les possibilités et les forces des enfants étrangers.
- Là où les hypothèses fondamentales et les buts de l'éducation interculturelle sont reconnus (intégration; vivre ensemble peut constituer un enrichissement réciproque; l'identité bi-culturelle est possible), des classes spéciales pour enfants de langue étrangère peuvent avoir tout au plus un caractère de transition, à court terme, mais en aucun cas un caractère de durée.
- La dernière remarque aborde le niveau des mesures pédagogiques. Des résultats de la recherche dans le domaine de la formation et de l'éducation interculturelles, se dégagent une série de recommandations et de mesures, lesquelles ne sont plus du ressort de cette contribution.

5. Relevé des projets de recherche et de développement examinés dans le cadre de cette contribution

- | | |
|----------|--|
| 76 : 007 | Ausländerkinder im Bildungssystem der Schweiz
Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny, H. Bultmann
Universität Zürich. Soziologisches Institut. |
| 77 : 055 | Bilinguisme et enfants migrants
Augustin Berset, Marie-Thérèse Weber
Université de Fribourg. Institut de pédagogie. |

- 78 : 008 **Geschlechtsspezifische Sozialisation und Fremdarbeitersituation**
François Stoll, Kurt Häfeli
Universität Zürich. Psychologisches Institut. Abt. Angewandte Psychologie.
- 78 : 011 **Recherche sur l'orientation des élèves de classe d'accueil du Cycle d'Orientation après la scolarité obligatoire. Etude par classe sociale et par type d'orientation**
Micheline Rey-von Allmen, Fiore Castiglione, Bernadette Vial
Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire. Genève.
- 78 : 012 **Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern**
Uri-Peter Trier, Kurt Häfeli
Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- 78 : 013 **Les enfants de travailleurs migrants et la langue du pays d'origine**
Bernard Py
Université de Neuchâtel. Institut de linguistique.
- 78 : 016 **L'intégration des jeunes apprentis italiens et espagnols à Genève**
Nella Doy-Bianchi, Gaudencio Hernandez, William Lowry, Jeanne-Marie Mercier
Ecole de service social. Genève.
- 78 : 019 **Erziehungs- und Bildungsbarrieren im Kindergarten**
Konrad Widmer, Paul Beurer
Universität Zürich. Pädagogisches Institut.
- 78 : 025 **La scolarité des enfants des membres du personnel du CERN**
Luisella Goldschmidt-Clermont, W. Eadie
CERN, Organisation européenne pour la recherche nucléaire. Genève.
- 78 : 026 **Die zweite Generation. Die spezifischen Probleme der Fremdarbeiterkinder beim Eintritt ins Erwerbsleben**
Ruth Gurny, Paul Cassée, Hans-Peter Hauser
Universität Zürich. Soziologisches Institut.

- 78 : 028 **Schulleistung und Integration. Zum schulischen Misserfolg der spanischen Gastarbeiterkinder. Eine Untersuchung im Kanton St. Gallen**
Abarca Amalio Blanco
Hochschule St. Gallen. Forschungsgemeinschaft für Nationalökonomie.
- 78 : 042 **Koordinierte therapeutische und themenzentrierte Interventionen bei Schülern, Eltern und Lehrern der Italienischen Schule Zürich**
Konrad Widmer, Yvonne Haeberli, Claudia Schuh, Helga Trommsdorf, Peter Mosele, Marianne Hartmann
Universität Zürich. Pädagogisches Institut.
- 78 : 051 **La parola ai figli di emigrati italiani**
Laurent Pauli, Michel Carton, Charles Magnin, Sonja Crivelli
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 78 : 052 **L'intégration scolaire de l'enfant italien**
Noémia Vas Martins-Tavira
Ecole de service social. Genève.
- 80 : 008 **Emigration : Isolation oder Integration**
Viktor Luis, Irma Bolliger
Alfred-Adler-Institut. Zürich.
- 81 : 017 **Auswirkungen der Migration auf Berufsfindungsprozesse jugendlicher Ausländer**
François Stoll, Kurt Häfeli, Ueli Kraft
Universität Zürich. Psychologisches Institut. Abteilung Angewandte Psychologie.
- 81 : 033 **Situations d'énonciation, attitudes langagières et langages d'enfants migrants en Suisse**
Philippe Rovero, Anne-Nelly Perret-Clermont, Jean-Paul Bronckart, Bernard Py
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- 82 : 010 **Für ein neues didaktisches Verständnis des Fehlers. Analyse sprachlicher Interferenzen bei Primarschülern**
Dario Mordasini, Ottavio Lurati
Universität Basel. Romanisches Seminar.
- 82 : 027 **La prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant suisse**
Edith Imhof, Rosita Fibbi, Michel Carton, Edo Poglia
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 82 : 032 **Formation et insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses**
Gérard de Rham, Pierre Furter, Rosita Fibbi, Olivier Virnot
Université de Lausanne. Institut de science politique/
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 83 : 012 **Die zweite Generation spanischer Arbeitnehmerkinder in der Schweiz : Selbstkonzept und Zukunftsperspektive. Ein interkultureller Vergleich**
Antonio Fernandez, Ueli Kraft, François Stoll
Universität Zürich. Psychologisches Institut. Abt. Angewandte Psychologie.
- 83 : 025 **Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants**
Micheline Rey-von Allmen, Eddy Roulet
Exécution du projet sans cadre institutionnel.
- 83 : 048 **Türkische Kinder und Jugendliche in Schule und Freizeit : eine explorative Studie**
Ursula Kofmel, Sergio Tassinari, Paul Cassée, Heinrich Tuggener
Universität Zürich. Pädagogisches Institut.

- 85 : 039 **Aspekte der Sozialisations- und Berufswahlsituation von Italienermädchen in der Schweiz - eine explorative Studie**
Raffaella Scandroglio, Heinrich Tuggener, Paul Cassée
Universität Zürich, Pädagogisches Institut.
- 85 : 050 **Pédagogie interculturelle : expériences et élaboration d'outils pédagogiques et méthodologiques**
Micheline Rey-von Allmen, Etienne Brun et al.
Direction générale du Cycle d'Orientation genevois. Service des classes d'accueil.
- 86 : 024 **Le passeport ou la position sociale ?**
Walo Hutmacher
Service de la recherche sociologique (SRS) Genève.
- 86 : 062 **Bereich Ausländerpädagogik : Konsultative Kommissionen und Kontakt gremien der Schulpflegen im Kanton Zürich**
Markus Truniger et al.
Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. Bereich Ausländerpädagogik.
- 87 : 035 **Untersuchung über die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur bei italienischen Fünftklässlern im Kanton Zürich**
Georg Birchmeier, François Stoll
Universität Zürich. Psychologisches Institut. Abt. Angewandte Psychologie.
- 87 : 063 **Bildungsmotivation, Bedürfnisse und soziokultureller Intergrund der Kursteilnehmer der ECAP**
Cristina Allemann-Ghionda, Rita Franceschini, Dario Mordasini, Beat Hulliger
ECAP/CGIL. Ente confederale addestramento professionale, Zürich/Basel. Ufficio studi e ricerca. Basilea.
- 88 : 020 **Erhaltung bzw. Wiederherstellung von Remigrationsfähigkeit bei Asylbewerbern**
Walter Häuptli, Heinrich Tuggener
Universität Zürich. Pädagogisches Institut.

- 88 : 042 **Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern : Ursachen, Massnahmen, Perspektiven**
Cristina Allemann-Ghionda, Vittoria Lusso-Cesari
Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Aarau.
- 88 : 046 **Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen**
Cristina Allemann-Ghionda
Exécution du projet sans cadre institutionnel.
- 88 : 067 **Lernvoraussetzungen und schulische Entwicklung von Einführungsklassenschülern - eine Untersuchung im Kanton Solothurn**
Denise Cramer, Ruth Hermann, Walter Bernath
Universität Zürich. Abt. Angewandte Psychologie, en collaboration avec le service de psychologie scolaire du canton de Soleure.
- 89 : 039 **Konstruktion familiärer Wirklichkeiten bei Immigranten. Beitrag zum Verständnis schulischer Lern- und Leistungsstörungen**
Andrea Lanfranchi
Universität Zürich. Institut für Sonderpädagogik.
- 89 : 040 **Enquêtes sur les élèves migrants dans l'école genevoise**
Pierre Dasen, Novine Berthoud-Aghili, Christiane Perregaux, El Hadj Saada
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, en coopération avec les écoles primaires genevoises
- 89 : 052 **Italienische Frauen in der Schweiz. Familie, Arbeit, Weiterbildungsbedarf**
Cristina Allemann-Ghionda, Rosa Oechslin-Demarchi, Giovanna Meyer-Sabino
Forschungsstelle der Stiftung ECAP. Basel.
- 89 : 054 **Activités arithmétiques chez les élèves de langue et de culture différentes**
El Hadj Saada, Pierre Dasen
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

- 89 : 059 **La scolarisation des enfants portugais à Genève : le cas des élèves "peu scolarisés"**
Pierre Dasen, Jorge Ferreira
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 89 : 060 **Des écoliers en exil : de l'Iran à la Suisse**
Novine Berthoud, Pierre Dasen
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 89 : 061 **Dreissig Nationen - eine Schule**
Meta Mannhart, Theres Steck, Bettina Ryser, Marco Rodehacker
Schule für Sozialarbeit Solothurn (SSAS).
Gemeinde Zuchwil.
- 90 : 031 **Kindergartenstudie Basel : Follow-up-Untersuchung zur somatischen, psychologischen und sozialen Entwicklung von Basler Kindern von 5 bis 14 Jahren**
Ursula Ackermann-Liebrich, Beat Mohler, Andreas Stoll, Christoph Tschan, Christoph Hanck
Universität Basel. Abteilung für Sozial- und Präventivmedizin.
- 90 : 067 **Expériences d'éducation interculturelle à Genève**
Micheline Rey-von Allmen
Groupe de recherches-actions de psychologues pour une éducation interculturelle. Accueil et éducation des migrants. DIP Genève.
- 91 : 009 **La scolarisation des enfants sans statut légal**
Christiane Perregaux, Florio Togni
Exécution du projet sans cadre institutionnel.
- 91 : 013 **Les enfants à "deux voix". Effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture**
Christiane Perregaux, Laurence Rieben
Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- 91 : 027 **Welschlandaufenthalte 1987. Kontakte und Verhaltenmuster im interkulturellen Alltag**
Ueli Gyr, Beatrice Hess, Eva Nadai, Brigitte Stucki
Universität Zürich. Volkskundliches Seminar.

- 91 : 033 **Le Centro pedagogico-didattico à Berne - une étude de cas dans le cadre du projet ECALP du CERI/OCDE**
Cristina Allemann-Ghionda, Monica Gather Thurer
Exécution du projet sans cadre institutionnel
- 1/87/38 **Sprachförderung für ausländische Kinder**
Thomas Bachmann
Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen
- 2/87/18 **Ausländerpädagogik**
Gitta Steiner-Khamsi
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
Pädagogische Abteilung. Bereich
Ausländerpädagogik.
- 2/87/46 **Hétérogénéité et homogénéité culturelles : problèmes et enjeux de société**
Walo Huttmacher
Service de la recherche sociologique. Genève.
- 2/88/07 **Die Stellung der italienischen Arbeitnehmer in der Metall- und Maschinenindustrie im Kanton Zürich. Aktuelle Lage und Perspektiven**
Cristina Allemann-Ghionda
Forschungsstelle Stiftung ECAP. Basel (en collaboration); mandants : ECAP, ENAIP, Consulat Général italien Zurich
- 3/88/10 **Weiterbildungsverhalten der ausländischen Arbeitnehmer im Baugewerbe in der Schweiz**
Cristina Allemann-Ghionda, Massimo Pieri
Forschungsstelle Stiftung ECAP. Basel.
- 1/89/10 **Informationsschrift zum Förderunterricht für fremdsprachige Kinder im Kindergarten**
Monika Schöni
Amt für Bildungsforschung des Kantons Bern
- 2/89/24 **Evaluation de l'Ecole japonaise complémentaire de Genève et son avenir**
Yuko Harayama
Université de Genève. FPSE. Subdivision
Développement et planification des systèmes de formation

- 2/89/36 **Interkulturelles Schulprojekt in der Stadt Zürich /Schulkreis Zürich-Limmattal : Zusammenarbeit zwischen Schweizer Regelklassen und Kursen in Sprache und Kultur der Herkunftsländer, Sekundarstufe I**
Antonella Serra, Markus Truniger
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
Pädagogische Abteilung. Bereich
Ausländerpädagogik, avec le soutien du Conseil de l'Europe.
- 1/90/13 **Ausbildungskurse für Lehrkräfte der Sonderklassen E, des Deutschunterrichts an italienischen Schulen (SdE/DfF/IS)**
Markus Truniger
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
Pädagogische Abteilung. Bereich
Ausländerpädagogik.
- 3/90/08 **Zwischenbericht über die Umsetzung des Konzeptes zur interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung zuhanden des Erziehungsrates des Kantons Zürich**
Markus Truniger, H. Streiff
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
Pädagogische Abteilung. Bereich
Ausländerpädagogik / Erweiterte
Seminarleiterkonferenz Zürich
- 5/90/04 **Sonderklassen für fremdsprachige Kinder im Kanton Zürich : Bericht zu den Auswirkungen der "Ergänzenden Bestimmungen"**
Ingrid Ohlsen
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
Pädagogische Abteilung. Bereich
Ausländerpädagogik.
- 5/90/15 **Zur kulturellen Identität italienischer Fremdarbeiterkinder**
Heinz Ermatinger
Universität Zürich. Psychologisches Institut.
Abteilung für Angewandte Psychologie.

- 5/90/25 **Dossiers pour une pédagogie interculturelle**
Micheline Rey-von Allmen
Département de l'Instruction Publique, secteur
Accueil et éducation des migrants. Genève.
- 2/91/03 **Welche Sprache spreche ich ? Die sprachliche Situation der italienischen Jugendlichen in der Deutschschweiz**
Antonella Serra
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
Pädagogische Abteilung. Bereich
Ausländerpädagogik.
- 2/91/10 **Ausländerkinder im Schulsport und im Vereinssport**
Kurt Egger
Universität Bern. Institut für Sport und
Sportwissenschaft (ISSW)
- 2/91/23 **La scolarisation d'enfants clandestins : une journée d'études**
Jacques-A. Tschoumy
Institut romand de recherches et de documentation
pédagogiques. Neuchâtel.
- 3/91/25 **Les écoles associées de l'Unesco, une école ouverte sur le monde**
Tanya Ogay
Université de Lausanne. Institut de psychologie
appliquée.
- 4/91/25 **La scolarisation des enfants de travailleurs migrants en Suisse : Recueil des dispositions, recommandations, mesures, informations cantonales**
Edith Imhof
Centre suisse de documentation en matière
d'enseignement et d'éducation (CESDOC). Le
Grand-Saconnex/Genève.

Le système éducatif de la Suisse multiculturelle : quels objectifs pour la recherche et le développement ?¹

Cristina Allemann-Ghionda

1. Introduction

Dans cet article, nous nous efforcerons de tracer des perspectives de travail en matière d'éducation qui tiennent compte de la nouvelle réalité multiculturelle et multiethnique qui s'est créée en Suisse.

Nous nous intéresserons en premier lieu à la contribution des minorités migrantes à cette réalité multiculturelle; le rapport des quatre langues et cultures nationales entre elles ne sera pas discuté ici.

En indiquant les points importants que nous souhaitons voir réalisés, nous avons tenu compte des conditions actuelles de la politique de l'éducation.

Les analyses et les propositions formulées ici se fondent essentiellement sur une étude qui avait été commandée à l'auteur par le Conseil suisse de la science et publiée en 1988. Dans son contenu, ce texte correspond donc à l'état du débat en Suisse à la fin des années quatre-vingt. Etant donné la longue période de production du présent volume, nous avons ajouté quelques notes et références à des publications ultérieures afin de rattacher l'exposé au débat tel qu'il a évolué depuis lors sur le plan de la recherche comme dans la praxis².

Le contexte de ces réflexions et propositions est le suivant :

a) Le paysage de l'éducation en Suisse d'ici au tournant du siècle - sauf modifications radicales de type économique et politique - sera marqué par la présence d'éléments immigrés stables et non plus provisoires. Par "éléments immigrés", on entend ici non seulement les utilisateurs directs, mais aussi les

¹ Traduit de l'allemand par Bernhard Rothen.

² Allemann-Ghionda (1993a) analyse, dans un cadre européen et suisse, les principaux points et domaines de la recherche et de la pratique "interculturelles"; 1993b consiste en un inventaire des moyens réellement existants d'"éducation interculturelle" en Suisse. Un bilan systématique de la situation en Suisse et dans les pays voisins est l'objectif du projet du Fonds National "Migration und Erziehung in multikulturellen Gesellschaften - europäische Modelle im Wandel" (Institut Pédagogique de l'Université de Berne, 1993-1996).

parents et le corps enseignant des institutions non suisses telles que les cours de langue et de culture du pays d'origine.

Les sources statistiques permettent de déduire que la proportion des élèves migrants dans les écoles enfantines et obligatoires ainsi qu'en apprentissage restera plus ou moins stable. Il faut s'attendre toutefois à des augmentations dans certains degrés scolaires, cantons et communes. Les nouvelles immigrations touchant la classe d'âge 0-19 ans, en provenance surtout de Turquie et de l'ex-Yougoslavie représentent un phénomène qu'il ne faut pas sous-estimer³.

b) Sur le plan qualitatif, la tendance à une diversification ethnique⁴ de la population scolaire s'impose de plus en plus clairement.

Dans les écoles du canton de Genève, par exemple, la proportion des étrangers, de 40%, est répartie entre près de cent nationalités.

Aujourd'hui comme autrefois, les Italiens constituent les groupes les plus nombreux et présentent les plus longues durées de séjour. Ils réussissent à s'intégrer relativement bien dans le système scolaire, dans le monde du travail et dans la société. Les organisations d'entraide mutuelle de ces groupes, par la dénonciation des discriminations et par un vaste travail de préparation ont considérablement contribué à cette réussite. Toutefois, même dans ces groupes, la marginalisation paraît évidente.

Dans les autres groupes ethniques, la durée moyenne des séjours varie. Les enfants de réfugiés et de demandeurs d'asile ont un statut particulier - aussi en ce qui concerne leur intégration dans le système scolaire. On connaît même des cas d'enfants de saisonniers, entrés illégalement dans le pays, qui vont à l'école publique (Perregaux & Togni, 1989, voir aussi leur article dans le présent volume).

c) La pluralité ethnique a créé une situation plus marquée qu'auparavant. Il y a quelques années, les classes étaient mono-culturelles, à l'exception d'élèves provenant de cultures relativement familières; maintenant, elles sont

3 Sources : CESDOC / CDIP / OFS (1985); RCE (Registre Central des Etrangers) / OFS (1989); OFS (1989). Statistique de l'Education, n° 8 (1992). Voir en outre Borkowsky 1991.

4 Nous utilisons ici l'adjectif "ethnique" en conformité avec la terminologie habituelle des publications les plus récentes de l'OCDE; voir en particulier OCDE / CERI (1989), pp. 7 et suivantes et OCDE, 1987. Pour une discussion critique du terme "ethnique" voir Allemann-Ghionda 1992a.

multiculturelles, et en ce qui concerne les cultures, les langues, les religions et les races, plus diversifiées que jamais.

En raison des évolutions que nous avons esquissées ci-dessus, il apparaît clairement que des mesures spéciales de type compensatoire ne suffisent plus à résoudre les problèmes des enfants migrants ou de langue étrangère qui présentent des lacunes linguistiques ou autres. Il n'est pas payant non plus (les enquêtes empiriques le démontrent) d'évaluer les classes culturellement et linguistiquement mixtes seulement du point de vue de l'insuccès scolaire, qui frappe aussi bien les élèves migrants que les élèves suisses des classes sociales moins favorisées et d'y remédier de nouveau par des mesures compensatoires (Allemann-Ghionda & Lusso-Cesari, 1986; Huttmacher, 1987).

En d'autres termes : les initiatives compensatoires prises dans les classes comptant des élèves migrants/de langue étrangère, et en rapport avec ce fait ("classes de langues étrangères", cours d'appui dans la langue du lieu, et autres) ont concerné jusqu'à présent uniquement cette catégorie d'enfants. Dans le meilleur des cas, ces mesures peuvent apporter dans l'immédiat un début de réponse aux problèmes le plus aigus. Mais elles ont été conçues à une époque où les migrants vivaient davantage qu'aujourd'hui dans la perspective de rentrer dans leur pays. Il est incontestable, naturellement, que les enfants qui ne savent pas le français, l'allemand ou l'italien doivent en premier lieu affronter la langue locale, et qu'à cet effet, entre autres choses, les cours supplémentaires sont nécessaires.

Mais les mesures d'urgence ne répondent pas encore à des questions fondamentales, à savoir :

- *Quelle pédagogie et quelles mesures institutionnelles peuvent conduire à ce que la sélection des enfants advienne implicitement en fonction de critères ethnocentriques et sur la base de l'appartenance sociale ? Quelles décisions faut-il prendre pour éviter cela ?*
- *Comment le système scolaire réagit-il au fait que l'ensemble de la population scolaire n'est plus monoculturel, mais multiculturel ?*
- *Comment le système scolaire peut-il contribuer à une éducation anti-raciste ?*

Dans cette contribution, nous nous efforcerons de prendre en considération ces questions.

Mais revenons d'abord à la situation suisse actuelle.

Parmi les autorités compétentes et les personnes qui se trouvent "sur le front" s'impose peu à peu la conviction qu'il faut repenser la manière d'affronter les besoins de la population scolaire et des corps enseignants suisses et immigrés, parce qu'ils ont changé. Ainsi, certains cantons ont créé des centres de recherche chargés explicitement d'examiner les besoins didactiques et organiques d'une population scolaire internationalement mixte⁵.

Ces centres dépendent des Directions de l'Instruction Publique de chaque canton.

Des buts nouveaux, des contenus et des méthodes liés à la pédagogie pour les étrangers et à la pédagogie interculturelle ont pénétré dans la préparation et la formation permanente des enseignants⁶.

Sur le plan de la politique de l'éducation, ces développements s'inscrivent dans le cadre des *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère* émises par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux des Départements de l'Instruction Publique et dont la dernière version date de 1991.

Les lignes directrices suggérées par les recommandations de la CDIP, la variété des approches qu'on trouve dans la préparation des enseignants, les intitulations diverses des centres cantonaux compétents (de "Service d'accueil et éducation des migrants" à "Groupe de travail pour la scolarisation des enfants migrants"), la multiplicité parfois contradictoire des réalisations concrètes sur le plan pédagogique (des "cours de langues étrangères" aux "expériences d'école interculturelle") montrent qu'on agit actuellement en Suisse dans un champ de tension entre les buts de la *pédagogie pour les étrangers* et ceux de la *pédagogie interculturelle*, sans toujours s'interroger sur ces concepts.

Cela nous amène à un autre aspect fondamental, celui des concepts et des horizons qui déterminent la politique de l'éducation et l'action pédagogique, ou qui peuvent en être déduits.

2. Pédagogie pour les étrangers, éducation multiculturelle, éducation interculturelle : philosophies contradictoires ou stades d'un développement ?

Dans la pratique de la politique de l'éducation et de la pédagogie, on considère souvent comme des synonymes interchangeables les expressions suivantes : "*Pédagogie pour les étrangers*", "*Education multiculturelle*" et "*Education interculturelle*", et on présume que leur signification est claire et sans équivoque. En même temps, l'usage terminologique dans le contexte sémantique de l'"éducation interculturelle" est discordant.

Cela apparaît par exemple dans les recommandations émises par la CDIP en 1985, indiquant par ailleurs la bonne direction, ainsi que dans celles émises en 1991. Ces recommandations envisagent la "scolarisation des enfants de langue étrangère" selon le principe de leur intégration dans les écoles publiques :

"L'intégration s'accompagne d'un droit au respect de l'identité culturelle transmise par les parents" (1985).

Le concept d'"identité culturelle" n'est pas défini dans ce document. Il est tacitement admis que les parents ont, et sont marqués par, une identité culturelle bien définie. Dans la réalité, toutefois, l'identité d'origine des migrants se retrouve violemment mise en question et menacée, mais aussi transformée, par un passage souvent brutal d'une culture à une autre. De plus, les travailleurs migrants appartiennent aux classes socio-économiques les plus dépourvues, de sorte que leur culture n'est pas acceptée de la même manière que celle d'un étranger de la classe moyenne. Outre l'élément spécifiquement social, la dimension religieuse est un facteur qui contribue fortement à déterminer la position des enfants migrants dans une classe. Ni ces facteurs ni d'autres qui composent une identité culturelle ne sont discutés dans les recommandations de la CDIP (voir à ce propos : Hettlage-Varjas & Hettlage, 1984).

Si ces recommandations, dans leur version de 1991, font pour la première fois référence (dans le texte mais non dans le titre) à la fois aux enfants migrants et aux enfants suisses, le document part du principe de la pédagogie pour les étrangers, car les mesures préconisées concernent en règle générale les enfants de langue étrangère. Par ailleurs, dans la version de 1985, les attributs "étrangers" et "de langue étrangère" sont utilisés de manière interchangeable, bien qu'ils ne soient évidemment pas synonymes.

5 Ces cantons sont les suivants : Genève, Argovie, Lucerne, Soleure et Zurich. Pour le détail voir Allemann-Ghionda 1993b.

6 Une étude de cas sur le Centro Pedagogico-Didattico de Berne rend compte du rôle de la pédagogie pour les étrangers / pédagogie interculturelle dans les séminaires d'enseignants et dans les instituts de formation continue de 15 cantons suisses. Cette étude a été faite dans le cadre d'un programme international de recherche de l'OCDE. Voir à ce propos Allemann-Ghionda 1990.

Dans la version de 1985, puis dans celle de 1991, on note l'apparition du mot "interculturel":

"autoriser et, au besoin, de subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux" (1985).

Dans la praxis, la mise en oeuvre de ces principes ne se fait pas sans hésitation. La réticence s'explique d'une part par la faible disposition des responsables de la politique de l'éducation comme du corps enseignant à réfléchir aux problèmes "théoriques". Une autre raison importante est à nos yeux le fait que le passage d'un système éducatif à orientation "monoculturelle", et de la pédagogie qui en découle, vers une conception pédagogique "interculturelle" prenant en compte la réalité multiculturelle ne peut s'opérer sans réformes de fond.

Dans la recherche relative à ce domaine, l'expression "pédagogie pour les étrangers" n'est plus utilisée que pour désigner, en termes péjoratifs, les structures établies et les mesures prises par les autorités en faveur des enfants migrants. Il fait d'ailleurs l'objet d'une vive critique (Griese 1984; et à sa suite beaucoup d'autres, voir Allemann-Ghionda, 1993a).

Dès le milieu des années soixante-dix, l'expression "éducation interculturelle" s'est imposée dans la recherche européenne; dans la littérature anglaise plus souvent "éducation multiculturelle", et parfois "éducation multiethnique". Mais depuis lors, ces concepts qui tendent à mettre en question et à supplanter la marginalisation des enfants migrants par le fait d'une pédagogie qui leur est spécifiquement destinée, sont en voie de révision. La quête de nouvelles stratégies se poursuit, mais les intérêts respectifs de la science et ceux de la politique de l'éducation et de la praxis ne sont pas toujours homogènes en eux-mêmes, pas plus qu'ils ne se recoupent forcément, tant s'en faut.

Nous étudierons de plus près un point du débat: la différence entre les adjectifs "multiculturel" et "interculturel".

Une étude de l'OCDE parvient à la définition suivante:

"Malgré quelques similitudes, l'interculturalisme se différencie du multiculturalisme par des nuances d'interprétation: il est à la fois plus axiomatique - le dialogue entre les cultures est possible, l'ouverture aux différentes cultures est par principe la perspective la meilleure, politiquement, moralement et pédagogiquement - et plus idéologique, car il se situe sur le terrain de l'éthique des convictions. L'interculturalisme apparaît comme un projet, un vœu, une hypothèse, une perspective, un travail de longue haleine à

reprendre sans cesse, un engagement éthique, un idéal. Il se présente comme un dépassement du multiculturalisme, qui va au-delà de la simple coexistence entre cultures différentes, sans pour autant prôner leur fusion dans un moule commun (le "melting-pot"), creuset d'un contrat social nouveau" (OCDE, 1989, p. 34).

Nous ne nous prononcerons pas de manière définitive sur la pertinence d'une telle différence entre multiculturalisme et interculturalisme. Elle dépend en fait de l'auteur et du contexte. Nous chercherons à le montrer à l'aide de deux citations, une franco-européenne et une anglo-américaine.

2.1 Un modèle d'interaction des cultures

Dans le projet n° 7 du Conseil de l'Europe, "L'éducation et le développement culturel des migrants", les quatre éléments de l'interculturel sont définis comme suit:

- a) *"La plupart de nos sociétés sont devenues multiculturelles et le seront de plus en plus;*
- b) *chaque culture a ses spécificités, respectables comme telles;*
- c) *le multiculturalisme est potentiellement une richesse;*
- d) *pour qu'il le devienne concrètement, il faut instaurer une interpénétration entre toutes ces cultures sans gommer l'identité spécifique de chacune d'entre elles, mettre le multiculturel en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel, avec tout le dynamisme que celui-ci implique (en termes de communication et d'interaction notamment)" (Conseil de l'Europe, 1986, p. 6).*

Ce modèle ne suppose pas de rapport hiérarchique entre le multiculturel et l'interculturel. Le deuxième n'est pas un "dépassement" du premier. Chaque expression a pour fonction de décrire une réalité de fait (la société multiculturelle) et de désigner un processus souhaité (les rapports non violents entre les cultures).

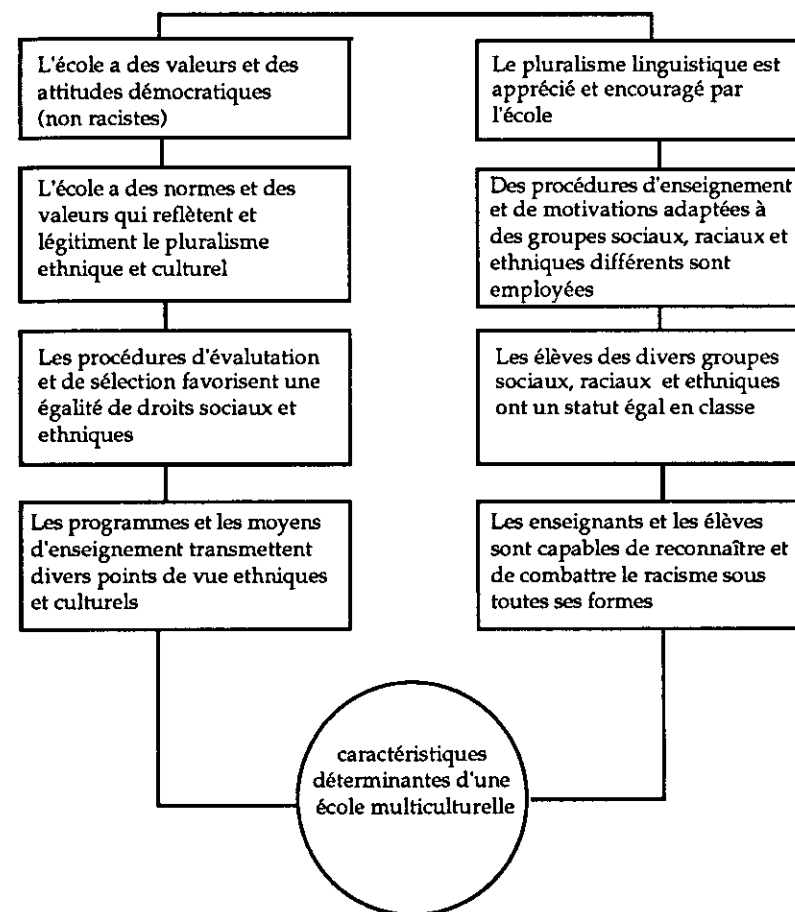
Le modèle du Conseil de l'Europe pose un certain nombre d'axiomes: premièrement, que la "société multiculturelle" soit une notion univoque; deuxièmement, que toutes les cultures soient égales en valeur et en droits; troisièmement, que le contact des cultures soit "bon" en soi; quatrièmement,

que l'appartenance culturelle soit une dimension éminente de l'existence humaine.

Deux questions essentielles sont occultées : la question des droits de l'homme (il existe des coutumes culturellement conditionnées qui sont contraires aux droits de l'homme; les échanges culturels peuvent alors s'avérer ni souhaitables, ni même possibles) et la question de l'égalité des chances (les individus comme les groupes n'appartiennent pas seulement à une culture, mais possèdent un arrière-fond socio-économique qui peut les privilégier ou désavantager; les traits de caractère personnels participent également aux chances de l'individu). C'est pourquoi ce modèle, qui a généré nombre de projets pédagogiques à travers toute l'Europe, n'offre que des instruments insuffisants dans l'état actuel des choses, dans une perspective scientifique autant que sur le plan de la politique de l'éducation.

3.2 Un modèle de l'école multiculturelle

Le schéma suivant d'une éducation "multiculturelle" ne représente pas la "simple coexistence" de cultures différentes et ne se limite pas à des recommandations morales, mais esquisse un environnement scolaire organisé de manière complexe; sa mise en place suppose des réformes affectant jusqu'aux strates inférieures des valeurs constitutives.



In: Banks & Lynch, 1986, p. 23.

Ce modèle tient compte des critères auxquels devrait satisfaire une école à population multiculturelle. L'appellation "multiculturelle" ou "interculturelle" du programme d'éducation est à cet égard indifférente.

2.3 A propos de la réalisation de modèles de l'école dans un contexte multiculturel

Les mesures prises en pédagogie des étrangers sont de nature compensatoire. Elles entendent combler des lacunes. On présuppose implicitement que ces lacunes et déficits concernent avant tout les enfants migrants dont la langue maternelle n'est pas celle du lieu d'immigration.

A propos du principe de la pédagogie pour les étrangers, il faut relever ce qui suit:

Premièrement: Il devrait être incontestable que les enfants de migrants qui ignorent la langue locale ont besoin d'une aide supplémentaire. Mais cette aide supplémentaire peut provoquer des situations de ghetto: c'est ce qu'a suffisamment montré le mode dominant jusque-là du travail avec les enfants de migrants.

Deuxièmement: Il se peut aussi que les déficits linguistiques soient une caractéristique commune des enfants des classes sociales défavorisées, parce qu'ils ne sont pas au niveau des normes linguistiques de la classe moyenne; en dernière conséquence, le principe de la pédagogie pour les étrangers appellerait son complément sous la forme d'une pédagogie des classes défavorisées: cette association ne fait qu'accentuer l'absurdité du principe de la pédagogie pour les étrangers.

Troisièmement: La pédagogie pour les "étrangers" ne tient aucun compte des enfants "autochtones". Dans une classe mixte, les enfants non migrants ont cependant des besoins différents des enfants d'une classe monoculturelle, et dans une école, et une société multiculturelles, tous les enfants ont droit à une éducation qui les prépare à juger et à agir avec compétence, sens critique et esprit de solidarité.

Une différence paradigmatique existe entre la "pédagogie pour les étrangers" et la pédagogie "multiculturelle" ou "interculturelle". Le point de vue de la "pédagogie pour les étrangers" se base sur ce qu'on appelle en sociolinguistique une *hypothèse de déficit* (Klein & Wunderlich, 1973, pp. 14 et suivantes). Par conséquent, les mesures prises en vertu de ce principe pédagogique se concentrent sur l'enseignement dispensé dans la langue du lieu, ce qui est supposé être une condition à l'intégration.

Le point de vue multiculturel ou interculturel oppose à cela une *hypothèse de différence*, qui peut aussi être vue comme une *hypothèse de parité*.

Il s'ensuit que toutes les cultures qui sont représentées, dans une classe par exemple, doivent être respectées dans leur différence et traitées de la même manière.

On peut opposer à ce point de vue le fait qu'il présuppose une égalité de chances entre les cultures de la majorité nationale, des minorités nationales et des minorités immigrées, qui n'existe ni *de jure*, ni *de facto*. Au contraire, l'inégalité caractérise les cultures représentées dans une société donnée: il suffit de penser à la condition socio-économique des travailleurs migrants, au fait qu'ils sont privés de droits politiques, aux conflits religieux, au racisme et au sexisme, au fossé nord-sud, au prestige inégal rattaché à l'une ou à l'autre culture, bref, aux différences, grandes et petites, qui pèsent sur la communication entre les cultures.

Mais l'égalité de droit et l'égalité de chances ne naissent pas spontanément de l'effet "magique" d'une pédagogie "interculturelle".

Quitter le point de vue de la "pédagogie pour les étrangers" pour passer à un modèle pédagogique s'inscrivant dans un contexte multiculturel suppose d'une part que les possibilités et les limites de la pédagogie aient été reconnues (d'autres disciplines scientifiques, la politique et l'économie doivent également opérer un changement de paradigme), et d'autre part que les questions fondamentales soient discutées préalablement au choix des formes d'organisation.

En partant des deux modèles cités (cf. 2.1 et 2.2), nous nous efforcerons d'attirer l'attention sur certaines questions qui se posent à propos du passage d'une "pédagogie pour les étrangers" vers une "éducation multiculturelle" ou "interculturelle". Les réponses apportées à ces questions détermineront les décisions qui seront prises en matière de politique de l'éducation, de pédagogie et de recherche.

Question 1 : Les programmes multiculturels ou interculturels s'adressent-ils à l'ensemble de la population scolaire ?

Question 2 : Est-ce que l'éducation multiculturelle ou interculturelle est comprise comme une discipline en soi ou comme une stratégie qui influence tous les buts et contenus didactiques des différentes matières ?

Question 3 : L'aspect "multiculturel ou interculturel" a-t-il trait :

- à ce qui se passe en politique de l'éducation ?
- aux relations entre corps enseignants de provenances diverses dans une situation où les minorités entretiennent leurs propres sous-systèmes d'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine ?
- à l'élaboration des programmes didactiques ?
- au contenu des livres d'école ?

Dans la troisième partie de cet article, nous nous efforcerons de mettre en relief des perspectives de travail dans un système scolaire suisse qui est devenu multiculturel et multiethnique.

Pour cela, nous nous appuyons sur une représentation de l'éducation interculturelle qui n'ignore pas les différences et les difficultés mentionnées ci-dessus, mais les prend en considération. Les secteurs concernés du système scolaire devront se transformer pour faire face à leurs nouvelles tâches.

3. Perspectives de travail dans un système éducatif multiculturel et multiethnique

3.1 Ecole enfantine et école obligatoire

Nous pensons qu'au niveau de l'école enfantine et obligatoire, il faut se fixer comme but général de mettre sur le même plan les minorités linguistiques et culturelles migrantes et la majorité. Du point de vue de l'enfant migrant, cela signifie qu'il a la possibilité de grandir en étant bilingue et biculturel, et de vivre les éléments de sa culture familiale auxquels il est accoutumé et avec lesquels il s'identifie. Du point de vue de l'enfant suisse, cela signifie qu'il a la possibilité de rencontrer avec curiosité et respect d'autres langues et cultures et, s'il le souhaite, d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères (outre l'anglais et les langues nationales suisses).

Propositions dans le domaine de la recherche

- Il faudrait encourager la recherche théorique et empirique sur les rapports entre l'acquisition du dialecte et celle de la langue standard à l'école enfantine et obligatoire, surtout dans les classes internationalement mixtes.
- Jusqu'à présent, on a mis l'accent sur des recherches concernant la cause de l'échec scolaire des enfants migrants. A l'avenir, nous pensons que les travaux devraient prendre en considération des enfants migrants et des

enfants suisses de même provenance socio-économique. Il faudrait contrôler l'influence exercée sur le succès scolaire par l'appartenance à une langue et à une culture données d'une part, et par les facteurs spécifiquement liés à la classe sociale d'autre part. Une enquête empirique de ce genre existe pour le territoire de Genève (Hutmacher, 1987). En Suisse alémanique, une étude comparable, sur certains points, a été menée par le Département de médecine sociale et préventive de l'Université de Bâle qui a suivi le développement somatique, psychique et social d'enfants bâlois de 5 à 14 ans (Ackermann-Liebreich et al. 1992).

- Il faudrait faire des recherches sociolinguistiques et psycholinguistiques sur l'influence de l'enseignement donné dans la langue d'origine (cours de langue et de culture) sur la compétence linguistique en général. De telles enquêtes devraient permettre de mieux comprendre les processus et les conditions optimales d'apprentissage, de juger l'adéquation du matériel didactique et les avantages et désavantages de la conception actuelle de ces cours, etc. (Birchmeier, 1985).
- Les enfants migrants provenant de cultures dont la langue est peu connue dans les pays européens d'immigration (ex. : albanais, vietnamien, persan, etc.) et qui, selon les cas, ont appris à lire et à écrire dans un alphabet non latin avant leur arrivée posent de nouvelles questions à la psycholinguistique, la sociolinguistique et la didactique des langues.

Propositions dans le domaine du développement

Nos propositions tiennent compte de ce que dans la plupart des cantons quelques minorités immigrées complètent le système scolaire officiel par des institutions scolaires et préscolaires ("institutions d'ombres") qui leur sont propres, destinées au maintien de la langue et de la culture d'origine.

Le dénominateur commun des décisions et mesures dans le domaine du développement devrait être une culture et une méthode de collaboration, les deux parties, migrante et suisse, représentées.

Dans cette optique, nos propositions sont les suivantes :

- Expériences scolaires dans les écoles enfantines où l'on éduquera les enfants migrants de langue étrangère tant dans leur langue d'origine (L1) que dans la seconde langue (L2) selon un concept scientifique. Aux enfants suisses on ouvrira l'accès à une culture inconnue. Les crèches et les classes

pré-enfantines des minorités migrantes devraient aussi participer à ces expériences scolaires⁷.

- A plus long terme, il faudrait revoir les buts et l'organisation des cours de langue et de culture d'origine.

Dans la situation actuelle, ces cours ont lieu soit pendant le temps libre des enfants, soit pendant les heures de devoirs des classes habituelles, solutions qui ne sont pas tout à fait satisfaisantes, ni pour les enfants, ni pour les parents.

Un développement futur possible de ces cours est l'incorporation dans le programme scolaire des langues des minorités. Cet enseignement ainsi représenté serait accessible non seulement aux enfants migrants, mais à tous les enfants⁸.

- Une autre orientation de développement est indiquée par les expériences d'école bilingue, dans lesquelles les enfants reçoivent une éducation bilingue et biculturelle complète dans la première et la seconde langue selon l'âge et le degré scolaire⁹.
- A partir de la situation existante, il faut encourager la collaboration du corps enseignant des classes traditionnelles et des cours de langue et de culture du pays d'origine en développant des unités d'enseignement et un matériel didactique commun.
- Le besoin en moyens didactiques adaptés aux demandes de l'"éducation interculturelle" semble très fort. Il faut encourager le développement et l'application des innovations didactiques.
- Les réformes des programmes scolaires cantonaux doivent s'orienter vers les buts de l'"éducation interculturelle" conformément aux recommandations de la CDIP.
- En général, les procédures de passage et les critères d'évaluation, qui varient selon les cantons, devraient être examinés afin de vérifier qu'ils ne désavantagent pas les enfants pour des motifs linguistico-culturels. Cela vaut

⁷ Dans certaines circonstances, la langue d'origine des parents est parfois la seconde langue, tandis que la langue locale est leur première langue.

⁸ GEW (1988) donne un panorama des nouveaux modèles d'enseignement dans la langue d'origine qui ont remplacé le modèle des cours de langue et de culture du pays d'origine en Allemagne. Les nouveaux modèles appliqués en Suisse sur ce point sont documentés dans Allemann-Ghionda 1993b.

⁹ A propos des expériences d'écoles bilingues, voir entre autres : Bank & Lynch 1986; Fthenakis et al. 1985.

pour les enfants qui appartiennent, selon une optique occidentale, à des cultures "lointaines", mais aussi pour tous les enfants des classes défavorisées.

- Nous pensons que la création de centres pilotes cantonaux, sur les modèles de ceux qui ont fait l'objet d'expériences, est nécessaire, surtout dans les cantons présentant une proportion élevée de minorités culturelles dans leur système scolaire. Ces centres répondent d'un réseau systématique d'offres pédagogiques, de la prise en considération des revendications interculturelles dans la préparation et dans la formation permanente des enseignants, ainsi que de différentes prestations telles que l'orientation, la prise en charge, l'information et la diffusion de la recherche, etc.

3.2 Age de l'apprentissage et éducation des adultes

Les données statistiques sur le temps que les étrangers passent dans les filières de formation après avoir fini la scolarité obligatoire montrent une tendance globale qui va s'accroissant : la proportion de ceux qui restent dans le système éducatif s'accroît, en partie pour des motifs démographiques, en partie parce que les possibilités de poursuivre une formation après la scolarité obligatoire s'améliorent.

Toutefois, le pourcentage d'apprentis migrants est encore inférieur à ce qu'il pourrait être; ils interrompent plus souvent leur apprentissage que les apprentis suisses. Les "migrants tardifs" (jeunes gens venant en Suisse après avoir fini leur scolarité obligatoire dans le cadre du regroupement familial) ont généralement peu de chances d'obtenir un titre de formation professionnelle (CESDOC, 1985; Gurny et al., 1984).

Pour le groupe d'âge à partir de 18 ans, comme nous l'avons déjà fait pour les enfants migrants de l'école enfantine et obligatoire, nous proposons comme but l'égalité des chances par rapport aux jeunes et aux adultes suisses qui se trouvent au départ dans des conditions socio-économiques semblables.

Propositions dans le domaine de la recherche

- Enquêtes sur le passage de l'école à la formation professionnelle de jeunes provenant de pays autres que l'Italie et l'Espagne, car les travaux existant se sont surtout concentrés sur ces derniers; ces enquêtes devraient toujours se fonder sur une comparaison avec les apprentis suisses.

- Etudes sur les carrières des jeunes migrants qui ont choisi de suivre une école d'enseignement général. Il ne faudrait pas négliger d'enquêter aussi sur les carrières des étudiantes et étudiants universitaires issus de familles migrantes, toujours plus nombreux (bien qu'encore faiblement représentés). Le but de telles enquêtes est d'identifier les facteurs du succès scolaire.
- Etudes sur les succès des mesures spéciales en faveur des jeunes migrants, par exemple cours d'intégration qui préparent à un apprentissage ou à un pré-apprentissage.
- L'éducation des adultes pour les migrants peut profiter de travaux de recherche spécifiques qui prennent aussi en considération les aspects particuliers aux migrants, ou d'enquêtes *ad hoc* faites avec des moyens *ad hoc* mis à disposition.

Les types d'enquête suivants nous semblent particulièrement importants :

- clarification des besoins
- recherche sur les qualifications
- évaluation des mesures éducatives et de formation.

Propositions dans le domaine du développement

Pour résoudre les problèmes restants, on a proposé des mesures de divers types, dans le cadre des négociations entre Etats. Il semble toutefois que malgré les progrès de l'intégration, certaines mesures spéciales soient encore nécessaires, à savoir :

- Orientation et information professionnelle pour les jeunes migrants et leurs familles lorsqu'ils connaissent peu le système suisse.
- Mesures d'appui proposées dans les écoles professionnelles également sous forme d'enseignement de la langue d'origine.
- Cours d'intégration ou autres cours analogues, qui préparent à une formation professionnelle. Les circonstances imposent une ouverture dans le sens de classes ethniquement mixtes.
- Il faut revoir à moyen et à long termes les buts, les contenus et les méthodes de l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles, parce que la composition des classes, de même que dans les écoles enfantines et obligatoires, se fera toujours plus diversifiée sur le plan culturel et ethnique. On peut aussi prévoir qu'une proportion toujours plus forte d'apprentis (tant migrants que suisses) proviendront à l'avenir de

filières scolaires moins qualifiées qu'auparavant en raison de la tendance à la scolarité prolongée qui se dessine actuellement et parce que le système éducatif dans l'ensemble n'est pas encore préparé de manière adéquate à l'afflux d'une migration de qualité différente.

- Dans le domaine de l'éducation des adultes pour les migrants, des mesures en faveur de l'égalité des chances entre Suisses et migrants sont également souhaitables; au sujet de la situation des migrants dans l'éducation des adultes et pour des propositions dans ce domaine, nous renvoyons le lecteur à notre article dans ce volume.

Nous voudrions simplement attirer ici l'attention sur un aspect particulier de l'éducation des adultes : celui de l'importance de la formation des parents comme moyen d'appui à la carrière scolaire des enfants.

3.3 Préparation et formation permanente des enseignants

Dans la préparation et la formation permanente des enseignants, l'importance du point de vue "interculturel" ou "multiculturel", ainsi que de ses buts et contenus, semble de plus en plus reconnue. Pour le moment, toutefois, c'est de façon largement indépendante que des institutions cantonales s'occupent soit des enseignants suisses, soit des enseignants migrants.

Nous proposons comme but général une intensification de la communication entre les deux types d'institutions.

Propositions dans le domaine de la recherche

- Les résultats des travaux de recherche (cf. nos propositions des points 3.1 et 3.2) devraient influencer davantage la préparation et la formation permanente des enseignants. On peut penser aussi à des modalités de formation permanente "*on the job*", où des expériences scolaires seraient conduites sous une supervision scientifique, par exemple.

Propositions dans le domaine du développement

L'expérience que nous avons déjà montrée que la préparation et la formation permanente des enseignants dans le contexte de cours ou de classes internationalement mixtes devraient approfondir trois domaines de connaissances et capacités :

- domaine psycho-pédagogique
- domaine linguistique (*bilinguisme, multilinguisme*)

- *domaine socio-culturel (information sur les milieux culturels des migrants et sur les aspects de l'interaction interculturelle)¹⁰.*

Compte tenu de ces trois domaines de buts généraux, nous jugeons que les mesures suivantes sont nécessaires :

- Une préparation spécifique pour les enseignants qui devront prendre en charge pour la première fois des cours ou des classes dans un contexte de migrations, autrement dit des classes où sont présents de nombreux enfants migrants.
- Des structures de formation permanente qui traitent des aspects didactiques spécifiques, par exemple l'enseignement de l'histoire dans les cours de langue et de culture du pays d'origine et dans les classes habituelles.
- Des structures de formation permanente où les innovations des corps enseignants, aussi bien migrants que suisses, pourront faire l'objet d'échanges.
- Des programmes de séjours et d'échanges qui permettront de connaître certains aspects du pays concerné, y compris son système éducatif.

4. En conclusion, quelques remarques

En ce qui concerne les buts nouveaux pour la recherche et le développement, nous nous sommes efforcée dans cet exposé d'insister sur certains aspects. Le panorama de la position actuelle des minorités étrangères dans le système scolaire suisse et des progrès souhaitables dans le domaine du développement que ce volume présente parle de lui-même.

Nous souhaiterions simplement faire ici quelques remarques sur le thème de la recherche.

La recherche fondamentale dans le domaine qui nous intéresse ici est encore relativement peu développée en Suisse en comparaison avec d'autres pays d'immigration. Le travail de pionnier d'Hoffmann-Nowotny (1973) traçait dans les grandes lignes le contexte empirique et théorique dans lequel la recherche de type sociologique, psychologique, pédagogique et linguistique sur les migrants et leurs enfants pouvait se développer.

¹⁰ Voir la documentation CPD (1987) pour la session intitulée "Que faire dans la préparation continue des enseignants ? En quête d'une pédagogie interculturelle".

Longtemps, le point de vue de la sociologie classique a dominé l'ensemble de la recherche consacrée à la migration. Il suffira de citer les concepts suivants : "intégration", "assimilation", "ethnicité".

Les années quatre-vingt-dix ont donné une orientation nouvelle aux options fondamentales de la recherche, qu'il s'agit dès lors de traduire en termes de priorités de recherche et de projets concrets.

Plusieurs aspects de la dimension linguistique (qui occupe une position importante dans le système scolaire, car la performance linguistique constitue un facteur de succès de premier ordre) ont été examinés, mais il reste encore beaucoup à faire. Ainsi de nombreuses questions concernant le bilinguisme se posent de manière très différente en Suisse alémanique et dans les autres parties du pays, en raison de la diglossie. Il faut donc les étudier séparément. La recherche, ainsi que les publications officielles, examinent actuellement le rapprochement de fait entre les minorités migrantes et nationales, au moins en ce qui concerne les aspects culturels et linguistiques (DFI, 1989). Il y a lieu, par conséquent, d'inscrire la question de la langue du point de vue des migrants dans le contexte de la question des langues en Suisse.

Ce processus de déségrégation ouvre de nouvelles perspectives pour les chercheurs, mais aussi pour les responsables de la politique de l'éducation et les enseignants.

Finalement, nous voudrions remarquer que la recherche sur les migrations (dans ce concept global, nous comprenons non seulement les contributions de la sociologie et de l'ethnologie, mais aussi celles de la pédagogie, de la psychologie sociale et de la linguistique, sans exclure d'autres disciplines encore) devrait disposer de fonds qui lui soient destinés en propre¹¹. La création d'un Forum suisse pour la recherche sur les migrations constitue à ce titre une étape importante.

Cela implique aussi que la recherche sur les migrations et sur les autres facteurs et aspects de la diversité culturelle soit plus présente à l'avenir que par le passé dans les propositions d'enseignement et de recherche des universités suisses.

¹¹ En République fédérale d'Allemagne, de 1970 à 1984, environ 250 travaux de recherche et de description ont reçu un financement de 360 millions de DM, 180 millions provenant de la République et 180 millions des Länder. Source : Deutsches Jugendinstitut, 1987.

Renforcer la recherche sur les migrations c'est faire davantage porter l'attention sur les phénomènes et les processus qui marquent nombre de domaines de la vie actuelle; ce développement de la recherche risque toutefois d'accroître la fâcheuse tendance à déléguer les problèmes aux experts "ès migrations". Ce qui est souhaitable, c'est que toutes les disciplines scientifiques s'intéressent aux thèmes et aux problèmes relevant de la migration et de la diversité culturelle¹².

12 En Suisse, certaines universités traitent avec une certaine continuité d'aspects de la recherche sur les migrations (Genève, Lausanne, Neuchâtel, Zurich); toutefois, cela se fait dans le cadre de Facultés distinctes et non sous la dénomination de "Recherche sur les migrations". Par contre, les universités d'autres pays européens d'immigration (par exemple la Suède et la République fédérale d'Allemagne) disposent de chaires explicitement intitulées "Recherche sur les migrations", "Pédagogie des étrangers", "Education interculturelle", etc...

MIGRATIONS INTERCONTINENTALES EN SUISSE ET EDUCATION : CONSTATS ET PROBLEMES DE RECHERCHE

Novine Berthoud-Aghili et
Marie-Claire Caloz-Tschopp

1. Remarques préliminaires

L'état actuel des connaissances sur les nouvelles migrations intercontinentales, dont les "requérants d'asile" sont la forme juridico-administrative courante, pose divers problèmes en Suisse pour la recherche générale sur les migrations et pour la recherche en éducation en particulier.

Les pistes et les objets de recherches sur les nouvelles migrations intercontinentales sont nombreuses et concernent divers domaines sectoriels (économie, démographie, anthropologie, droit international et interne, sciences de l'éducation, sciences politiques, philosophie¹, sociologie, ethnologie², psychologie³, etc.). Vu la complexité des problèmes, ils supposent des démarches interdisciplinaires. Jusqu'à ce jour, la présence des migrants a été abordée dans diverses disciplines et à l'occasion notamment d'un programme du Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS)⁴. On constate que le volume, la diversité des recherches, les moyens engagés par des pays aussi divers que les USA, la France, le Mexique, la Colombie, le Canada, l'Indonésie sont beaucoup plus importants que ceux engagés par la Suisse. Il n'est pas dans notre propos ici d'en analyser les raisons. Tout au plus, pouvons-nous constater cet état de fait

1 Voir notamment : Caloz-Tschopp, M.-C. (1992). La philosophie et la mobilité des populations: pistes pour une participation de la philosophie à une démarche interculturelle. In : Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO (Ed.), *Comment traiter le phénomène migratoire à l'école*. Jongny/Nevey, 12-13 novembre 1992.

2 Wicker, H.-R. (1992). Migration, Ethnicität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften. In : *Conférence annuelle de la Société Suisse d'Ethnographie*. Yverdon, juin 1992.

3 Rey- von Allmen, M. (Ed.). (1993b). *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan

4 Programme National de Recherche 21 : Pluralisme culturel et identité nationale.

relevé notamment par trois Départements fédéraux⁵, des universités et un institut de formation⁶.

Tout en soulevant des problèmes épistémologiques⁷ rencontrés, nous procédons à un inventaire des recherches en éducation. Notre but est d'établir un premier constat sur les recherches en éducation et de proposer un choix de questions de recherche. Certains critères ont guidé nos choix (nécessité de prise en compte de l'évolution européenne et intercontinentale, nécessité d'une transformation des catégories et des systèmes de représentations de phénomènes sociaux pour les appréhender dans leur nouveauté, leur ampleur et leur complexité, identification et évaluation des facteurs et des valeurs déterminants dans les relations sociales entre les nouveaux migrants et les pays et population d'accueil, réalité ou mythe des retours, rôle de la formation, etc.).

A première vue, les caractéristiques des recherches sur les migrations intercontinentales en Suisse nous donnent plus d'informations sur la manière dont est appréhendée la présence des migrants intercontinentaux par diverses institutions suisses (Caloz-Tschopp, M.-C., 1993) que sur les pays d'origine et les réfugiés dans d'autres continents (Berthoud-Aghili, N. & Perez-Maldonado, S., 1993a) et sur l'éducation et la formation en tant que problèmes institutionnels, processus et résultats. Il importe donc que la description prenne un certain recul par rapport aux modalités d'apparition des faits sociaux dont les recherches existantes font partie, pour formuler des questions et des hypothèses de recherche.

⁵ Groupe de réflexion interdépartemental DFJP, DFAE, DFEP : Stratégie pour la politique d'asile et des réfugiés. Berne, janvier 1989.

⁶ Institut d'Etudes sociales. Institut universitaire d'Etudes du développement (1990) : *Droit d'asile. Accrochez vos ceintures. La mise en oeuvre du droit d'asile à l'aéroport de Cointrin*. Questions de recherche et de formation. Genève.

⁷ Nous avons poursuivi ce travail épistémologique lors de l'élaboration d'un rapport sur les nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation (Berthoud-Aghili, N. & Caloz-Tschopp, M.-C., 1993).

2. Aperçu des facteurs structurels déterminant les recherches dans le champ éducatif

Certains faits pèsent sur les relations sociales entre la population résidente en Suisse et les migrants européens et intercontinentaux (travailleurs migrants, réfugiés, requérants d'asile, pré-requérants d'asile, étudiants étrangers, diplomates, rentiers, clandestins, "disparus"⁸, etc.). Ils influencent donc aussi la formation, l'éducation et la recherche (Caloz-Tschopp, M.-C., 1993b). Il existe, en effet, un rapport entre la définition d'une problématique "scientifique", le poids historique, les réalités économiques, politiques, culturelles et les migrations intercontinentales. Ces facteurs influencent les perceptions et les représentations des autorités, les populations résidentes, les populations exilées... et les chercheuses et chercheurs⁹.

En Suisse, depuis la fin du siècle dernier, les politiques d'immigration et d'asile ont obéi à des déterminismes économiques, de politique intérieure et internationale (Arlettaz, 1993). Un lien entre les politiques d'immigration et d'asile s'institutionnalise, tant au niveau d'explications théoriques, des principes de base, de la "culture politique" suisse¹⁰ (Jost, 1990), que des structures institutionnelles de politique sociale (AVS, école, logement, soins sanitaires, "assistance", etc.). La politique d'asile est subordonnée à la politique d'immigration qui, elle-même, est imbriquée à l'économie suisse. Les contraintes (Caloz-Tschopp, 1991) géostratégiques, de sécurité intérieure (Caloz-Tschopp, 1993h), démographiques, écologiques, et autres, interviennent aussi.

Le cadre "national", les rapports historiques traditionnels à l'Europe et à certains pays de recrutement, la division du monde extérieur à la Suisse en deux zones

⁸ Le terme de "disparu", avec sa connotation tragique durant la dictature d'Argentine est apparu récemment en Suisse comme une nouvelle catégorie statistique des Services du Délégué aux Réfugiés. Il désigne les requérants d'asile à qui a été signifié leur refoulement et qui ont... "disparu" dans la clandestinité en Suisse ou ailleurs.

⁹ Nous signalons prioritairement les problèmes à partir de notre lieu d'insertion : la Suisse. Nous n'ignorons pas que le système de représentations des migrations intercontinentales concerne aussi les pays d'origine, de transit et les migrants eux-mêmes.

¹⁰ L'historien contemporain H. U. Jost explique dans ses travaux que la Suisse démocratique et libérale a glissé à la fin du 19ème siècle vers une nouvelle culture politique en contradiction avec les valeurs du siècle des Lumières et avec les Droits de l'Homme. Elle est basée, selon cet historien, sur quatre piliers : anti-socialisme, racisme, patriotisme, nationalisme.

("pays traditionnels" et "pays éloignés")¹¹, une conception "quantitative" de la "gestion" des étrangers, restent prédominants pour aborder les migrations intercontinentales malgré l'évolution européenne et internationale¹² et l'absence de passé colonial de la Suisse. "Cette vision duale, qui ne réfère pas à la distance kilométrique mais bien à la distance culturelle vient se superposer à la distance de classe", écrit encore L. Monnier (1990, p. 6). Ces constantes structurelles perdurent malgré le nombre, la diversité de provenance des migrants (cf. statistiques), la diversité des motifs de migration (travail, persécutions, études, tourisme, etc.) et l'évolution mondiale.

Depuis les années 80, on assiste à une augmentation des migrations intercontinentales, dont les migrations pour motifs d'asile. Ce phénomène est appréhendé dans une grille de concepts et dans un cadre juridico-administratif créé pour "accueillir" les migrations (de travail et d'asile) plus anciennes et européennes. Les pays "d'accueil" définissent les migrants à l'aide de catégories juridico-administratives lourdes de leur poids historique, en les classant dans divers statuts (travailleurs, réfugiés, requérants d'asile, pré-requérants d'asile, "disparus", etc.). L'écart entre le droit et la complexité des réalités sociales mondiales actuelles est visible dans une non prise en compte de certains phénomènes sociaux internationaux ("nouvelles" persécutions). Dans le même sens, il nous apparaît significatif que certaines institutions nous ont répondu qu'elles n'étaient pas concernées par des activités de recherche et d'intervention dans le domaine de l'éducation et de la formation. Pour connaître dans toute leur complexité les relations sociales et les besoins éducatifs, on ne peut donc pas se satisfaire des définitions étatiques d'un des partenaires des relations. Une éducation "interculturelle" suppose la prise en compte globale de la relation

¹¹ Cette conception perdure dans ses principes fondamentaux, avec des modifications conjoncturelles introduites par le modèle des trois cercles (Caloz-Tschopp, 1993g).

¹² Le droit au travail en Suisse est réservé aux ressortissants de certains pays européens et n'est pas octroyé aux ressortissants des autres continents, ainsi que de la Turquie. En 1964, le DFJP diffusait de façon confidentielle au sein de ses services la circulaire n° 8 du 16 mars 1964, qui recommandait l'application d'une pratique d'immigration sélective en vue d'empêcher l'entrée en Suisse des ressortissants d'Etats "éloignés" (cf. Monnier, 1990, p. 6). Cette politique est toujours en vigueur et elle est légèrement modifiée avec le "modèle des trois cercles" (Voir : Rapport du Conseil fédéral sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés du 15 mai 1991, Berne. Voir aussi : Caloz-Tschopp, M. C (1993, à paraître). Le Conseil d'Etat genevois a proposé en 1989 d'octroyer un statut temporaire à des Turcs célibataires... sous forme "d'aide au développement".

sociale¹³. C'est la raison pour laquelle nous utilisons le concept social de "migrations intercontinentales", plutôt que des concepts juridiques qui dénomment les diverses catégories d'étrangers (travailleurs migrants, requérants d'asile, etc.). Un tel concept permet de centrer le regard sur les relations impliquées par des mobilités, plutôt que sur un seul des protagonistes, et de prendre en compte la dualité récente (1964) de traitement des migrants à partir d'une division des pays de recrutement en deux zones¹⁴, voire trois zones (cf. modèle des trois cercles).

Par ailleurs, comme l'ont souligné des chercheurs en économie¹⁵, les migrants, quelle que soit leur provenance, ont tendance à être considérés par les Etats-nations comme un facteur économique abstrait et non comme des êtres humains ayant des besoins spécifiques. On pense que les migrations ne sont pas "durables", mais "temporaires" (avec des rythmes de rotation très différenciés, selon le type de traitement accordé et la limitation plus ou moins grande de droits fondamentaux, selon le statut, allant jusqu'à l'absence de droit - notamment de formation - pour les clandestins). On pense que la circulation des migrants s'effectue selon une perspective "aller-retour", alors que la réalité nous montre que le phénomène de la circulation est beaucoup plus complexe. On a ainsi assisté ces dernières années à des mesures de stabilisation, "d'intégration" et à une politique d'inversion des flux migratoires (retour) lorsque la demande de travail a baissé. Ces mesures ont été le plus souvent considérées comme suffisantes pour réduire les tensions, ralentir les pressions et diminuer les difficultés de politique intérieure.

Dans ce cadre, pour les migrants "traditionnels", la politique à moyen et long termes a été définie en termes de stabilisation et d'intégration des non

¹³ Voir à ce sujet : Dasen, P. (1993a). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle, Colloque INTER 93 "Education en contexte plurilingue et pluriculturel". Institut de pédagogie. Université de Berne. 18-20 mars 1993. Berne : Lang.

¹⁴ Il est intéressant, par exemple, de noter que dans les mesures concernant les statuts, la Turquie est classée dans le deuxième monde, alors que dans les statistiques du DAR, elle est classée dans le continent européen. Les ressortissants de ce pays présentent des motifs de migration de travail, de persécutions reconnues par la Convention du HCR de 1951 et de persécutions qui ne sont pas reconnues par la LAS (persécution de minorités). Une telle imbrication nous signale l'artificialité de la division en deux mondes.

¹⁵ Verhaeren, R. E. (1990). Partir ? Une théorie économique des migrations internationales. Grenoble : PUG.

"nationaux" (naturalisation restrictive, contingents, "retour" forcé), de rotation lente (les permis B et C) ou plus rapide (statut de saisonnier, tolérance des clandestins), pour disposer d'un volant de main-d'oeuvre souple. Des politiques spécifiques quant à la formation des premières et des deuxième générations (modèles assimilationnistes, intégrationnistes, degrés divers dans la prise en compte des facteurs humains et culturels, rapport au marché du travail, à la société «d'accueil», etc.) ont été adoptées, qu'il s'agirait d'évaluer à la lumière de l'évolution de la provenance des migrations. Nous verrons plus bas quelle est la situation pour les migrants des pays "éloignés". Il faudrait décrire en détail ici l'évolution de la politique d'immigration et d'asile soumise à la question de l'intégration européenne. La place nous manque et nous nous contentons de renvoyer le lecteur à certains articles non exhaustifs (Caloz-Tschopp, M.-C., 1992; 1993e; 1993g).

3. Panorama des recherches dans le domaine des migrations intercontinentales et des questions éducatives

Le volume des recherches sur les migrations en Suisse est faible. Il n'existe pas de politique globale de la recherche dans ce domaine, mais des recherches sectorielles disposant de peu de moyens. Par rapport à l'ensemble des recherches effectuées sur les migrations "traditionnelles", on doit constater que le volume des recherches sur les migrations intercontinentales - notamment d'asile - est encore moins développé. Si des descriptions partielles et indirectes de pratiques de formation et d'éducation ont été effectuées sous divers angles et souvent de manière biaisée, l'étape d'un inventaire systématique, d'une définition de problèmes - tant au niveau général que dans l'éducation - n'a de loin pas encore été franchie.

Des questions de base guideront nos observations : comment apparaissent les questions ? Comment sont-elles montrées ? Les trois questions suivantes nous serviront à repérer et à classer les recherches existantes, ou inexistantes, les manques, les trous, puis à formuler une série de problèmes de recherche en éducation dans le domaine des migrations intercontinentales :

1. Qui est "éduqué" ? Les exilé(e)s, les réfugié(e)s et / ou requérant(e)s d'asile ? La population résidente qui les "accueille" (policiers, fonctionnaires, travailleurs sociaux, journalistes, médecins, infirmiers, enseignants, chercheurs, habitant(e)s de villages, de

quartiers, etc.) ? La population des pays d'origine ? Y-a-t-il des "grands absents" parmi les acteurs sociaux qui devraient normalement être concernés par l'éducation ?

2. A quelle définition de l'éducation, de la formation, renvoient les recherches effectuées ? Que faut-il entendre par "éducation" ? Education dans le système scolaire officiel ou apparenté et / ou "formation" ?

3. Quels sont les contenus et les buts assignés à l'éducation dans le domaine des relations entre la population résidente et les migrants intercontinentaux ?

Nous avons effectué un passage en revue de la littérature existante en Suisse sur les migrations intercontinentales (notamment d'asile). Nous nous sommes adressées à une trentaine d'institutions de Suisse. Nous avons également rencontré quelques responsables de formation. L'accueil a été, en général, très favorable. Nous remercions d'avance toute personne qui pourrait nous fournir des indications que nous aurions omises.

3.1 Bref panorama des recherches dans les disciplines de sciences humaines

Pour tenter d'avoir une image précise de ce qui se passe dans la recherche éducative, il importe de faire un petit détour pour observer les recherches dans d'autres domaines. En effet, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, les recherches sur la formation, ne sont souvent pas formulées en tant que telles, mais nous postulons qu'elles existent. Si l'on considère le champ des migrations internationales, formulé en terme de "réfugiés", "de droit d'asile"¹⁶ en Suisse, on constate qu'il a été considéré comme un domaine de recherches et de formation par certaines disciplines en particulier - droit surtout, sociologie, sémiologie, sciences politiques, anthropologie, histoire, philosophie -, qui l'ont

¹⁶ Nous distinguons "l'asile", valeur et pratique anthropologique de la société, considérant la "protection", et le "droit d'asile", protection accordée par un Etat en fonction de critères qui lui sont propres. Dans l'histoire suisse, à plusieurs reprises depuis le 19ème siècle, on a noté un écart entre l'asile et le droit d'asile. Certains cantons, certains secteurs de la population, ont mis en cause le droit d'asile en se réclamant du "devoir d'asile". En ce qui concerne l'asile comme valeur d'hospitalité, voir une étude philosophique : René Scherer (1993) : *Zeus hospitalier : éloge de l'hospitalité*. Paris: Armand Colin..

abordé dans un cadre disciplinaire ou parfois interdisciplinaire à travers des thèmes théoriques (définition des notions de base, description comme phénomène cognitif, identité, pluralisme culturel, formation de réfugiés).

Nous présentons des constats et fournissons quelques références qui n'ont pas la prétention d'être approfondis, ni exhaustifs, car ils ne sont pas au centre des préoccupations de cet article. Tout au plus nous serviront-ils à repérer, dans ces domaines, l'existence d'une préoccupation de formation ou de pratiques éducatives.

L'abondance des travaux de recherche dans le domaine du droit, démontre qu'un consensus social n'existe pas sur le terrain de l'immigration et de la mise en oeuvre du droit d'asile et que la situation évolue et se transforme. A la suite de l'ouvrage de référence du HCR (1979) en droit international, il existe de nombreux travaux sur les aspects internationaux du droit d'asile (Conseil Oecuménique des Eglises, ECCRE, etc.), notamment dans les camps de réfugiés (Muntarbhorn, 1988; Krill, 1988), sur la définition des notions de réfugié, d'asile, du principe de non refoulement (Kälin, 1986; Graf 1988; Bovard, 1989) et sur les conditions de mise en oeuvre du droit d'asile. D'autres chercheurs ont travaillé sur la procédure (Bois, 1988; revue "Asyl"; diverses revues de droit), sur les nombreuses transformations de la loi d'asile (Bersier, 1985; Caloz-Tschopp, 1988a), sur les droits fondamentaux des requérants d'asile, sur les conditions de l'Etat de droit et la "résistance" (Fleisch, 1989; Amnesty International, 1987; FEPS 1988; Auer, 1990; Colbois, 1989; David-Jougneau, 1990), sur les difficultés de communication dans les règles de procédure existantes (Kälin, 1986; Calame, 1990). L'accent mis sur la cohérence interne du droit, sur le respect des droits fondamentaux (droit d'établissement des faits, droit d'être entendu, droit de recours, etc.) exprime les difficultés de la mise en oeuvre du droit et de la procédure d'asile actuelle. Elles peuvent être comprises, au sens large, comme des tentatives d'information et même d'éducation des requérants d'asile, des juristes et de toute personne intéressée à intervenir dans ce domaine. Divers séminaires de formation de juristes, organisés par l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR) et certaines universités (Neuchâtel, Berne, Genève) font état de l'existence d'un souci de formation et de recherche dans ce domaine. La création à Genève d'une association de recherche sur le droit international "Droit international 1990" est tributaire de questions à résoudre et à renouveler dans le domaine du droit d'asile (notamment) en Suisse et en Europe.

Des recherches dans d'autres disciplines ont tenté de décrire la construction de notions, de références et de représentations, de processus narratifs dans les discours juridico-administratifs (Calame, 1990; Caloz-Tschopp, 1988; 1989-1990; 1990). Ces recherches interrogent l'existence d'une construction pluraliste de certaines connaissances à la base de l'appréhension des faits et des prises de décision. Elles visent également un but éducatif en interrogeant l'image de soi et l'image de l'autre dans une communication qui est loin d'être évidente. Calame écrit par exemple : "à partir de critères fondés dans sa propre culture, on se fait des autres une image que l'on s'empresse de situer et de mesurer à l'aune de son propre domaine de référence" (p. 75). Steinhauer (1986) a décortiqué des dossiers d'asile avec l'oeil de Lewis Carroll, pour décrire les paradoxes de "l'asile au pays des merveilles".

En histoire (Vuilleminier, 1989), les études entreprises soulignent la nécessité de la persistance de la mémoire historique, car, comme l'écrit Vuilleminier, "pour être appréciée correctement et dans toute sa complexité, la situation d'aujourd'hui ne peut s'expliquer sans remonter à ses antécédents" (1989, p. 9). En sciences politiques, des travaux ont abordé la question de la nature de notre système politique, l'existence d'un "apartheid" en matière d'asile, le "marché de l'asile" (Monnier, 1988; 1990). Plusieurs études sociologiques se sont intéressées à l'accueil et à l'insertion des réfugiés latino-américains au profil socio-démographique, à l'emploi et à l'assistance des requérants d'asile (Musillo et Bolzmann, 1987), à certains aspects des migrations des réfugiés (Bolzmann, 1986), à l'intégration, à l'exil, à la dynamique socio-culturelle et à la participation sociale des Chiliens en Suisse (Bolzmann, 1988), de la politique de l'exil et de la politique d'asile¹⁷. Dans ces études sont abordés indirectement, sans être thématiques explicitement, des problèmes de formation liés à l'intégration. D'autres mentionnent la peur, la haine de l'autre (Müller et al., 1986) à cause des différences religieuses et culturelles en proposant des actions de formation (EPER, CARITAS, 1990).

Plusieurs écoles sociales (Schule für Soziale Arbeit, Zurich; Institut d'Etudes Sociales, Genève; Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques, Lausanne) développent des enseignements sur la politique d'asile, sur des aspects interculturels du travail social ("Ethnozentrierte Sozialarbeit", Zurich), sur

¹⁷ Bolzmann, C. (1992). "Violence politique, exil et politique d'asile : l'exemple des réfugiés en Suisse", *Revue Suisse de Sociologie*, 3, 675-693.

l'établissement de contacts et d'échanges avec certains pays (EESP, Lausanne), l'organisation de stages professionnels dans les structures "d'accueil" et d'assistance aux requérants d'asile et aux réfugiés. Dans ces écoles professionnelles se sont développées des recherches sur la politique d'asile grâce aux travaux de diplôme d'étudiant(e)s. Par manque de place, il nous est impossible de signaler tous ces travaux, qui sont nombreux.

Au-delà des approches disciplinaires diverses, toutes ces recherches ont en commun une référence - exprimée de points de vue théoriques divers - à l'identité, l'image de soi des Suisses, de la Suisse officielle, à la nécessité du "pluralisme culturel" (Centlivres, P. et al. 1990), à la nature du système politique suisse, aux relations Suisses-Etrangers. On y trouve aussi un lien diffus à l'éducation, sans que les problèmes pédagogiques et structurels éducatifs soient formulés explicitement. Comme nous l'avons signalé plus haut et comme on peut le constater dans les exemples fournis, il existe très peu de recherches spécifiques sur l'éducation et la formation dans le domaine de l'asile en Suisse, alors que ces recherches sont beaucoup plus développées dans d'autres pays.

3.2 Bref panorama des recherches en éducation

3.2.1 Qui est concerné ? Qui forme ? Qui "éduque" ? Qui est formé, qui est "éduqué" ?

Si nous posons ces questions pour notre inventaire, c'est que nous pensons que la formation doit être insérée dans la question plus générale d'une évaluation des relations sociales existant entre les migrants (dont les requérants d'asile, les réfugiés) et la population résidente. Nous choisissons donc de parler plutôt "d'éducation" que de formation, car nous postulons que la formation concerne en priorité l'école, et que "l'éducation" recouvre ce qui est appelé parfois "éducation informelle" et qui se donne dans divers endroits, non seulement des structures éducatives, mais de la société (formation professionnelle, éducation continue, des adultes, éducation par les médias, éducation par les multiples organisations non-gouvernementales). Il s'agirait de clarifier les implications pour la recherche en éducation d'une prise en compte de l'éducation dans un contexte de société et non seulement étatique.

3.2.2 Qu'est-ce que l'éducation et la formation ?

A première vue, si l'on s'appuie sur une définition de l'éducation "formelle" au sens étroit du terme, c'est-à-dire qui se développe dans un cadre scolaire strict, il n'existe pas beaucoup d'expériences éducatives (et donc de recherches) spécifiquement dirigées vers les migrants intercontinentaux. L'éducation apparaît plus comme un problème de prise en charge "humanitaire" que comme un problème de formation. Nous nous basons sur la définition suivante de l'éducation pour observer les faits qui nous intéressent : "L'éducation est un processus de développement des aptitudes, attitudes et autres formes de comportement requises par la société. S'effectuant de façon informelle, il se confond avec le phénomène de croissance, se déroulant dans un milieu déterminé et contrôlé, l'éducation peut être de type formel ou informel" (UNESCO, 1984, p. 62).

Il est ainsi frappant de constater que la plupart des expériences de formation existantes sont formulées en terme de "projets d'intégration" (CARITAS, 1990) pour les réfugiés ou les requérants d'asile (informations sur la Suisse, cours de langue, cours de formation pour une intégration rapide et temporaire au marché du travail). Le plus souvent les organisations non gouvernementales ont mené à bien de telles tâches, mais avec des moyens très limités.

Par ailleurs, les instances officielles ont très peu développé des pratiques explicites de formation et de recherche pour les migrants intercontinentaux, considérés dans le cadre de "l'assistance". Il faudrait approfondir les implications d'une relation sociale éducative insérée dans les catégories administratives et juridiques de "l'assistance", définie d'ailleurs officiellement comme "dissuasive" (Caloz-Tschopp, 1993a). On devra se demander s'il n'y a pas une contradiction fondamentale entre des buts éducatifs et "dissuasifs". Nous pensons ici aux requérants d'asile et aux réfugiés. Pour les étudiant(e)s des autres continents, les universités n'ont apparemment pas développé des conditions et une formation "interculturelles". Ces dernières années, les critères d'admission sont devenus plus restrictifs pour ce type d'étudiant(e)s.

Autre constat concernant l'éducation : la nécessité éducative n'est, le plus souvent, pas posée pour la population résidente, par exemple en ce qui concerne les sciences de l'éducation et le racisme (Caloz-Tschopp, 1993c). Il faudrait signaler ici certaines expériences pédagogiques anti-racistes. La place nous manque. A ce niveau, les nombreuses publications d'institutions officielles (DAR; Départements cantonaux de Police) et non-gouvernementales (CARITAS; EPER; Centres Sociaux Protestants; Amnesty International; Université ouvrière de Genève; Croix-Rouge, etc.) parlent plutôt avec des accents divers d'"information" sur les pays d'origine, de "sensibilisation" sur la situation des migrants (d'asile) en Suisse, que de "formation". Signalons des expériences éducatives originales avec les réfugiés (Berthoud-Aghili, & Perez-Maldonado, 1993b).

3.2.3 Buts et contenus de l'éducation et de la formation

Pour cadrer les questions de recherche dans le champ éducatif, il faut avoir en mémoire les différentes phases historiques de la politique d'asile suisse depuis le siècle passé et surtout de ces 30 dernières années (Caloz-Tschopp, 1982; Thraenhardt & Wolken, 1988; Vuillemier, 1987) concernant de plus en plus d'exilés d'autres continents, alors qu'avant cette date les demandeurs d'asile étaient surtout européens. Dans ce cadre, on doit constater que les mesures d'intégration ou leur absence, ont été déterminées par les décisions politiques en matière d'asile¹⁸ (et d'immigration). Pour ne citer que quelques exemples, on

¹⁸ La procédure d'asile considère deux voies possibles : 1) les contingents de réfugiés admis par les autorités fédérales qui mettent en oeuvre une politique d'asile et 2) la

voit apparaître des études non gouvernementales (églises, associations diverses) sur l'intégration des réfugiés tibétains, puis latino-américains après 1973. Plus tard, dans les années 80, il existe des études d'institutions officielles pour "l'action Indochine" comme l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (SFH/OSAR, 1980-1981) en faveur des réfugiés indochinois. Il existe également des recherches évaluant ces actions (Huber, 1984; Marty et Oester, 1984). La Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique a publié dès 1983 un bulletin portant sur la formation des réfugiés en vue de favoriser l'intégration et la scolarisation en Suisse d'enfants réfugiés en provenance du Sud-Est asiatique. Ce bulletin (1986) ne comporte pas un cadre théorique très élaboré. Il donne la parole aux enseignants et met l'accent sur l'apprentissage de la langue. Depuis 1982, pour qualifier les politiques d'intégration, on voit apparaître les termes "d'assistance" et de mesures "dissuasives" qui reviennent beaucoup plus souvent dans les textes officiels que ceux "d'intégration" ou de "formation".

Il faudrait donc mettre en regard les politiques éducatives, l'état de la recherche dans ce domaine, non seulement avec les facteurs déterminants (économie), mais aussi avec les modèles officiels et non-gouvernementaux en matière "d'intégration" des migrants en Suisse. En tenant compte, pour une telle évaluation, de l'attitude à l'égard de l'ensemble des migrations européennes et intercontinentales, sur la base de la description faite plus haut, on pourrait distinguer trois étapes parfois imbriquées, selon les catégories de migrants considérées :

- 1) modèle assimilationniste,
- 2) modèle intégrationniste considérant la dualité des migrants,
- 3) modèle de "dissuasion" et de refoulement des requérants d'asile déboutés et des clandestins.

Une telle classification pourrait aider les chercheurs à évaluer les principes et les pratiques de formation et d'éducation.

Certains auteurs caractérisent de manière globale la politique d'immigration mise sur pied à la fin de la première guerre mondiale, puis à l'aube des années 1930 et en 1964, comme un modèle de "xénophobie institutionnelle" ritualisée dans

procédure d'asile individuelle pour les personnes qui se présentent aux frontières suisses. Les mesures d'intégration ont été très différentes pour les deux types d'arrivants.

un consensus politique assurant une cohésion "nationale" sur le dos des "non nationaux" (Ebel & Fiala, 1983). L'historien Jost (1990) écrit à ce propos : "L'application d'une législation discriminatoire à l'égard des immigrés ne se distingue pas fondamentalement d'un acte de xénophobie" (Jost, 1990, p. 4). Dans une telle perspective, la xénophobie est présente dans les institutions politiques, mais aussi dans le tissu courant de la vie sociale (logement, école, travail, culture, etc.), dont fait partie l'école. La prise en compte d'une telle remarque serait utile pour évaluer les politiques éducatives et de recherche en matière d'éducation.

Les migrants intercontinentaux qui viennent de pays non considérés comme pays de recrutement traditionnel n'ont pas de droit au travail en Suisse. Pour ceux d'entre eux qui formulent une demande de protection, leurs motifs sont reconnus dans 4 à 6% des cas (voir statistiques). Tout au plus sont-ils "admis provisoirement" dans certains cas (Tamouls, Iraniens, Libanais, Kurdes, etc.), lorsqu'il est manifeste qu'ils ne peuvent être refoulés. On assiste à une accélération de la rotation des populations migrantes et de leur refoulement (contrôles stricts à l'entrée, augmentation des statuts temporaires et précaires, des clandestins, politique institutionnalisée des refoulements depuis la deuxième révision de la loi sur l'asile (LSA), tendance à passer d'une procédure individuelle à une politique des contingents en matière d'asile).

Les besoins d'éducation et de formation de cette nouvelle catégorie de migrants (dont font partie les requérants d'asile déboutés) sont le plus souvent niés ou alors ils ne sont pas inventoriés, ni analysés. Les expériences de formation et de recherche en éducation sont sectorielles et sont le fait d'organisations non-gouvernementales. Par exemple, l'EPER à Bâle (Haeberli & Gigli-Trüby, 1993), l'OSEO à Zurich, le Centre Social Protestant à Genève (Berthoud-Aghili & Perez-Maldonado, 1993b) ont créé des associations regroupant des femmes qui se réunissent pour des cours de gymnastique, de cuisine, d'alphabétisation, de langue, d'information santé prévention, d'information sur la contraception, de planning familial, de travaux manuels, etc. Autre exemple : l'Université ouvrière de Genève, depuis 10 ans "a plus que doublé les moyens consacrés à l'insertion sociale, culturelle et économique des personnes les moins favorisées dans le canton de Genève" (lettre de réponse à notre enquête du 10 mai 1990), par des cours de français, une information et formation en matière de sécurité sociale et d'insertion professionnelle, etc. Signalons également, une recherche faite en collaboration avec le Département de l'Enseignement primaire genevois

(Berthoud-Aghili, 1989; 1990). Notons que des évaluations, des réflexions et des recherches ont lieu par rapport à ces expériences éducatives.

Du point de vue officiel, les besoins sont exprimés en terme de structures de "tri", de "transit" ou "d'accueil" submergées par un flot grandissant d'immigrés d'origine de plus en plus lointaine. Les buts éducatifs sont surtout exprimés en termes d'efficacité de l'information sur les consignes de refoulement (Caloz-Tschopp, 1990), de "dissuasion" à venir ou à rester en Suisse, d'adaptation à court terme. Certains programmes "d'aide au retour" ont été mis sur pied entre diverses instances officielles suisses (DAR, Croix-Rouge) et internationales (Organisation Internationale des Migrations) et certaines oeuvres d'entraide (CARITAS, EPER), par exemple : un programme de retour pour des réfugiés chiliens. Au niveau éducatif, malgré des attentes de trois à huit ans (voire plus), les requérants d'asile sont considérés comme des personnes de passage à ne pas intégrer. La loi sur l'asile et ses deux premières révisions mentionnent les conditions d'assistance, mais ne disent mot de l'existence de besoins de formation.

La Convention du HCR de 1951 précise : "Les Etats contractants accorderont aux réfugiés le même traitement qu'aux nationaux en ce qui concerne l'enseignement primaire" (art. 23). Les restrictions fédérales et les pratiques cantonales ne respectent pas cet article dans tous les cas. A ce propos, le texte de directives de l'Arrêté fédéral urgent adopté par le Parlement à la session d'été 1990 prévoit que les enfants de requérants d'asile ne doivent pas être scolarisés, s'ils font partie de la procédure accélérée. Pour les autres enfants de requérants, dans le cadre de l'enseignement primaire, les pratiques dépendent des cantons. Un chercheur (Fox, 1990) souligne que la volonté des autorités fédérales serait de soumettre aussi la scolarisation à une interdiction calquée sur celle du travail, à cause de la difficulté à articuler la durée de la procédure et les nécessités de construction de locaux. Dans les deux cas, il s'agit d'une transformation du concept d'assistance et d'une négation du droit à l'éducation. La même logique préside une telle décision et celle de la négation des droits à l'éducation des enfants de clandestins, alors qu'on assiste à une augmentation des travailleurs clandestins.

Par ailleurs, il est caractéristique qu'en 1989, une étude de l'Institut de pédagogie de Zurich (W. Hauptli, 1989) ait été consacrée à tenter de répondre à la question suivante : comment conserver les capacités de réémigration des requérants d'asile ? L'OSAR fait de l'éducation, mais de manière très limitée et

en disposant de très peu de ressources. Des personnes responsables de certaines structures d'accueil et d'éducation de ces nouveaux migrants ont souligné leur position paradoxale : informer les requérants d'asile sur les consignes "dissuasives", préparer les gens à un refoulement, qui pour beaucoup d'entre eux signifie passer à la clandestinité, en les formant pour des tâches limitées dans le marché du travail. Le financement de telles opérations éducatives n'est pas assuré par les autorités fédérales.

Signalons finalement un autre problème lié au point de vue que les migrants intercontinentaux se succèdent et ne font que passer. Les besoins de la population résidente face au phénomène des mobilités intercontinentales ne sont donc ni reconnus, ni formulés, ni analysés. A ce propos, le groupe des professeurs genevois, soulignait les "connaissances lacunaires" sur les migrations internationales et estimait "qu'une meilleure information du public sur les questions des réfugiés est cruciale" (Groupe de travail interdisciplinaire, 1989).

4. Des questions de recherche ouvertes

Ce premier inventaire fait émerger de nombreuses questions et pistes de recherche en éducation dans le domaine des migrations intercontinentales. En août 1989, un groupe de professeurs de l'Université de Genève et de trois instituts universitaires genevois ont proposé la création d'un "Centre de recherche universitaire interdisciplinaire sur les problèmes des réfugiés et des migrations"¹⁹. Osons espérer qu'un tel centre existera dans un proche avenir et aura les moyens nécessaires pour aborder certaines des questions formulées ci-dessous. Nos critères de choix obéissent au souci de prendre en compte en priorité, dans les questions de recherche en éducation, des caractéristiques actuelles des relations sociales entre la population résidente et les migrants intercontinentaux.

Pour analyser les migrations intercontinentales comme un "fait social total", dans le sens de l'anthropologue Marcel Mauss (1950), celles-ci devraient être prises en compte dans leur globalité du pays d'origine au pays de passage ou d'installation, en tenant compte de tous les acteurs concernés et non seulement d'un point de vue "national". Cependant, pour évaluer les besoins et les pratiques éducatifs, il s'agira d'éviter l'amalgame, l'assimilation de l'asile à l'immigration.

¹⁹ (1989). Analyse et position d'un groupe de travail interdisciplinaire de l'Université de Genève et de trois instituts universitaires genevois. Genève.

Vu l'impact de l'économie sur les migrants actuels et le danger d'une assimilation d'autres catégories de motifs d'exil (asile, études, voyage, etc.) à la migration de travail, il nous semble important de distinguer les besoins éducatifs d'une part en fonction du marché du travail et d'autre part en fonction des motifs et des buts d'exil (protection de la vie, sauvegarde de la liberté, droit au travail, droits sociaux, études, etc.).

4.1 Questions concernant les structures officielles²⁰

- 4.1.1** En postulant que les recherches sur les migrations et en particulier sur les migrations intercontinentales sont très insuffisantes, que l'étude de ce phénomène doit considérer un ensemble de facteurs, on devrait étudier les conditions de mise en oeuvre de recherches interdisciplinaires où notamment les chercheurs en éducation auraient une place à tenir.
- 4.1.2** Dans toute recherche entreprise, il serait important d'évaluer le poids des déterminismes économiques, des pratiques juridico-administratives, des systèmes de représentations sur l'appréhension des motifs d'arrivée, la connaissance des pays d'origine et les conséquences sur les relations sociales (dont l'éducation) entre la population résidente et les migrants intercontinentaux.
- 4.1.3** En postulant que l'information, c'est aussi de l'éducation, on devrait engager une recherche sur la question suivante : quelles sont les conditions d'une politique d'information sur les migrations intercontinentales ?

4.2 Questions concernant l'éducation de la population résidente

Le problème de l'éducation n'est pas seulement un problème d'exilés ou d'enseignants, mais concerne l'ensemble des acteurs sociaux impliqués dans les relations sociales (travail, logement, loisirs, politique d'information, etc.).

- 4.2.1** Tout en étant cantonnées dans les structures "d'accueil" officielles et parallèles, les relations de la population résidente avec les migrants intercontinentaux, ont aussi lieu à toutes sortes de niveaux de la vie

²⁰ Depuis la rédaction de cet article, nous avons élaboré d'autres propositions de mesures à prendre (25 mesures). Voir Berthoud-Aghili, N., & Caloz-Tschopp, M.-C. (1993).

sociale en Suisse. Il s'agirait d'inventorier les besoins de formation continue des fonctionnaires, professionnels prenant en charge les migrants intercontinentaux (garde-frontières, policiers, traducteurs, interprètes, juristes, journalistes, assistants sociaux, personnel de la santé, fonctionnaires, représentants d'oeuvres d'entraide aux auditions, mandataires, etc.). Signalons qu'avec l'adoption d'un nouvel Arrêté fédéral urgent en matière d'asile, des besoins de formation sont exprimés pour des membres du personnel des oeuvres d'entraide (Graf, 1990). Il s'agirait aussi d'inventorier l'existence de besoins d'éducation pour d'autres groupes professionnels (patrons, logeurs, employés des crèches, des écoles, habitants des quartiers, infirmières, employés de bureau, ouvriers sur les chantiers, apprentis, conducteurs de bus, etc.) et pour la population résidente dans les communes, les quartiers (femmes, personnes du 3ème âge, etc.).

4.2.2 Il existe des théories, des discours et des pratiques "interculturelles" dans le système éducatif suisse mis en oeuvre à partir des années 70, lors d'une des arrivées de travailleurs migrants des pays "traditionnels" de migration. Il existe par ailleurs des pratiques éducatives officielles spécifiquement dirigées vers des populations de réfugiés arrivés souvent par contingents (ex. Tibétains, Indochinois). Des pratiques éducatives ont encore été développées, avec d'autres buts et avec moins de moyens, par certaines institutions non-gouvernementales (églises, certaines oeuvres d'entraide) pour les réfugiés arrivés individuellement. Il serait intéressant d'évaluer ces théories, ces discours et ces pratiques en fonction de la présence des nouvelles migrations intercontinentales d'asile ou autres (Turquie et autres continents) en Europe et en Suisse.

4.2.3 Il serait en particulier urgent de procéder à une évaluation des effets du modèle "dissuasif" en relation avec l'éducation de la population résidente et avec celle la population des migrants intercontinentaux.

4.2.4 Il serait urgent de procéder à un inventaire systématique de l'existence de besoins de formation et d'éducation de migrants intercontinentaux en quête de protection (hommes, femmes, enfants), tant pour répondre à des besoins individuels qu'à des besoins de certains groupes sociaux (minorités, femmes, etc.). L'évaluation de projets-pilotes de formation privés pourrait être un mode d'approche intéressant (ex. Centre Social Protestant, Genève).

4.2.5 D'un point de vue interculturel, il serait utile de procéder à une analyse de la structure de prise en charge des requérants d'asile et des réfugiés et de son rapport à l'adaptation des requérants et réfugiés en Suisse et des attitudes de la population résidente. Dans quelle mesure les principes de base et le fonctionnement de la structure et les principes "d'assistance individuelle" favorisent l'adaptation et/ou l'intégration des exilés en Suisse ? On devrait s'interroger sur les effets de la contradiction entre les besoins du marché du travail et la politique "d'assistance dissuasive" des requérants d'asile. Il serait utile d'étudier l'opportunité et les conditions d'une mise en place des programmes de formation professionnelle, pour promouvoir l'autonomie des exilés, plutôt que de les confiner à un statut d'assistés ou de travailleurs au noir.

4.2.6 Il serait nécessaire d'évaluer les pratiques "interculturelles" de formation de l'ensemble des étudiant(e)s des universités suisses.

4.3 Questions concernant les besoins de formation des migrants intercontinentaux

4.3.1 Il serait nécessaire de procéder à un inventaire différencié de l'existence des besoins de formation et d'éducation, selon les motifs des migrants (de travail, de protection, etc.) durant leur séjour en Suisse, et en cas de renvoi pour leur séjour dans des pays de passage ou pour le retour dans les pays d'origine. Dans ce cadre, il faudrait évaluer si la politique de "retour forcé" correspond à une réalité, ou si les requérants d'asile déboutés deviennent des clandestins "sur orbite" avec des besoins de formation spécifiques (liés à la survie en Europe). Il faudrait aussi analyser si le postulat du lien "éducation-développement" établi par le Conseil d'Etat genevois est réalisable et quelles en seraient les implications pour le champ éducatif. A quelles conditions une aide au développement pourrait-elle être effective par le biais de la formation (analyse, du point de vue des sciences de l'éducation, des projets qui ont eu lieu, avec le Chili par exemple) ?

4.3.2 Il serait nécessaire, vu la cantonalisation de l'éducation des enfants migrants intercontinentaux, de procéder à une étude comparative systématique des pratiques cantonales et à leur évaluation en regard des besoins spécifiques de ces enfants.

4.3.3 Il serait nécessaire de procéder à une évaluation de la pratique éducative des universités vis-à-vis des étudiant(e)s d'autres continents.

Annexe: les demandes d'asile et les décisions

(Les chiffres représentent des personnes, non des cas.)

	1989	1988	1987	1986	1985
Asylgesuche	24'425	16'276	10'913	8546	9703
total décisions du DAR	16'186	12'534	11239	8879	8083
décision positive	654	680	829	820	939
décision négative	12'708	8844	8292	5781	5658
décision formelle (retrait de la demande, départ)	824	2830	2118	2278	1486
taux d'acceptation	4,0%	5,5%	7,4%	9,2%	11,6%
cas en suspens					
- dans les cantons		6218	2928	2395	2129
- en première instance		12'648	11772	12'612	13'258
- en deuxième instance		<u>11'197</u>	<u>9576</u>	<u>6463</u>	<u>5533</u>
total		30'063	24276	21'470	20'920
Principaux pays de provenance	Turquie 9395 Sri Lanka 4809 Liban 2477 Yougo- slavie 1365	Turquie 9673 Sri Lanka 1516 Yougo- salvie 818 Inde 730	Turquie 5817 Sri Lanka 895 Pakistan 581 Inde 513	Turquie 4066 Iran 951 Sri Lanka 593 Pakistan 392	Turquie 3844 Sri Lanka 2764 Zaïre 442 Angola 371
exceptions provisoires, autorisation de séjour pour raisons humanitaires	277 1950	312 2036	620 892	592 610	160

POSTFACES

POSTFACE I

Edo Poglia

A. Des synergies sont nécessaires

Les éditeurs souhaitent que ce volume puisse contribuer à *un élargissement du cadre épistémologique et paradigmatique* de la recherche sur le thème de l'éducation en situation multiculturelle. Ils préconisent une meilleure articulation des divers approches et niveaux d'analyse et aussi la *mise en synergie d'efforts de recherche réalisés dans des cadres disciplinaires et institutionnels séparés* et peu perméables. Cela est nécessaire afin de mieux exploiter les ressources disponibles pour la recherche dans ce secteur, mais aussi afin d'aboutir à la reconstitution scientifique d'une réalité multiforme mais unique telle qu'elle est vécue par les acteurs sociaux.

Selon une étude récente de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales une trentaine d'instituts de recherche produisent des données scientifiques sur la problématique des migrations, mais ces apports sont ponctuels, peu intégrés et leur mise en valeur scientifique et pratique est insuffisante.

Il semble notamment souhaitable aux auteurs de créer des **passerelles plus solides** :

- **Entre** les études (notamment psycho- et socio-linguistiques) portant sur la situation et les problèmes linguistiques des enfants de langue maternelle différente de celle de l'école **et** les études et développements pédagogiques et didactiques portant sur l'enseignement de la langue de l'école et des langues dites étrangères.
- **Entre** les recherches centrées sur les problèmes psycho- et socio-pédagogiques des populations scolaires migrantes **et** celles qui touchent aux questions plus générales telles la réussite scolaire, l'évaluation, la sélection, l'orientation ainsi que les relations entre formation et carrière professionnelle.

- **Entre** la recherche portant sur les aspects éducatifs des phénomènes migratoires **et** celle qui s'intéresse aux aspects socio-économiques de ces réalités : causes et conséquences socio-économiques des flux migratoires, coûts et bénéfices de la présence des migrants, effets (passés et futurs) de la présence des travailleurs étrangers et de leurs enfants sur la composition et les comportements de la main-d'oeuvre, influence sur la productivité et le niveau technologique des entreprises.
- **Entre** la recherche concernant les aspects éducatifs du multiculturalisme (observé prioritairement du point de vue des phénomènes migratoires) **et** les études de nature anthropologique, ethnologique ou sociologique portant sur l'évolution socio-culturelle des populations, des groupes, des régions d'une Suisse située au carrefour de l'Europe : résistance et permanence, crise et dissolution, brassages et constitutions des modèles culturels dans lesquels sa population se reconnaît.
- **Entre** l'étude des aspects de la politique éducative touchant au multiculturalisme **et** l'étude des implications éducatives de la politique globale envers les migrations ainsi que de la politique culturelle, linguistique et régionale en Suisse (avec sa recherche de l'équilibre et de la stabilité, ses tensions, les influences qu'elle subit de la part des mouvements régionaux, des représentants de l'économie, des mouvements xénophobes, etc.).

B. Se donner les moyens

La mise en synergie de ces différentes approches disciplinaires et thématiques de la recherche nécessite **deux types d'évolution** : l'une, plutôt **conceptuelle**, mettrait en cause le regard que chaque discipline, chaque secteur de la recherche, pose sur les paradigmes et les méthodes des autres, l'autre, plutôt **institutionnelle**, lèverait les obstacles pratiques et créerait les endroits et les occasions d'un travail commun, ou du moins complémentaire.

Des pas significatifs semblent se dessiner dans ces deux perspectives : la réflexion interdisciplinaire s'affirme dans les milieux universitaires suisses¹, des institutions vouées à cette tâche sont créées², les sciences sociales (et notamment les sociétés savantes qui les représentent) conduisent, ensemble,

¹ Murdoch, V. (1990). *Interdisziplinarität an Schweizer Hochschulen*. Berne : Conseil suisse de la science.

² Par exemple, l'Institut K. Bösch en Valais.

une réflexion sur leur avenir et donc sur leurs relations interdisciplinaires³. Des propositions concrètes ont été élaborées au sein du Conseil suisse de la science et de l'Académie des sciences humaines et sociales en vue de créer un centre et un réseau suisses de recherches dans le domaine des migrations, auxquels participeraient différentes disciplines et institutions.

Nous ne voulons pas cacher le fait que les questions de financement seront déterminantes pour le développement de ces options. Cela est d'autant plus vrai que la pénurie de moyens financiers, personnels et d'infrastructure, a parfois incité les institutions et les chaires universitaires à se centrer sur leur "noyau dur" de recherche plutôt qu'à chercher la coopération et la collaboration.

On peut noter à ce sujet que même si des recherches sur les migrations et la pluralité culturelle ainsi que sur leurs aspects éducatifs ont pu être financées dans le cadre de certains Programmes Nationaux de Recherche, aucun PNR portant principalement sur ces thèmes n'a vu le jour jusqu'à présent (1993); cela ne manque pas d'étonner, étant donné l'importance de ces problèmes sur la scène socio-politique.

L'acuité des problèmes pratiques qui se posent dans ces domaines, l'existence en Suisse d'un potentiel de recherche réel, bien qu'éparpillé, motiveront - nous l'espérons - les instances responsables de la politique suisse de la recherche à lancer prochainement un ou des grands programmes de recherche (Programmes Nationaux ou Programmes Prioritaires de Recherche) portant sur le thème des migrations et des rapports interculturels.

C. La contribution de la Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE)

Dans les limites de ses possibilités, modestes et financièrement très restreintes, la **Société Suisse pour la Recherche en Education** contribue depuis une douzaine d'années au développement de la recherche éducative qui s'intéresse aux migrations et à la pluralité culturelle dans un climat d'ouverture interdisciplinaire et de collaboration entre les diverses institutions, cela par l'institution d'un groupe de travail, d'un comité de recherche, de publications, etc..

³ Notamment dans le cadre du projet SOWI du Conseil suisse de la science, auquel participent les Sociétés suisses des chercheurs en sociologie, psychologie, politologie et sciences de l'éducation. Cf. Moessinger, P (1992). *Enquête sur la situation de la recherche en sciences sociales : rapport de synthèse*. Berne : CSS.

Ce volume s'inscrit dans cet effort et les éditeurs espèrent qu'il ne sera qu'un pas supplémentaire, suivi de bien d'autres, sur la voie d'une meilleure connaissance des situations et des problèmes à la maîtrise et à la solution desquels, l'école, mais aussi la société suisse tout entière, sont foncièrement intéressées.

POSTFACE II

Pierre Dasen et
Anne-Nelly Perret-Clermont¹

I. L'évolution récente de la recherche et des pratiques pédagogiques interculturelles en Suisse

L'ouvrage que vous avez entre les mains a été mis en chantier il y a plusieurs années. Il représente un large panorama de la recherche et des pratiques d'éducation interculturelle en Suisse au début des années 90, mais il n'a pas été possible d'y inclure les projets en cours et les publications les plus récentes. Le but de cette postface est d'abord de fournir quelques informations sur ces directions actuellement en développement et des références complémentaires, et d'autre part de mettre en évidence les changements de paradigme qui s'opèrent dans ce domaine.

Ce volume émane du Comité de recherche en éducation interculturelle de la Société Suisse pour la Recherche en Education. Actuellement sous la présidence de Cristina Allemann-Ghionda, celui-ci se réunit en principe à chaque congrès annuel de la Société. Parmi les thèmes qui ont été abordés aussi bien à Berne en 1992 (voir, par exemple, Caloz-Tschopp, 1992) qu'à Locarno en 1993, relevons notamment celui du statut particulier de la préoccupation interculturelle à l'école : doit-elle constituer un domaine en soi, ou se fondre dans la pédagogie générale? Certains collègues, comme Gita Steiner-Khamsi (1992; 1993), craignent en effet qu'elle ne reste marginalisée, reléguée dans les activités scolaires annexes et récréatives, comme l'ont d'ailleurs montré Cattafi-Maurer & Cattafi (1991) dans une enquête portant sur des enseignants de l'école primaire genevoise. L'événement principal en 1993 a certainement été le colloque international INTER93, organisé à l'Université de Berne par le Comité de recherche, en collaboration avec l'Office fédéral de l'éducation et de la science, la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique et le Comité national suisse pour l'UNESCO. Ce fut l'occasion d'une rencontre non

¹ P. Dasen (I), A.- N. Perret-Clermont (II).

seulement entre chercheurs, mais aussi avec des praticiens, des politiciens, des journalistes et des experts d'organisations intergouvernementales. Les actes de ce colloque seront publiés (Allemann-Ghionda, en préparation). Mais trois rapports préalables sont déjà disponibles: ils portent sur les activités et publications dans ce domaine en Suisse (Allemann-Ghionda, 1993b; Gretler, 1993) et en Europe, en particulier au sein du Conseil de l'Europe, de la CEE, de l'OCDE et de l'UNESCO (Ogay, 1993). Parmi les nombreux thèmes abordés lors de ce colloque, relevons en particulier la question des fondements théoriques de l'éducation interculturelle (voir, par exemple, Dasen, 1993a) et l'effort de prise de distance critique par rapport à la pédagogie interculturelle (Allemann-Ghionda, 1993a; Steiner-Khamisi, 1993a,c).

Cette dernière préoccupation rejoint notamment celle de Micheline Rey-von Allmen qui parlait des "pièges et défis" de l'éducation interculturelle en organisant en 1992-93 un cours de troisième cycle à l'Université de Genève sous ce titre (Rey-von Allmen, 1992 et 1993a).

Un autre colloque intéressant sur le "phénomène migratoire à l'école" a été organisé par la Commission suisse pour l'UNESCO (1993). Le Bureau International de l'Education (BIE), après s'être intéressé à la "contribution de l'éducation au développement culturel" (voir par exemple: Dasen, Furter, & Rist, 1992), s'oriente maintenant vers le thème de l'éducation pour la compréhension internationale. Le BIE a chargé Micheline Rey-von Allmen de la rédaction du document de base sur ce thème pour la Conférence Internationale sur l'Education (CIE) de 1994. Auparavant, le BIE avait déjà demandé à Batelaan & Gundara (1991) de préparer une bibliographie annotée sur l'éducation interculturelle. On peut s'attendre à ce que le domaine de "l'éducation internationale" connaisse un fort développement au cours de ces prochaines années.

Au niveau fédéral, le Conseil Suisse de la Science a commandité plusieurs rapports prospectifs qui intéressent notre domaine (par exemple: Allemann-Ghionda, 1988). Un rapport sur la recherche en ethnologie a conclu que les migrations devenaient un objet d'étude prioritaire (Knecht, 1992b), ce qui a amené l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales (ASSH) à étudier la possibilité de créer un Forum pour l'Etude des Migrations (Knecht, 1992a) qui serait une centrale de coordination et d'information, à caractère résolument interdisciplinaire, et qui ferait également de la recherche appliquée sur mandat. La réalisation de ce projet sera sans doute facilitée par le lancement d'un Programme National de Recherche, et stimulera fortement les travaux dans ce

domaine. D'autres rapports touchant les migrations ont porté sur le droit international (Kälin & Achermann, 1992) et la sociologie (Hoffmann-Nowotny, 1992). Les conclusions de ce dernier sont en opposition assez nette avec celles du travail prospectif de Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993) en sciences de l'éducation. Alors que Hoffmann-Nowotny pense que la Suisse doit éviter de devenir une société multiculturelle, en cherchant à assimiler les étrangers résidant en Suisse de façon prolongée, Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp estiment que la société multiculturelle est devenue une réalité de fait indéniable et que l'Etat et les institutions éducatives au sens large devraient en tenir compte, en particulier en suivant une politique d'intégration plutôt que d'assimilation. En cela, elles rejoignent les conclusions de nombreuses recherches en psychologie sociale et interculturelle. Berry (1991) arrive aux conclusions opposées à celles de Hoffmann-Nowotny pour la situation canadienne dont la politique multiculturaliste est également au centre des travaux de Steiner-Khamisi (1991a et b).

Hoffmann-Nowotny estime que les nouvelles migrations amènent des personnes peu instruites, et venant dans notre pays avec des "cultures incompatibles" avec la culture suisse, si bien que leur apport à la société ne peut être constructif, et qu'il y a le risque de voir se constituer un sous-prolétariat sur des bases ethniques. Ces thèses peuvent constituer une justification de la politique des trois cercles, prônée par le Conseil Fédéral, et par les accords de Schengen, par ailleurs critiqués par les oeuvres d'entraide (cf. CETIM, 1993). Récemment, un réseau de réflexion au sujet de la violence et du droit d'asile a été constitué par Marie-Claire Caloz-Tschopp lors d'un colloque à l'Université de Genève.

Sous l'égide de la Commission romande des moyens d'enseignement, Christiane Perregaux a entrepris la rédaction d'un "Manuel d'accueil et d'approches interculturelles en classe" (Perregaux, C., 1994) destiné à tous les degrés des écoles de la Suisse romande. On peut espérer qu'il sera rapidement repris et traduit en Suisse alémanique. C'est peut-être un signe concret que l'approche interculturelle fait son chemin. Ce manuel est accompagné d'un inventaire sélectif d'activités pédagogiques, préparé par le Service des Elèves Non-Francophones (SENOF) de Genève (Magnin Hottelier et al., 1993b). Par ailleurs, une association d'enseignants, de formateurs, de chercheurs et de responsables de questions scolaires, actuellement présidée par Micheline Rey-von Allmen, s'est donné pour but l'édition d'une publication semestrielle plurilingue: *InterDIALOGOS* dont la rédaction est dirigée par Vittoria Cesari. Cette revue, qui

connaît déjà dix numéros, a pour but de mettre à disposition d'un large public des pistes de réflexion sur les enjeux éducatifs et psychosociaux de l'éducation en contexte pluriculturel, d'apporter des idées et de présenter des expériences pédagogiques, ainsi que de répercuter les efforts faits par les acteurs, en mettant ainsi en réseau les différentes ressources intellectuelles et humaines. La rédaction d'*InterDIALOGOS* est en soi déjà un chantier plurilingue et pluriculturel, car elle fait appel à la collaboration de personnes issues de différentes régions linguistiques de la Suisse, de différents pays et de différents milieux.

Rey-von Allmen vient de terminer un projet soutenu par le Conseil de l'Europe touchant tous les aspects interculturels dans la formation continue de psychologues praticiens, débouchant sur un colloque dont les Actes viennent de paraître (Rey-von Allmen, 1993b).

Une recherche prospective sur la formation professionnelle des jeunes momentanément sans statut légal a été effectuée par une équipe de l'Université de Genève et du Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) (Lack, Sbrissa, Togni, & Cattafi-Maurer, 1992). Cette équipe s'est maintenant engagée dans une recherche-action de trois années, pour tenter de dégager les stratégies informelles qui permettent à certains jeunes d'avoir accès à une formation professionnelle malgré les barrages institutionnels. Également à Genève, on peut signaler une brochure éditée à la suite d'une journée d'études sur le thème "réfugiés et formation" (Berthoud-Aghili, Caloz-Tschopp, & Perez-Maldonado, 1993) et, à l'Institut Universitaire d'Études du Développement (IUED), un groupe interdisciplinaire travaille depuis quelques années sur la thématique de la migration dans ses aspects internationaux, en particulier en rapport avec les zones de départ (Sauvin-Dugerdil & Preiswerk, 1993).

Au Centre de formation et de recherche appliquée en psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Neuchâtel, un module de formation continue intitulé "Apprendre dans des contextes pluriculturels" regroupe, pour la troisième année consécutive, sous la direction de Vittoria Cesari et d'Anne-Nelly Perret-Clermont, des cadres des professions éducatives, sociales et paramédicales de toute la Suisse, concernés par l'évolution nécessaire des pratiques d'enseignement s'adressant à des publics de plus en plus divers. De cette démarche, il ressort d'une part la confirmation régulière de l'utilité d'une meilleure connaissance des enjeux psychologiques et sociaux pour des praticiens qui veulent pouvoir continuer à faire face à des problématiques complexes et souvent fort sollicitantes sur le plan de l'engagement émotif et de la visibilité

sociale; et d'autre part l'intérêt d'une "thésaurisation" plus systématique des expériences de terrain, ce qui est possible quand elles deviennent l'objet d'analyse et de transmission écrite.

En ce qui concerne le milieu universitaire, notons que le rapport de Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993) conclut, entre autres, à la nécessité de créer des chaires en éducation interculturelle dans les universités de Suisse alémanique qui n'offrent actuellement que des cours ou des séminaires, ou conduisent des recherches avec le soutien du Fonds National de la Recherche Scientifique. Genève a une chaire "Approches interculturelles de l'éducation". Son titulaire, Pierre Dasen, a participé à la préparation de manuels de psychologie interculturelle (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992; Segall, Dasen, Berry, & Poortinga, 1990); il a aussi eu l'occasion de mettre en évidence l'apport de cette dernière, et de différentes autres sciences sociales, à la formation des enseignants (Dasen, 1991; 1992; 1993b).

Les autres travaux de Pierre Dasen et de ses collaborateurs envisagent aussi les "savoirs quotidiens" étudiés soit du point de vue de l'anthropologie cognitive (Wassmann & Dasen, 1993a; Wassmann & Dasen, 1993b), soit sous l'angle des représentations sociales (Schurmans & Dasen, 1992). Récemment deux thèses de doctorat ont porté sur les rapports entre savoirs "traditionnels" et "locaux" et la formation qui peut se donner sous forme d'enseignement chez des paysans tunisiens et zairois (Akkari, 1993; Tshingeij 1993).

II. Vers un changement de paradigme ?

Les processus en jeu dans l'ici et l'ailleurs, le "traditionnel" et l'"enseigné", le "local" et le prétendument "universel" se révèlent souvent plus semblables qu'on ne s'y attendait. L'étude de la réalité humaine permet de prendre progressivement du recul par rapport aux premières réactions aussi irréflechies (ou inconscientes) que défensives que suscite la rencontre de l'altérité psychologique, sociale, culturelle, géographique ou historique; elle invite à discerner des niveaux plus structuraux du réel. Comment, face au rapport de l'école à la migration, les attitudes des sciences de l'éducation évoluent-elles?

Des "difficultés" des élèves à leurs "différences"

Dans un premier temps, les heurts de la pratique pédagogique suscitent des interprétations en termes de *difficultés spécifiques* propres aux élèves issus de la migration, en particulier en ce qui concerne la langue et le rapport affectif à l'école. Cette dernière est perçue comme ne parvenant pas à communiquer efficacement avec ces élèves et cela, d'un certain point de vue, semble normal puisqu'il y a altérité linguistique et identitaire. L'attitude responsable d'une autorité scolaire est alors de mettre en oeuvre des moyens de fournir de l'aide (classes d'accueil, cours de soutien, etc.). Mais ces efforts rencontrent des limites, peut-être plus sévères qu'attendues, dans les effets de leur application: il n'est pas facile d'"aider"! L'altérité ne se laisse pas "compenser" par un simple apport linguistique et scolaire. L'asymétrie des relations masque mal une méconnaissance de l'autre souvent plus grande encore chez l'"accueillant" que chez l'"accueilli".

Prendre conscience de ces problèmes peut amener alors à s'intéresser à "*la différence*"... mais de quelle nature est-elle : richesse d'un plurilinguisme? Alternative culturelle? Occasion pour les autochtones de se découvrir citoyens d'un monde qui dépasse des frontières scolaires et cantonales étroites et de relativiser des repères perçus dans sa propre enfance comme absolus ? Si "*la différence*" ne se laisse pas cerner voire absolutiser, on s'aperçoit alors que l'ethnocentrisme de l'institution scolaire renforce certains mécanismes, bien relatés par Monteil (1989), de perception sociale, de catégorisation et d'attribution causale qui détournent l'attention en la centrant sur les caractéristiques des élèves prétendument responsables des échecs plutôt que d'examiner les effets du fonctionnement pédagogique lui-même. On reconnaît là, dans ce processus d'attribution causale qui "blanchit" l'acte pédagogique et

"incrimine" l'élève, des mécanismes déjà décrits dans le rapport des "adultes normés aux enfants différents" (Marc, 1989) et en particulier de l'école aux élèves d'origine ouvrière ou rurale dont les familles ne véhiculent pas les habitus scolaires qui conviennent aux pratiques de la classe moyenne enseignante.

Est-il alors utile de rapprocher les phénomènes liés à l'origine sociale ouvrière des élèves, de ceux dépendants de l'origine étrangère pour considérer les enjeux socio-politiques du fonctionnement de l'appareil scolaire ? A ce niveau, certains des mécanismes semblent identiques. Pourquoi privilégier la différence de *culture* par rapport à la différence d'*origine socio-professionnelle* (quand de plus ces deux variables sont souvent croisées) ? Sans doute l'école n'a-t-elle jamais su quelle place donner à la "culture populaire", doutant même profondément de son existence et de sa fécondité faute de voir la multitude des traditions et des champs d'expérience qu'elle amalgame sous le terme plus ou moins péjoratif de "culture populaire". En effet, la culture scolaire a pris l'habitude de considérer les traditions autres que la sienne, et ce qu'elles véhiculent de représentations "pré-scientifiques", comme "folkloriques", voire même comme des freins à la conscience moderne : l'école fonctionne comme si son savoir (celui des manuels, des enseignants et des procédures d'examens) était *le* savoir, tant sur le plan des connaissances que sur celui des valeurs. Il y a donc peu de place en classe pour l'expression, l'analyse et la transmission d'expériences socio-culturelles autres. Sauf parfois lorsque l'altérité culturelle peut être rapportée à des racines "exotiques" qui ne mettent donc pas directement en crise la légitimité des conduites autochtones officielles qui entérine l'école : ainsi on admettra relativement aisément (mais sans vraiment les étudier) qu'il existe d'autres "grandes civilisations"; et la vulgarisation de travaux ethnologiques donne des lettres de noblesse aux peuples lointains ignorés jusqu'alors comme "primitifs" (mais que l'on ne saurait, pour autant, intégrer dans le programme d'études). La question éthique du "respect des différences" se voit ainsi attribuer un poids nouveau mais l'école, seule pourvoyeuse légitime du savoir, mais reste pédagogiquement et politiquement dans la même posture d'ethnocentrisme social et culturel.

L'idée de respect a le profond mérite d'inviter à une reconnaissance de l'existence de l'Autre. Son usage est ambigu quand elle vise à dissimuler (et même légitimer) une relative ignorance de qui il est. Mais elle ouvre un espace quand le respect crée une distance qui rend possible le dialogue, et plus largement la communication, condition *sine qua non* de toute pédagogie.

La découverte de l'Autre avec ses "qui es-tu ?"... renvoie à la question "qui suis-je ?". Effet "boomerang" laissant "l'arroseur arrosé" ! Or cette question "qui suis-je ?" que l'on pourrait souhaiter paisible et enrichissante ne l'est pas toujours. Elle est parfois flatteuse et entraîne l'orgueil dans les comportements destructeurs ; ou au contraire, ressentie comme cruelle et insupportable, elle conduit à rejeter tout ce qui pourrait la rappeler, à nier voire détruire tout signe d'altérité.

"Différents" mais semblables ?

"Qui suis-je ?" La réponse peut aussi trouver l'occasion de s'approfondir dans la relation à l'Autre, et ceci d'autant plus aisément si l'altérité permet de jouer sur des complémentarités. La même question posée en termes collectifs : "Qui sommes-nous ?" réveille elle aussi des orgueils ou des angoisses si la dimension de la complémentarité n'est pas saillante : traumatismes des impasses nationalistes ou totalitaires d'une Europe qui peine à reconnaître simultanément l'individu et ses enracinements affectifs et sociaux, conflits sanglants de l'ex-Yougoslavie qui ne sont qu'à quelques centaines de kilomètres... Ni le territoire, ni la langue, ni la confession religieuse, aucun de ces éléments ne peut, à lui seul, définir la collectivité sans créer l'exclusion (réelle ou potentielle) d'éléments pourtant consciemment ou inconsciemment perçus dans leur interdépendance comme parties du soi individuel ou collectif, en raison d'autres caractéristiques partagées.

La centration sur "la différence" est parfois "protectrice" - du moins pour un temps-. Mais elle comporte d'emblée ses paradoxes pour tous les acteurs sociaux de la collectivité. Ainsi par exemple, via les cours de langue et culture italiennne organisés par les consulats d'Italie et admis au sein des écoles officielles, les institutions suisses permettent-elles une certaine valorisation de l'identité italienne mais sans accorder le même avantage aux citoyens suisses italophones. Autre exemple, celui de la crainte des stigmatisations et ghettos qui incitent les personnes "qui se savent différentes" à développer des stratégies, sinon d'assimilation, du moins de dissimulation, pour préserver un certain degré d'intégration. Le respect de "la différence" risque aussi de se transformer en sa réification, figeant la réalité (ou en tout cas sa perception) dans des mirages en porte-à-faux de la dynamique vivante de son évolution et renforçant les clivages idéologiques, les rapports intergroupes antinomiques et les actes agressifs.

Le piège est toujours le même : celui de la simplification mystificatrice de la réalité. La perception de "la différence" polarise les conduites, dichotomise le monde ("le bien chez moi, le mal ailleurs"), et rend impossible la gestion créatrice de sens de l'ambivalence. Or l'être psychique grandit justement à travers cette tension génétique entre la soif d'autonomie et celle de relations, creuset de bien des ambivalences qui sont autant de défis à l'évolution individuelle et collective.

Dialectique des rapports entre similitudes et différences

La prise en compte du double désir de similitude et de différence qui sous-tend les identités et les relations sociales ouvre le champ à de nouveaux paradigmes. Les *médiations symboliques* sont prises en compte dans leur rôle de structuration de la vie collective et des parcours individuels : langues, rites, images, personnages, mythes, pratiques culinaires et vestimentaires etc. mais aussi connaissances et savoir-faire sont autant d'instruments symboliques qui médiatisent les relations familiales inter-générationnelles et inter-sexes, les rapports d'habitat, de solidarité, de commerce et d'industrie.

S'ouvrent alors pour les sciences de l'éducation de nouveaux horizons d'enquête : quel est le rôle des transmissions culturelles dans le développement cognitif, affectif et social non seulement des enfants et des adolescents mais aussi des groupes sociaux concernés ? Quels chocs opèrent la migration et les conditions dans lesquelles elle a eu lieu sur ces structurations psychologiques ? Quelles relations transférentielles et contre-transférentielles suscitent ces vécus fortement chargés d'émotions ? Comment se structurent les projets individuels et collectifs dans ces circonstances ? Que se passe-t-il dans les cas d'intégration au groupe suisse (Centlivres et al., 1990 et 1991) ? Quelles ont été et quelles peuvent être les tâches des agents éducatifs dans ces réalités ?

La rencontre de l'altérité pose d'emblée la question de l'identité : s'agit-il alors d'une escalade symétrique qui ne semble pouvoir se résumer qu'à une lutte pour la position de suprématie ? L'Histoire a fourni maints exemples d'impasses sanglantes d'une telle pauvreté idéationnelle. Ou peut-on concevoir des références supraordonnées qui permettent de penser l'une et l'autre ? Anthropologues, psychologues sociaux et psychanalystes, et d'autres disciplines encore, ont pu illustrer combien les individus et les groupes sont traversés par le double mouvement de *l'identification* et de *la distinction*... Cette dynamique

passer par des états d'équilibre que de nouveaux enjeux viennent remettre en tension, dans une dialectique de séparation et de rétablissement de l'échange. Celle-ci construit la personne, ses relations et sa culture. Ainsi Bourdieu (1979), considérant la société française dans son ensemble, rend compte de l'importance des médiations symboliques dans le jeu des différenciations sociales et de leur dimension identitaire. A un autre niveau d'analyse, centré sur le fonctionnement individuel, Codol (1975 et 1987) décrit le désir d'être reconnu et de se reconnaître *primus inter pares*, protégé par la similitude et existant dans la différence valorisante. Deschamps (1980), Tajfel (1982), Doise (1976 et 1982), Moscovici & Doise (1992), Monteil (1989) et Perret-Clermont (1986), parmi d'autres, ont pu montrer comment le jeu des relations, quand il conduit à une unification symbolique sur un certain plan, entraîne la différenciation sur un autre plan comme pour protéger une dialectique permettant simultanément l'affirmation des individualités et la reproduction de systèmes de relations.

"Etranger" à soi-même ?

La réflexion actuelle sur les problèmes d'éducation dans des contextes pluriculturels en Suisse se déroule sur une triple toile de fond :

- d'une part, la réalité d'un Etat confédéral multilingue, qui connaît de facto différents niveaux de réponse à la diversité des cultures qui le constituent : systèmes éducatifs variant d'un canton (ou demi-canton) à l'autre; territorialité de la langue (avec la situation exceptionnelle de quelques villes bilingues); distinction entre "langues nationales" et "langues officielles"; pratiques discursives dans les séances officielles des instances fédérales fondées sur le principe de la simultanéité de l'usage de plusieurs langues (chacun est censé s'exprimer dans la langue officielle de la région dont il émane et comprendre celles de ses partenaires);
- d'autre part, la présence, dans cet Etat aux rouages complexes, et aux fortes co-présences culturelles, d'importants "contingents de populations", d'implantation plus récente, issus d'autres contextes historiques et géographiques, et porteurs de traditions, d'identités et de langues qui ne bénéficient pas de la même reconnaissance institutionnelle;
- et la scène internationale d'une Europe essayant d'accoucher d'elle-même, avec des problèmes de gestion de la multiculturalité qui ne sont pas sans analogie avec ceux affrontés depuis longtemps en Suisse.

L'observation des débats publics, des prises de décision, des investissements émotifs personnels et collectifs, montre que les éléments de cette triple toile de fond rentrent souvent en résonance, rendant d'autant plus difficile l'effort de les penser. Pourtant c'est une tâche qui s'impose : la récession économique, le départ vers l'étranger des entreprises mobilisant des main-d'oeuvre peu qualifiées, la montée du chômage, et d'autres sources de mécontentement et de peur pourraient bien trouver dans les faux problèmes de "la différence" culturelle des exutoires faciles et d'autant plus dangereux.

A nouveau l'effort de la conscience, pour éviter la violence exterminatrice et auto-destructrice, doit porter sur la dynamique créative des interdépendances et des complémentarités.

L'accueil de l'autre, vécu et pensé sur un mode relationnel et non pas fusionnel, est aussi - paradoxalement- accueil de soi.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Sorbonne.
- Ackermann-Liebrich, U.; Ernst, C. & Mohler, B. (1992). *Italienerkinder in einem deutschschweizerischen Schulsystem*. Zürich : Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH).
- Akkari, A. (1992). Paysans et techniciens agricoles dans le Nord de la Tunisie : vers une nouvelle approche pédagogique. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.
- Akkari, A. (1993). La modernisation des petits paysans. Une mission impossible ? Tunis : Edition & Cultures.
- Alber, J.-L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle. *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 78 – 90.
- Allemann-Ghionda, C. (1988). *Ausländische Kinder, Jugendliche und Erwachsene im schweizerischen Bildungswesen*. Bern : Schweizerischer Wissenschaftsrat (Serie Forschungspolitische Früherkennung).
- Allemann-Ghionda, C. (1990): *Forschungsbericht zur Fallstudie OECD/CERI betreffend das Centro Pedagogico-Didattico in Bern*. Bern : Bundesamt für Bildung und Wissenschaft; Sekretariat der EDK.
- Allemann-Ghionda, C. (1993a). Interkulturelle Erziehung in einem multikulturellen Europa : Diskussion an einem Wendepunkt ? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 3/1993.
- Allemann-Ghionda, C. (1993b). *Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens. Eine Übersicht über Innovationen*. Bern : EDK (Dossier zur Tagung INTER 93).
- Allemann-Ghionda, C. (in Vorbereitung). Bildung und Forschung in der mehrsprachigen und multikulturellen Schweiz : Paradoxien und Desiderata. In : Allemann-Ghionda, C. (Ed.). *INTER 93 : Education en contexte plurilingue et pluriculturel, Actes du colloque à l'Université de Berne, 18–20 mars 1993*. Berne : Lang.
- Allemann-Ghionda, C.; Franceschini, R. & Mordasini, D. (1988). *Chi siamo ? Un ritratto di corsisti adulti emigrati*. Basel : ECAP.

Allemann-Ghionda, C. & Lusso-Cesari, V. (1988). *Les échecs scolaires des enfants de travailleurs immigrants en Suisse: causes, mesures en cours d'application, perspectives*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation. (existe aussi en allemand et en italien).

Allemann-Ghionda, C. & Meyer-Sabino, G. (1992). *Donne italienne in Svizzera*. Locarno: Armando Dadò.

Allemann-Ghionda, C. & Rovere, G. (1976). L'insegnamento del tedesco a lavoratori italiani in Svizzera : Introduzione di dati sociolinguistici in un modello glottodidattico. In: *Mélanges C.-Th. Gossen*. Bern: Francke. 51 – 65.

Amnesty International (1987). *Droit d'asile, droits de l'homme*. Bern, AI.

Amos, J. (1984). *L'entrée en apprentissage : Capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970 – 1981)*. Genève: Service de la recherche sociologique (Cahier SRS n° 20).

Anderegg, B. & Zanovello-Müller, M. (1986). *Bibliographie mit Inhaltsangaben zum Deutscherwerb von Arbeitsmigranten*. Zürich: Deutsches Seminar der Universität (Seminararbeit).

Antunes, S.; Guldin, R.; Juaran, J.; Kopp, E.; Malak, M. & Sommer, E. (1989) voir EKA. (1989).

Apothéoz, D. & Bysaeth, L. (1981). Attitudes linguistiques : résultats d'une enquête. *TRAVEL* 2, 69 – 90.

Arlettaz, G. (1993). Immigration et refuge. Constats et questions de recherche. In: Berthoud-Aghili, N.; Caloz-Tschopp, M.-C.; Perez-Meldonado, S. (Eds.). *Réfugié et formation*. Genève : Université de Genève, FPSE (Cahiers; 69)

Auer, A. (1990). L'Etat de droit : sens et non-sens d'un concept prétentieux. *Plädoyer*, 2, 55 – 60.

Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism : Basic Principles*. San Diego: College Hill Press.

Bain, D. (1979). *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Berne: Lang.

Bain, D. (1992). Et si le résumé n'existait pas...? In: Charolles, M. & Petitjean, A. (Ed.). *L'activité résumante : le résumé de texte : aspects didactiques*. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Bain, D. & Schneuwly, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Français aujourd'hui*, 79, 13 – 24.

Balmer, K.; Gonon, P. & Straumann, M. (1986). *Innovation und Qualifikation*. Aarau : Sauerländer.

Banks, J. A.; Lynch, J. (Ed.) (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London : Holt.

Bardet-Bloch, A.; Bolzman, C.; Fibbi, R.; Gaberel, P. E.; Garcia C. & Valente, L. (1988). Les associations d'immigrés : repli ou participation sociale? : Le cas de Genève. In : *GREMIG / CCSI*, Genève, 1 – 79.

Barik, H. C. & Swain, M. (1976). A Longitudinal Study of Bilingual and Cognitive Development. *International Journal of Psychology*, 11, 251 – 263.

Barkowski, H. (1984). Interkulturelles Lernen oder die Mauer im eigenen Kopf : Überlegungen nach einem Jahrzehnt Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. In : Essinger, H.; Ucar, A. (Hrsg.). *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft*. Baltmannsweiler : Burgbücherei Schneider, 166 – 186

Barkowski, H. & Hoff, G.R. (Hrsg.) (1991). *Berlin Interkulturell. Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik*. Berlin : Colloquium Verlag.

Batelaan, P. & Gundara, J. S. (1991). L'éducation interculturelle : bibliographie choisie : introduction. *Bulletin du Bureau international d'éducation*, 65, No 260, 18 – 28.

Baur, R. S. & Meder, G. (1989). Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. *Diskussion Deutsch*, 106, 119 – 135.

Belke, G. (1986). Schulpolitische Voraussetzungen und sprachdidaktische Konsequenzen einer zweisprachigen Erziehung. *Diskussion Deutsch*, 90, 379 – 388.

Bernath, W.; Wirthensohn, M. & Löhrer, E. (1989). *Jugendliche auf dem Weg ins Berufsleben*. Bern; Stuttgart : Haupt, 388 S. (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Band 6).

Berrendonner, A. et al. (1983). *Principes de grammaire polylectale*. Lyon : Presses universitaires.

- Berry, J. W. ; Poortinga, Y. H.; Segall, M. H. & Dasen, P. R. (Ed.) (1992). *Cross-cultural psychology : research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bersier, R. (1985). *Droit d'asile et statut du réfugié en Suisse*. Lausanne : Centre social protestant.
- Berthoud-Aghili, N. (1989). Des écoliers en exil. *Journal de l'enseignement primaire*, 22, 5 – 7
- Berthoud-Aghili, N. & Caloz-Tschopp, M.-C. (1993). *La Suisse de demain et la mobilité des populations : nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève, FPSE (Cahiers; 68).
- Berthoud-Aghili, N.; Caloz-Tschopp, M.-C. & Perez-Maldonado, S. (Ed.) (1993). *Réfugiés et formation*. Genève : Université de Genève, FPSE (Cahiers; 69).
- Berthoud-Aghili, N. & Perez-Maldonado, S. (1993a). Femmes rurales réfugiées et formation en Amérique latine. In : Berthoud-Aghili, N.; Caloz-Tschopp & M.-C.; Perez-Maldonado, S. (Ed.) (1993), 90 – 102.
- Berthoud-Aghili & N.; Perez-Maldonado, S. (1993b). Espace de rencontre et de formation interculturelle, le Centre Camille-Martin à Genève. In : Berthoud-Aghili, N.; Caloz-Tschopp, M.-C. & Perez-Maldonado, S. (Ed.) (1993), 102 – 115.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le français aujourd'hui*, 78, 9 – 15.
- Béziers, M. & van Overbeke, M. (1968). *Le bilinguisme : essai de définition et guide bibliographique*. Louvain : Institut de Langues Vivantes (Cahiers de l'Institut de Langues Vivantes).
- Birchmeier, G. (1985). *Die bikulturelle Situation italienischer Fremdarbeiterkinder. Eine Untersuchung über die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur von italienischen Fünftklässlern im Kanton Zürich*. Universität Zürich : Psychologisches Institut (unveröffentlichte Lizentiatsarbeit).
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London : Allen & Unwin.
- Bois, P. (1988). Procédures applicables aux requérants d'asile. *Revue suisse de jurisprudence*, 5.

- Bolzmann, C.; Musillo, I. (1987). L'asile en Suisse. Quelques aspects de la migration des réfugiés. *Etudes migrations* 86, 206-219.
- Bolzmann, C. (1988). *L'exil : de la rupture extrême du lien social à l'élaboration de nouvelles formes de la vie quotidienne*. Communication au XIIIe colloque de l'AISLF, Genève.
- Bolzmann, C. (1992). Violence politique, exil et politique d'asile : l'exemple des réfugiés en Suisse. *Revue suisse de sociologie*, 3, 675 – 693.
- Bolzmann, C. & Fibbi, R. (1991). Collective Assertion Strategies of Immigrants in Switzerland. *International Sociology*, 6, (3). 321 - 342.
- Bolzmann, C.; Fibbi, R. & Garcia, C. (1988). Le défi identitaire : les associations d'immigrés : quelques exemples en Suisse. *Sociologie du Sud-Est*, 55-58, 173 – 194.
- Bolzmann, C.; Fibbi, R. & Valente, L. (1992). Les racines locales des immigrés ou comment inventer une nouvelle citoyenneté. *Espaces et sociétés*, 68, 47 – 66.
- Borkowsky, A. (1991). *Enfants et jeunes d'origine étrangère dans le système de formation en Suisse*. Berne : Office fédéral de la statistique.
- Borrelli, M. (1979). *Fremdarbeiter / Gastarbeiter / Arbeitsemigranten : Ökonomie und Politik*. Stuttgart.
- Borrelli, M. (Hrsg.) (1986). *Interkulturelle Pädagogik : Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Baltmannsweiler : Burgbücherei.
- Borrelli, M. & Hoff, G. (Hrsg.). (1988). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.
- Bory, V. (1987). *Dehors : de la chasse aux Italiens à la peur des réfugiés : 1886 – 1986*. Lausanne : Pierre-Marcel Favre.
- Bottani, A.; Gilliéron, C.-L. & Waeber, M. (1989). *Parler en jeu*. Bern : EKA (9 Themenhefte und Lehrerhandbuch).
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34, 17 – 34.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "classes". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 52-53, 3 – 12

Bourgain, D. (1990). Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In : Schneuwly, B. (Ed.). *Diversifier l'enseignement du français écrit : Actes du 4e colloque international de didactique du français langue maternelle*. Paris; Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Bovard, A. (1989). *La mise en œuvre du droit international public dans les droits internes : l'application en droit interne suisse des conventions internationales en matière de protection des réfugiés*. Genève : Université de Genève.

Bronckart, J.-P. (1992). Lenguaje como acción : por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuário de psicologia*, 54, 3 – 48

Bronckart, J.-P. ; Bain, D. ; Schneuwly, B. ; Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Brookover, W. (1987 November). Distortion and Overgeneralization are No Substitutes for Sound Research. *Phi Delta Kappan*.

Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, voir Office fédéral de l'éducation et de la science.

Bundesamt für Statistik, voir Office fédéral de la statistique.

Burling, R. (1978). Language development of a Garo and English-speaking child. In : Hatch, E.M. (Ed.). *Second Language Acquisition*. Rowley : Newbury House.

Burt, M; Dulay, H. & Finocchiaro, M. (Ed.) (1977). *Viewpoints on English as a Second Language*. New York : Regents.

Calame, C. (1988). Pratiques discursives de l'asile en Suisse. *Revue suisse de sociologie*, 1, 75 – 94.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1982). Le tamis helvétique. Des réfugiés politiques aux "nouveaux" réfugiés. Lausanne : Editions d'En Bas.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1988a). Le droit d'asile en Suisse : la deuxième révision de la loi sur l'asile, de la loi sur le séjour et l'établissement des étrangers, de la loi fédérale instituant des mesures destinées à améliorer les finances fédérales. *Documentation réfugiés*, 49, 18 – 32.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1988b). Constructions et affrontements de références dans un dossier d'asile. In : *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage*. Lausanne : Université de Lausanne, 157 – 189.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1989-1990). Constructions de l'identité de l'Autre et de l'identité de Soi : analyse sémiotique de discours officiels d'«accueil» de requérants d'asile. *Ethnologica Helvetica*, 13-14, 395 – 421.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1990). Le droit d'asile modélé par l'informatique. *Equinoxe*, 3, 150 – 169.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1991). La Suisse : terre de refoulement(s). In : *Le Pouvoir suisse*. Lausanne : Aire.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1992). La philosophie et la mobilité des populations : pistes pour une participation de la philosophie à une démarche interculturelle. In : Commission nationale suisse pour l'Unesco (Ed.). *Comment traiter le phénomène migratoire à l'école*. Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993a). Socrate et le marché de l'asile. In : Berthoud-Aghili, N. & Caloz-Tschopp, M.-C. (1993). *La Suisse de demain et la mobilité des populations : nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève, FPSE (Cahiers; 68).

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993b). Quand on pense, quand on fait "interculturel" aujourd'hui... In : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (1993). *Forschung und Entwicklung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schweiz*. Aarau : SKBF/CSRE.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993c). Le racisme : une question de préoccupation et de recherche pour les sciences de l'éducation? In : Allemann-Ghionda, C. (Ed.) (in Vorbereitung). *INTER 93 : Education en contexte plurilingue et pluriculturel, Actes du colloque à l'Université de Berne, 18-20 mars 1993*. Berne : Lang.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993d). Le plaisir de l'action, l'aventure de la pensée. In : Dasen, P. (Ed.). *Arrêt sur changements*. Genève : Université de Genève (Document de travail; 32), 15 – 30.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993e). La Suisse : un rôle actif dans le "laboratoire Schengen". *Plein droit*. (Revue du GISTI, no 20), Paris, 15 – 19.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993f). Un même monde ou deux mondes, dont un monde à part? : A propos de lieux, de mobilité de population. In : Sauvain, C. & Preiswerk, Y. (Ed.). *Vers un ailleurs prometteur : l'émigration, une réponse à une situation de crise?* Paris; Genève : Presses universitaires de France; IUED; 121 – 129.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993g). Le modèle des trois cercles, un enjeu de civilisation. In : *Europe : Montrez patte blanche*. Genève : CETIM.

Caloz-Tschopp, M.-C. (1993h). A propos de "sécurité intérieure" : Le rêve d'une démocratie ... sécuritaire et la manipulation de l'angoisse. In : *Europe : Montrez patte blanche*. Genève : CETIM.

Caritas (1990). *Türkische Muslime in der Schweiz und Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit in der Schweiz*. Luzern.

Castelnuovo Frigessi, D. (1979). *La condition immigrée*. Lausanne : Editions d'En Bas.

Catani, M. (1983). L'identité et les choix relatifs aux systèmes de valeurs. *Peuples méditerranéens*, 24.

Cattafi-Maurer, F. & Cattafi, F. (1991). *Approche interculturelle des pratiques interculturelles à l'école primaire genevoise*. Genève : Université, FPSE (mémoire de licence).

Centlivres, P., et al. (1990). *Devenir suisse : adhésion et diversité culturelle des étrangers en Suisse*. Genève : Georg.

Centlivres, P. et al. (1991). *Une seconde nature. Pluralisme, naturalisation et identité en Suisse romande et au Tessin*. Lausanne : L'Age d'Homme.

Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation (CSRE) (1974ss.). *Information Bildungsforschung = Information sur la recherche éducationnelle*. Aarau : SKBF/CSRE (publication continue de feuilles séparées).

Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation (CSRE) (1993) *Recherche et développement relatifs à l'éducation interculturelle en Suisse*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation.

Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation (CESDOC) (1988). *Die Schulung der Fremdarbeiterkinder in der Schweiz : Zusammenstellung von kantonalen Bestimmungen, Empfehlungen, Massnahmen, Informationen*. Bearbeitet von Edith Imhof. Genève : CESDOC.

Centro Pedagogico-Didattico (CPD) (1985). *L'interculturalismo : dall'idea alla pratica didattica*. Bern : CPD (Dokumentation der Tagung in Le Kleebach, 13. – 16. November 1985).

Centro Pedagogico-Didattico (CPD) (1987). *Ausländische Schüler : Was tun in der Lehreraus- und -fortbildung?* Bern : CPD (Dokumentation der Tagung in Solothurn, 11. – 13. Dezember 1986).

CESDOC; CDIP; BFS (Ed.) (1985) voir Office fédéral de la statistique, CESDOC, CDIP (Ed.) (1985).

Chevalier, J.-C. (1972). La grammaire générale et la pédagogie au XVIIIe siècle. *Le français moderne*, 1, 45 – 46.

Codol, J.P. (1975). On the so-called "superior conformity of the self behaviour" : twenty experimental investigations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 457ss.

Codol, J.P. (1987). Comparability incomparability between oneself and other : means of differentiation and comparison reference points. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 87 – 105.

Colbois, S. (1989). *Le droit de résistance : Kant et Erhard*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Comité international de la Croix-Rouge (1986). *La Croix-Rouge internationale et les réfugiés*. Genève : CICR.

Commission "Egalisation des chances" (1978). *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation*. Genève : Département de l'Instruction Publique.

Commission fédérale pour les problèmes des étrangers (CFE) voir Eidgenössische Ausländerkommission. (EKA)

Commission nationale suisse pour l'Unesco (1991). *Séminaire "Scolarisation d'enfants clandestins" (14 décembre 1989)*. Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco.

Commission nationale suisse pour l'Unesco (Ed.) (1993). *Comment traiter le phénomène migratoire à l'école ?* Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco.

Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique voir Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Conseil de la coopération culturelle (CDCC) (1986) voir Conseil de l'Europe (1986).

Conseil de l'Europe (1986). *Projet no 7 du CDCC : L'éducation et le développement culturel des migrants : Rapport final du groupe de projet.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil suisse de la science (CSS) (1989). *La place universitaire suisse : horizon 1995.* Berne, CSS.

COROME (1993a). *Odyssée : accueils et approches interculturelles en classe.* Neuchâtel : IRDP.

COROME (1993b). *Inventaire sélectif "Accueil des enfants migrants – éducation dans une perspective interculturelle.* Neuchâtel : IRDP.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49 (2), 222 – 251.

Cummins, J. (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE-Journal*, 4 (3), 25 – 59.

Cummins, J. (1981a). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In : *Schooling and Language Minority Students : Theoretical Framework.* Los Angeles : Evaluation and Dissemination and Assessment Center.

Cummins, J. (1981b). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE-Journal* 5 (3), 31 – 45.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture.* Bruxelles : De Boeck.

Dabène, L. (Ed.) (1989). Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française. *LIDIL* 2, déc. 1989 / janv. 1990, Grenoble (Presses universitaires de Grenoble).

Dasen, P. (1991). La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In : Lavallée, M.; Ouellet, F. & Larose, F. (Ed.). *Identité, culture et changement social.* Paris : L'Harmattan, 220 – 231.

Dasen, P. (1992). Cross-cultural psychology and teacher training. In : Lynch, J.; Modgil, C.; Modgil, S. (Ed.). *Cultural Diversity in the Schools. Vol. 2 : Prejudice, Polemic or Progress ?* London : Falmer Press, 191 – 204.

Dasen, P. (1993a). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In : Allemann-Ghionda, C. (Ed.). *INTER 93 : Education en contexte plurilingue et pluriculturel, Actes du colloque à l'Université de Berne, 18–20 mars 1993.* Berne : Lang.

Dasen, P. (1993b). L'ethnocentrisme de la psychologie. In : Rey-von Allmen, M. (Ed.). *Psychologie clinique et interrogations culturelles.* Paris : L'Harmattan, 155 – 174.

Dasen, P.; Berthoud-Aghili, N.; Cattafi-Maurer-F.; Dias Ferreira, J.-M.; Perregaux, C. & Saada, E.-H. (1991). *Vers une école interculturelle : recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève.* Genève : Université, FPSE (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation; 61).

Dasen, P.; Furter, P. & Rist, G. (1992). Les défis des systèmes éducatifs face à la dynamique culturelle contemporaine. In : BIE. (Ed.). *43e session de la Conférence internationale de l'éducation.* Genève, 14 – 19 septembre 1992.

David-Joigneau, M. (1990). *Le dissident et l'institution ou Alice au pays des gnomes.* Paris : L'Harmattan.

Département fédéral de l'économie publique. *La Vie économique.* Berne, DFEP.

Département fédéral de l'intérieur (DFI) (1989). *Le quadrilinguisme en Suisse : présent et futur : analyse, propositions et recommandations d'un groupe de travail du Département fédéral de l'intérieur.* Berne, EDMZ.

Deschamps, J.C. (1980). Différenciations inter-individuelles et intergroupes. In : Tap, P. (Ed.). *Identité individuelle et personnalisation.* Toulouse : Privat.

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (1987). *Ausländerarbeit und Integrationsforschung : Bilanz und Perspektiven.* München : Deutsches Jugendinstitut.

Dinello, R. & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.) (1987). *Psychopédagogie interculturelle.* Cousset : DeVal.

Doise, W. (1976). *L'articulation psychosocioécologique et les relations entre groupes*. Bruxelles : De Boek.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Dolz, J. & Pujol, M. (1989). La enseñanza de la lengua de origen : propuestas de renovación didáctica. In : Siguan, A. (Ed.). *La enseñanza de la lengua*. Barcelona : Universitat de Barcelona, Institut de ciencias de l'educació.

Dominicé, P. & Rousson, M. (1981). *L'éducation des adultes et ses effets*. Berne : Lang.

Dulay, H. & Burt, M. (1974). Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 129 – 136.

Dulay, H.; Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York : Oxford University Press.

Ebel, M. & Fiala, P. (1983). *Sous le consensus, la xénophobie*. Lausanne : Université, Institut de science politique.

ECAP, ENAIP, CISAP, Italienisches Generalkonsulat (Hrsg.) (1988). *L'industria metalmeccanica nel Cantone di Zurigo : Analisi per l'individuazione dei bisogni formativi*. Forschungsbericht. Basel/Zürich : ECAP.

ECAP/RES (Ed.) (1988). *Emigrazione come risorsa professionale e imprenditoriale : Rapporto finale*. Zürich, ECAP.

Egger (1984). *L'enseignement en Suisse*. Berne : CDIP.

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1986a). *Erwachsenenbildung für Ausländer*. Bern : EKA (Information; 16).

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1986b). *Tagungsbericht zum Convegno vom 30. August 1986, Thema : Erwachsenenbildung für Ausländer*. Bern : EKA.

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1986c). *Verzeichnis der spezifischen Bildungskurse für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen in der Schweiz*. Bern : EKA.

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1989). *Deutsch für Portugiesen*. Bern : EKA (Lehrmittel, 11 Hefte).

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1990). *Convegno vom 20. Oktober 1989 zur Ausländerbildung*. Bern : EKA (Information; 18).

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1992). *Nachschulische Integrationskurse für ausländische Jugendliche*. Bern : EKA (Information; 20).

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1993a). *Convegno vom 29. Oktober 1992 zur Förderung von Projekten für AusländerInnen im Rahmen der Weiterbildungsoffensive des Bundes*. Bern : EKA (Information; 21).

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1993b). *Bildungskurse für Fremdarbeiter / Integrationskurse für ausländische Jugendliche*. Bern : EKA (Verzeichnis).

Eidgenössische Ausländerkommission (EKA) (1993c). *Ethnozentriertes Impulsprogramm für ehemalige Jugoslawen, Portugiesen und Türken in der Schweiz : eine Informations- und Motivationskampagne auf Berufsbildungsebene : Schlussbericht*. Bern : EKA.

Epstein, N. (1977). *Language, Ethnicity and the Schools*. Washington D.C. : Institute for Educational Leadership.

Erweiterte Seminardirektorenkonferenz (Hrsg.), Sträuli Arslan, B. (1993). *Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung : Bericht über die Umsetzung von Konzept und Erziehungsratsbeschluss vom 13. Oktober 1987*, 68 p.

Ervin-Tripp, S. (1974). Is Second Language Learning Like the First? *TESOL Quarterly*, 8, 111 – 127.

Erziehungsdepartement des Kantons Luzern (1987). *Deutsch für Fremdsprachige : Eine Lehrmittelauswahl*. Luzern : Erziehungsdepartement des Kantons Luzern.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (1989). *Interkulturelle Pädagogik : Pilotkurs im Rahmen der Ausbildung der Ausbilder : Schlussbericht*. Zürich : Erziehungsdirektion.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (1986). *Türkei : Projekt Studienaufenthalt in Herkunftsländern ausländischer Schüler*. Zürich : Erziehungsdirektion.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (1988). *Galicien : Projekt Studienaufenthalt in Herkunftsländern ausländischer Schüler*. Zürich : Erziehungsdirektion.

Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik (1990). *Ausländerpädagogik 1988-89 : Tätigkeitsbericht*. Zürich : Erziehungsdirektion.

- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik (1989). *Projekt Zusammenarbeit mit türkischen Kindergärtnerinnen*. Zürich : Erziehungsdirektion.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich; Pestalozzianum Zürich (1989). *Ausbildungskurse für Lehrkräfte der Sonderklasse E, des Deutschunterrichts für Fremdsprachige und des Deutschunterrichts an den italienischen Schulen : Schlussbericht (Kurse 1 – 3)*. Zürich : Erziehungsdirektion, Pestalozzianum.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich; Pestalozzianum Zürich (1991). *Zusatzausbildung für Lehrkräfte von Fremdsprachigen : Grobkonzept*. Zürich : Erziehungsdirektion.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1987). *Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung*. Zürich : Erziehungsdirektion.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (1993). *Revidiertes Konzept zur Interkulturellen Pädagogik in der Lehrerbildung*. Zürich : Erziehungsdirektion.
- Esser, H. (1989). Familienimmigration, Schulsituation und interethnische Beziehungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 317 – 336.
- ESTA (Eidg. Statistisches Amt) (1935). voir Office fédéral de la statistique (1935).
- European Community Comparative Evaluation Project (1989). *Pilot Project Programme of the European Communities, "Schooling of Children of Migrant Workers" : Comparative Evaluation, Results and Recommendations*. Landau.
- Fassmann, H. & Münz, R. (1989). Schmelztiegel, Eintopf oder Wiener Melange? : Zum Verhältnis von Eingesessenen und Zuwanderern. In : Busek, E. (Hrsg.) *Brücken in die Zukunft : Vision 2*. Wien : Edition Atelier, 107 – 114.
- FCLI; ECAP (1974). *Gli emigrati e la scuola*. Zürich : FCLI; ECAP.
- Fédération des Eglises protestantes de Suisse (FEPS) (1988). *Résistance : les chrétiens et les églises face aux problèmes relatifs à l'asile*. Berne.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325 – 340.
- Fibbi, R. (1983). *Intégration des jeunes étrangers et travail social*. Genève : Service social international, Section suisse.
- Fibbi, R. (1985). Les associations d'immigrés en phase de transition. In : *Revue européenne des migrations internationales*, 1, 1/1985, 37 – 48.

- Fibbi, R. & de Rham, G. (1988). The Position of Second Generation Immigrants on the Labour Market. In : Wilpert, C. (Ed.) *Entering the Working World : Following the Descendants of Europe's Immigrant Labour Force*. Aldershot : Gower, pp. 24 – 55.
- FIPES 1 (de Rham, G.; Fibbi, R. & Virnot, O.). (1984). *L'entrée dans la formation professionnelle : Rapport de recherche sur la formation et l'insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses (FIPES)*. Programme National de Recherche "Education et vie active". Lausanne; Genève.
- FIPES 3 (Fibbi, R.; Virnot, O. & de Rham, G.). (1985). *Différenciation sociale et reproduction des appartenances : Rapport de recherche sur la formation et l'insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses (FIPES)*. Programme National de Recherche "Education et vie active". Lausanne; Genève.
- Fishman, J.A. (1967). Bilingualism With and Without Diglossia : Diglossia With and Without Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 2, 29 – 38.
- Fishman, J.A. (1970). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague : Mouton.
- Fishman, J.A. (1972, dt. 1975). *Soziologie der Sprache : Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft*. München : Hueber.
- Fleisch, N. H. (1989). *Ziviler Ungehorsam oder Gibt es ein Recht auf Widerstand im schweizerischen Rechtsstaat?* Bern : Rüegger.
- Flores, Estevan T. (1984). Research on Undocumented Immigrants and Public Policy : a Study of the Texas School Case. *International Migration Review*, 18, 3/1984, 505 – 523.
- Fox, R. (1990). *La scolarisation primaire obligatoire des enfants de requérants d'asile*. Lausanne : Université de Lausanne (polycopié).
- Francescato, G. (1981). *Il bilingue isolato*. Bergamo : Minerva Italica.
- Franceschini, R., & Matthey, M. (1989). Migration interne en Suisse : premiers constats et hypothèses. In : Py, B.; Jeanneret, R. (Ed.). *Minorisation linguistique et interaction*. Actes du Symposium AILA/CILA.
- Franceschini, R.; Oesch-Serra, C. & Py, B. (1990). Contacts de langues en Suisse : ruptures et reconstructions discursives du sens en situation de migration. *Langage et société*, 50/51, 117 – 131.

Friesenhahn, G. J. (1989). *Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik*. Berlin : Express.

Frigerio, M. & Burgherr, S. (1992). *Versteckte Kinder : zwischen Illegalität und Trennung*. Luzern; Stuttgart : Rex.

Fthenakis, W. E.; Sonner, A.; Thurl, R. & Walbiner, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes : Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München : Hueber.

Furrer, P. & Müller, R. (Hrsg.) (1992). *Kinder aus der Türkei. Ein Handbuch für die Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern*. Bern : Staatlicher Lehrmittelverlag.

Gadola, B. et al. (1983). Interkulturelle Erziehung. In : *VPOD-Lehrermagazin* 33/1983.

Galli, E. (1993). *La formazione dei giovani dopo la Scuola media*. Bellinzona : Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Ufficio studi e ricerche e Divisione della formazione professionale.

Gardner, R. (1972, orig. 1960). Motivational Variables in Second Language Acquisition. In : Gardner, R. & Lambert, W.E. (Ed.) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (Mass): Newbury House, 199 – 216.

Gardner, R. & Lambert, W. E. (1989). Motivational Variables in Second Language Learning. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266 – 272.

Gardner, R. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley (Mass): Newbury House.

Gardner, R.; Smythe, P.; Clement, R. & Gliksmann, L. (1976). Second Language Learning : A Social-Psychological Perspective. In : *Canadian Modern Language Review*, 32, 198 – 213.

Genouvrier, E. (1986). *Naître en français*. Paris : Larousse.

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (1988). *Integrierter muttersprachlicher Unterricht. Ein neues Fach für ausländische und deutsche Kinder*. Frankfurt : GEW.

Gonzales, E. & Team, L. (1980). *Por los niños : Education of undocumented children*. Austin (Texas).

Graf, D. (1989). *Die Definition politischer Verfolgung : ihre Entwicklung in der Schweiz*. Freiburg i. Br.: Lambertus.

Graf, D. (1990). Vers un renforcement des œuvres d'entraide : formation à perfectionner. *Vivre ensemble*, 27, 3 – 5.

Grassi, C. (1981). *I problemi dell'educazione linguistica dei lavoratori italiani emigrati in Svizzera e nella Repubblica Federale Tedesca*. Torino : Giappichelli.

Gretler, A. (1989). La recherche interculturelle : travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années - une vue d'ensemble. In : Retschitzky, J.; Bossel-Lagos, M. & Dasen, P. (Ed.). *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan, vol. II, 253 – 267.

Gretler, A. (1993). *Recherche et développement relatifs à l'éducation interculturelle en Suisse*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation.

Gretler, A.; Gurny, R.; Perret-Clermont, A.-N. & Poglia, E. (Ed.) (1981, 1989). *Etre migrant*. Berne : Lang.

Gretler, A.; Gurny, R.; Perret-Clermont, A.-N. & Poglia, E. (Hrsg.) (1987). *Fremde Heimat*. Cusset : DelVal.

Griese, H. M. (Hrsg.) (1984). *Der gläserne Fremde : Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Leverkusen : Leske und Budrich.

Grignon, C. & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire*. Paris : Gallimard.

Groupe de travail interdisciplinaire (1989). *Analyse et prise de position d'un groupe de travail interdisciplinaire de l'Université de Genève et de trois instituts universitaires genevois sur le rapport "Stratégies pour la politique des années 90 en matière d'asile et de réfugiés"*. Genève : Université de Genève.

Guion, J. (1974). *L'institution orthographe : A quoi sert l'orthographe ? A quoi sert son enseignement ?* Paris : Centurion.

Gurny, R.; Cassée, P.; Hauser, H.-P. & Meyer, A. (1984). *Karrieren und Sackgassen*. Diessenhofen : Rüegger.

Häcki-Buhofer, A. (1985). *Schriftlichkeit im Alltag*. Bern : Lang.

Häcki-Buhofer, A. (im Druck). *Instrumentelles Schreiben im Alltag*.

- Haefeli, H.; Schröder-Naef, R. & Häfeli, K. (1979). *Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule*. Bern : Haupt (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich).
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language : the Debate on Bilingualism*. New York : Basic Books.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Halliday, M.A.; McKintosh, A. & Stevens, P. (1970). The Users and the Uses of Language. In : Fishman, H. (Ed.) *Readings in the Sociology of Language*. The Hague : Mouton, 139 – 169.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles.
- Hansegård, N.E. (1968). *Twåspråkighet eller halvspråkighet ?* (Bilingualism or Semilingualism ?). Stockholm : Aldussierien.
- Hauptli, W. (1989). Beitrag zu einer sozialwissenschaftlichen Beschreibung von Asylbewerbern in der Schweiz : zwei Fallstudien aus dem Kanton Zürich. *Revue suisse de sociologie*, 1, 95 – 113.
- Haut Commissariat pour les réfugiés (1979). *Guide de procédures et critères à appliquer pour déterminer le statut de réfugié*. Genève.
- Hauteceur, J.-P. (sous la direction de) (1986). *Alpha 86 : Recherches en alphabétisation*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Hegele, I. (1986). Muttersprachunterricht und Deutschunterricht im Konzept der interkulturellen Erziehung. In : Borelli, M. (Hrsg.) *Interkulturelle Pädagogik : Positionen – Kontroversen*. Baltmannsweiler : Burgbücherei, 58 – 173.
- Heintz, P. (1973). *The future of development*. Bern : Huber.
- Hernandez-Chávez, E. (1984). The Inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students in the United States. In : *Studies on Immersion Education : A Collection for United States Educators*. Sacramento : California State Dpt. of Education, 144 – 183.
- Hettlage-Varjas, A. & Hettlage, R. (1984). Kulturelle Zwischenwelten : Fremdarbeiter - eine Ethnie? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 2/1984, 357 – 404.

- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems : eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart : Enke.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1992). *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften*. Bern : Schweizerischer Wissenschaftsrat (FER; 119).
- Huber, H. (Hrsg.) (1984). *Asiatische Flüchtlinge in der Schweiz : Fragen zur Integration*. Freiburg : Universitätsverlag.
- Hüsler, S. (1982). *Das Bärenhaus unter den Kastanien : Geschichten, Lieder und Bilder über das Zusammenleben mit Gastarbeiterkindern*. Zürich : Orell Füssli.
- Hüsler, S. (1983). *Wo holt der Niklaus seine sieben Sachen?* Zürich : Schweizerisches Jugendschriftenwerk.
- Hüsler, S. (1985). *Kinder ausländischer Familien im Kindergarten : Grundlagen und Beispiele*. Zürich : Kindergärtnerinnen-Verein.
- Hüsler, S. (1986). *Zusammenarbeit : Schweizerischer Kindergarten und italienisches Asilo in der Schweiz*. Bern : Centro Pedagogico-Didattico.
- Hüsler, S. (1987). *Tres tristes tigres... Drei traurige Tiger : Zaubersprüche, Geschichten, Verse, Lieder und Spiele für die mehrsprachige Kindergruppe*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Hüsler, S. (1988). *Zauber Zauber Zauber-Ei*. Zürich : Lehrmittelverlag.
- Hüsler, S. (1989). *Nana Luisa*. Zürich : Lehrerinnen- und Lehrerverein.
- Hüsler, S. (1990). *Arzu*. Zürich : Lehrmittelverlag.
- Hüsler, S. (1990). *Stadtzwerg unterwegs*. Zürich : Pro Juventute.
- Hüsler, S. (1993). *Kinderverse aus vielen Ländern*. Zürich : Atlantis Kinderbuch.
- Hüsler, S. (1993). *Ichwottau! : Zweitspracherwerb im Kindergarten*. Hölstein : Verlag Kindergarten Schweiz.
- Hüsler, S. & Privitera, S. (1990). *Liederwelt*. Hölstein : Verlag Kindergarten Schweiz.
- Hutmacher, W. (1985). Introduction. In : Office fédéral de la statistique, CESDOC, CDIP (Ed.). *Morgen ... wie viele Schüler ? / Demain ... combien d'élèves ?* Berne : CDIP.

Hutmacher, W. (1987a). Le passeport ou la position sociale ? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers compte tenu de la position sociale de leur famille. In : *Les enfants de migrants à l'école*. Paris : OCDE/CERI, 228 – 256.

Hutmacher, W. (1987b). Enjeux culturels dans les politiques éducatives. In : *L'éducation multiculturelle*. Paris : OCDE.

Hutmacher, W. (1987c). Migrations, production et reproduction de la société. In : Gretler, A., et al. (Ed.). *Etre migrant*. Berne : Lang.

Imhof, E. (1982). *La prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant suisse*. Mémoire de licence, Université de Genève.

Imhof, E. (1988). *Modalités d'inscription à l'école publique obligatoire : résultats d'une enquête adressée aux Départements cantonaux de l'Instruction Publique*. Genève : CESDOC.

Integration durch Konfliktbewusstsein. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 13 (1988), 37 – 39 (Sondernummer zum Thema Interkulturelle Erziehung).

Jost, H. U. (Ed.) (1990). Racisme et xénophobies : colloque à l'Université de Lausanne, organisé par le groupe Regards critiques, 24-25 novembre 1988. In : 10 – 90, Lausanne, 47 – 65.

Kalantzakis, M. & Cope, W. (1990). *The Experience of Multicultural Education in Australia*. Wollongong.

Kälin, W. (1986). Troubled communication : cross-cultural misunderstandings in the asylum-hearing. *International Migration Review*, 20 1/1986, 230 – 241.

Kälin, W. & Achermann, A. (1992). *Rückkehr von Gewaltflüchtlingen in Sicherheit und Würde : ein neues Instrument der Flüchtlingsaussenpolitik?* Bern : Schweizerischer Wissenschaftsrat (FER; 121).

Knecht, S. (1992a). *Migrationsforschung in der Schweiz*. Bern : Schweizerischer Wissenschaftsrat (FER; 132).

Knecht, W. (1992b). *Forum suisse pour l'étude des migrations, FSM*. Berne : Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH).

Knecht, S. (1993). *Schweizerisches Forum für Migrationsstudien : Entwurf zu einem Schwerpunktprogramm*. Bern : SAGW.

Kolde, G. (1989). Spracheinstellungen : Probleme und Forschungsergebnisse die schweizerische Sprachsituation betreffend. In : *Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Revision von Artikel 116 der Bundesverfassung, Materialienband*. Bern : EDMZ.

Krashen, S. D. (1977). The Monitor Model for Adult Second Language Performance. In : Burt, H.; Dulay, H. & Finocchiaro, M. (Ed.). *Viewpoints of English as a Second Language*. New York : Regents.

Krashen, S. D. (1980). The Input Hypothesis. In : Alatis, J.E. (Ed) *Current Issues in Bilingual Education : Georgetown University. Round Table on Language and Linguistics, 1980*. Washington D.C. : Georgetown University Press.

Krashen, S. D. (1981a). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon.

Krashen, S. D. (1981b). The "Fundamental Pedagogical Principles" in Second Language Teaching. *Studia Linguistica*, 35 (1-2), 50 – 70.

Krashen, S. D.; Lona, M. & Scarcella, R. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573 – 582.

Krill, F. *L'action du CICR en faveur des réfugiés*. Extrait de la revue internationale de la Croix-Rouge. Genève : CICR.

Kurmann, W. (1979). *Le retour au pays des travailleurs migrants italiens : problèmes liés à la scolarisation de leurs enfants*. Berne : OFES / BBW, 30 p. (Feuilles bleues = Blaue Blätter; 36).

Kurmann, W. (1983). *Schule in der Emigration – Emigration in der Schule : die Verhandlungen der italienisch-schweizerischen Ad-hoc-Kommission für Schulfragen 1972 – 1980*. Genf : Sekretariat EDK (Informationsbulletin, 40).

Kurmann, W. (Hrsg.) (1987). *Interkultureller Unterricht : von der Theorie zur Praxis*. Bern; Luzern : CPD; EDK.

Kurmann, W. (1990). *Die Schulung der fremdsprachigen Kinder im Kanton Basel-Stadt : Expertenbericht*. Ebikon, 29 Seiten.

Kurmann, W. (1991). *Die Schulung der fremdsprachigen Kinder im Kanton Aargau : Expertenbericht*. Ebikon, 23 Blätter + Anhänge.

Kurmann, W. (Hrsg.) (1993). *EDK-Convegno Emmetten 1992 : Interkulturelle Pädagogik in der Schweiz : Sonderfall oder Schulalltag ?* Bern; Luzern : EDK, 65 Blätter.

Kuusinen, J.; Lasonen, K. & Särkelä, T. (1977). *Invandrarbarn i Sverigesamband mellan Undervisningsspråk och Finska Invandarselevs Språkfärdighet och Skolprestationer*. (Immigrant Children in Sweden. – Links Between the Language of Instruction and the Linguistic Ability and School Achievement of Finnish Immigrant Pupils). Jyväskylä : University of Jyväskylä. Department of Education (Research Report Nr. 53).

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Minuit.

Lack, C.; Sbrissa, R.; Togni, F. & Cattafi-Maurer, F. (1992). *La formation professionnelle des jeunes migrants sans statut légal : constats et prospection de besoins de recherche*. Genève : Université, FPSE.

Lambert, W. E. (1975). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In : Wolfgang, A. (Ed.). *Education of Immigrant Students*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and Language Acquisition. In : Winitz, N. (Ed.) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York : Annals of New York Academy of Sciences, vol. 379, 30, 9 – 22.

Lambert, W. E. (1984). An Overview of Issues in Immersion Education. In : *Studies on Immersion Education. A Collection for United States Educators*, 8 – 30. Sacramento : California State Department of Education.

Lambert, W. E. & Tucker, G. (1972). *Bilingual Education of Children : The St. Lambert Experiment*. Rowley, (Mass.): Newbury House.

Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (1992). *Immigrantenkinder : Plädoyer für eine integrative Pädagogik*. Luzern : Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Lanfranchi, A. & Hagmann, T. (1992). *Immigranten und Schule : Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Gastarbeiterkindern*. Opladen : Leske + Budrich (Biographie und Gesellschaft; 18).

Lasonen, K. & Toukomaa, P. (1978). *Linguistic Development and School Achievement among Finnish Immigrant Children in Mother-Tongue Medium Classes in Sweden : Research Report*. Jyväskylä : University of Jyväskylä.

Léger, A. & Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens Klincksieck.

Leont'ev, A.A. (1971; russ. 1969). *Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit*. Stuttgart : Kohlhammer.

Leont'ev, A.A. (1974; russ. 1970). *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. Stuttgart : Kohlhammer.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.

Lévi-Strauss, C. (1982). *Race et histoire*. Paris : Gonthier (Unesco, 1952).

Ley, K. (1986). *Frauen in der Emigration : Eine soziologische Untersuchung der Lebens- und Arbeitssituation italienischer Frauen in der Schweiz*. Frauenfeld : Huber.

Lietti, A. (1989). *Pour l'éducation bilingue : Guide de survie à l'usage des petits Européens*. Lausanne : Favre.

Lo Bianco, J. (1990). Foreward. In : Kalantzakis, M.; Cope, W.; Noble, G. & Poynting, S. *Cultures of Schooling : Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*. Wollongong : University of Wollongong, Centre for Multicultural Studies.

Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisations-theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lüdi, G. (1987). Migration interne et intégration linguistique en Suisse. In : Gretler, A. et al. (Ed.) (1987). *Etre migrant*. Berne : Lang.

Lüdi, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. In : Kremer, D. (Ed.). *Actes du 17e congrès international de linguistique et philologie romanes*, Trèves, 19–24 mai 1986. Tübingen : Niemeyer, 405 – 424.

Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne : Lang.

Lüdi, G. & Py, B. (1990). La Suisse : un laboratoire pour l'étude de la dynamique des langues en contact. *Langage et société*, 50-51, 87 – 92.

Lüdi, G. & Py, B. (1991). *Changement du langage et langage du changement*. Berne : FNRS (PNR 21).

Lynch, J. (1986). *Multicultural Education : Principles and Practice*. London : Routledge & Kegan P.

Macheret, A. (1969). *L'immigration étrangère en Suisse à l'heure de l'intégration européenne*. Genève : Georg.

Macnamara, J. (1967). Bilingualism in the Modern World. *Journal of Social Issues*, 23, 1 et suivantes.

Macnamara, J. (1969). How Can One Measure the Extend of a Person's Bilingual Proficiency. In : Kelly, L.G. (Ed.). *Description et mesure du bilinguisme : un colloque international*. Toronto : University of Toronto Press, 79 – 97.

Magnin Hottelier, S. et al. (1993). *Kaleido. Inventaire sélectif de supports didactifs*. Neuchâtel : COROME.

Marc, P. (1989). *La différence à fleur de peau*. Cousset : DelVal.

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

Mc Laughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood (Vol. 1, Preschool Children)*. Hillsdale N.Y. : Erlbaum Associates.

Mc Laughlin, B. (1985). *Second Language Acquisition in Childhood (Vol. 2, School-Age Children)*. Hillsdale N.Y. : Erlbaum Associates.

Meyer, L. (1985). *Excellence in Leadership and Implementation. Programs for Limited English Proficient (LEP) Students*. San Francisco : Unified School District, Bilingual Education Departement.

Meyer-Sabino, G. (1987). *La generazione della sfida quotidiana*. Zürich : ENAIP.

Moessinger, P. (1992). *Enquête sur la situation de la recherche en sciences sociales : rapport de synthèse*. Berne : Conseil suisse de la science.

Mondada, L. (1991). La parole verrouillée : problèmes et enjeux de l'interaction exolingue. *Cahiers de l'Institut d'Etudes sociales "Paroles d'usagère"*. 7, 27 – 37.

Monnier, L. (1988). L'apartheid ne sera pas notre passé. Il est notre avenir. Leçon d'adieu du 21 juin 1988, Université de Lausanne.

Monnier, L. (1990). Réflexions sur le droit d'asile et l'immigration en Suisse. In : *Droit d'asile : attachez vos ceintures*. Genève : Institut d'Etudes sociales (IES et IUED).

Montandon, C. (1989). Les incertitudes de la culture scolaire. *Education et recherche*, 1/1989, 11, 92 – 108.

Monteil, J.-M. (1989). *Eduquer et former*. Grenoble : Presses universitaires.

Morand, C.-A. (1991). Consultation : avis de droit sur les enfants clandestins à Genève. In : Commission nationale suisse pour l'Unesco. *Séminaire "Scolarisation d'enfants clandestins"* (14 décembre 1989).

Moscovici, S. & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : Presses universitaires de France.

Müller, E., et al. (1986). *Wer hat Angst vor dem schwarzen Mann ? Die Schweiz und ihre Flüchtlinge*. Zürich : Limmat.

Müller, R. (1981). *Mundart und Hochsprache : Grundlagen für die Reform der Sprachdidaktik aus schweizerischer Sicht : Gutachten zuhanden des Erziehungs-Departements des Kantons Solothurn*. Solothurn : Erziehungs-Departement.

Müller, R. (1993). *Sozialpsychologische Grundlagen beim Zweitspracherwerb von zwei- und einsprachigen Schülerinnen des 6. bis 10. Schuljahres in der Schweiz : eine empirische Untersuchung*. Bern : Universität Bern, Psychologisches Institut.

Muntarhorn, V. (1988). *Protection and assistance for refugees in armed conflicts and internal disturbances*. Extract from International Review of Red Cross, Geneva.

Murdoch, V. (1990). *Interdisziplinarität an Schweizer Hochschulen*. Berne : Conseil suisse de la science.

Musillo, I. & Bolzmann, C. (1986). Les demandeurs d'asile à Genève : un premier bilan sur le profil socio-démographique, l'emploi et l'assistance. *Expression*, 43, 14 – 17.

National Coalition of Advocates for Students (1988). *New Voices : Immigrant Students in U.S. Public Schools*. Boston.

Noack, B. (1987). Erwerb einer Zweitsprache : Je früher, desto besser ? : Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern. *Deutsch Lernen*, 3, 3 – 33.

Nodari, C. (1989). Welchen spracherzieherischen Wert hat eigentlich der Erstsprachunterricht? *InterDIALOGOS*, 1, 14 – 16.

OCDE (1990). *Système d'observation permanente des migrations*. Paris : OCDE.

OCDE (1991). *Examen des politiques nationales d'éducation : Suisse*. Paris : OCDE.

OCDE/CERI (1983). *Les enfants de migrants et l'emploi dans les pays d'Europe*. Paris : OCDE.

OCDE/CERI (1987a). *L'éducation multiculturelle*. Paris : OCDE/CERI.

OCDE/CERI (1987b). *Les enfants de migrants à l'école*. Paris : OCDE/CERI.

OCDE/CERI (1987c). *L'avenir des migrations*. Paris : OCDE.

OCDE/CERI (1989). *L'école et les cultures*. Paris : OCDE/CERI.

OCDE/SOPEMI (1992). *Tendances des migrations internationales*. Paris : OECD.

OECD (1990). *Continuous Reporting System in Migration (SOPEMI)*. Paris : OECD.

OECD/CERI (1987a). *Multicultural Education*. Paris : OECD/ CERI.

OECD/CERI (1987b). *Immigrants' Children at School*. Paris : OECD/CERI.

OECD/CERI (1989). *One School, Many Cultures*. Paris : OECD/CERI.

Office fédéral de la statistique (diverses années). *Statistique des élèves*. Berne : OFS.

Office fédéral de la statistique. (1935) *Statistique des études supérieures en Suisse (1890 - 1935)*. Berne : OFS

Office fédéral de la statistique (1988). *Schülerstatistik : Schüler und Studenten (total) nach Schulstufe, Schultyp und Heimat 1990/1991*. August 1991. Bern : OFS.

Office fédéral de la statistique (1991). *Enfants et jeunes d'origine étrangère dans le système de formation en Suisse*, No 318, Berne : OFS.

Office fédéral de la statistique, CESDOC, CDIP (Ed.) (1985). *Morgen ... wieviele Schüler ? / Demain ... combien d'élèves ?* Berne; Genève : OFS; CDIP; CESDOC.

Office fédéral de la statistique, Registre central des étrangers (1989). *Die Ausländer in der Schweiz / Les étrangers en Suisse : Bestandesergebnisse / Effectifs - Décembre 1988*. Berne : OFS.

Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) (1992). *De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle : les activités des organisations internationales : Conseil de l'Europe, Communauté européenne, OCDE, Unesco*. Berne : OFES/BBW.

Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) / CDIP (1990). *Rapport de recherche sur l'étude de cas OECD/CERI relative au Centro pedagogico-didattico de Berne*. Berne : OFES/CDIP.

Ogay, T. (1993). *De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle : les activités des organisations internationales : Conseil de l'Europe, Communauté européenne, OCDE, Unesco*. Berne : OFES/BBW.

Oriol, M. (1985). L'institué et l'organisé : propositions dialectiques sur les pratiques associatives des immigrés. *Etudes méditerranéennes*, 9/1985, 4 - 18

Oriol, M. (Ed.) (1982). *Les variations de l'identité*. Nice : IDERIC, 1 - 92.

Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.

Perregaux, C. & Togni, F. (1989). *Enfant cherche école*. Genève : Zoé.

Perregaux, C. & Abriel, G. (1993). Le droit à l'éducation à Genève et en Suisse : chronologie d'une reconquête inachevée. In : Dasen, P. (Ed.). *Arrêt sur changements*. Genève : Université de Genève, DPSF (Document de travail; 34).

Perregaux, C. (1994). *Odyssea. Accueils et approches interculturelles en classe*. Neuchâtel : COROME.

Perrenoud, P. (1982). L'évaluation est-elle créatrice des inégalités de réussite scolaire? Genève : Service de la recherche sociologique (Cahier SRS; 17).

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.

Perrenoud, P. (1989). *Bouche cousue ou langue bien pendue? : L'école entre deux pédagogies de l'oral*. Genève : Service de la recherche sociologique.

Perret-Clermont, A.-N. (1986). Risques et chances des rencontres intergroupes. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, 48, (195-196), 79 - 85.

Piazolo, P. H. (1987). Der bildungspolitische Beitrag der Bundesregierung im Ausländerbereich. In : Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). *Ausländerarbeit und Integrationsforschung : Bilanz und Perspektiven*. München : DJI, 75 – 83.

de Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65 – 89.

de Pietro, J.-F.; Lüdi, G. & Papaloizos, L. (1990). Une communauté francophone en milieu germanophone : identité linguistique et réseaux de sociabilité dans la ville de Bâle. *Langage et société*, 50-51, 93 – 115.

Poglia, E. (1987a). Les différences culturelles et l'inégalité des résultats scolaires. In : *L'enseignement interculturel : de la théorie à la pratique*. Berne : EDK/CDIP.

Poglia, E. (1987b). L'approche interculturelle de l'éducation. In : *L'éducation multiculturelle*. Paris : CERVOCDE.

Poglia, E. (1988a). Incidences des choix socio-politiques généraux sur les problèmes culturels et éducatifs des enfants de migrants : le cas de la Suisse. *Bulletin CILA*, 47.

Poglia, E. (1988b). La migration : trait d'union entre régions européennes. In : *Migration et développement régional*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.

Porcher, L. (1981). *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe : Interculturalism and Teacher Training*. Strasbourg : Council of Europe, Council for Cultural Cooperation.

Pujol, M. & Véronique, D. (1991). *L'acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives*. Genève : Université de Genève, FPSE (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, Pratiques et théorie; 63).

Py, B. (1981;1987). Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants. In : Gretler, A. et al. (Ed.). *Etre migrant*. Berne : Lang.

de Rham, G.; Fibbi, R.; Furter, P. & Virnot, O. (1983). *Notes de recherche no. 1 : Formation et insertion professionnelle des jeunes étrangers et suisses*. Programme National de Recherche "Education et vie active". Lausanne; Genève (miméo).

de Rham, G.; Fibbi, R. & Virnot, O. (1985). *Jeunes étrangers et formation professionnelle : possibilités, stratégies, résistances*. Lausanne.

Reich, H. (1987). Integration als Aufgabe der Lehrerbildung. *Bildung und Erziehung*, 3.

Retschitzky, J.; Bossel-Lagos, M. & Dasen, P. (Ed.) (1989). *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan (2 volumes).

Rey-von Allmen, M. (1979). L'éducation interculturelle et ses conséquences pratiques sur l'enseignement. In : *L'éducation des enfants migrants : une pédagogie interculturelle sur le terrain*. Strasbourg : Conseil de l'Europe (Rapport du 2e séminaire européen pour enseignants à Donaueschingen).

Rey-von Allmen, M. (1982). *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants : problèmes linguistiques et sociolinguistiques*. Bern, Frankfurt : Lang.

Rey-von Allmen, M. (1984). *Une pédagogie interculturelle*. Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO.

Rey-von Allmen, M. (1985a). Des cribles phonologiques aux cribles culturels : vers une communication interculturelle. *Bulletin CILA*, 41, 44 – 84.

Rey-von Allmen, M. (1985b). Dynamisme de l'interaction identité-intégration : les enfants de migrants à l'école. *Education et recherche*, 1, 51 – 62.

Rey-von Allmen, M. (1985c). *La réintégration scolaire des enfants d'émigrés grecs dans le pays d'origine de leurs parents (Grèce)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Rey-von Allmen, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle? : Les travaux du Conseil de la coopération culturelle (1977 – 1983)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Rey-von Allmen, M. (1987). Emigración y enseñanza de lenguas en Europa : multiplicidad de puntos de vista. In : Siguan, M. (Ed.). *Lenguas y educación en Europa*. Barcelona : Institut de Ciències de l'Educació.

Rey-von Allmen, M. (1988). Intégration des pédagogies des langues. In : *InterDIALOGOS*, Nullnummer. Bern : Centro pedagogico-didattico.

Rey-von Allmen, M. (1991a). Terminologie und Darstellung der Migrationen, der gesellschaftlichen Verhältnisse und der interkulturellen Beziehungen. In : Gogolin, I.; Kroon, S.; Krüger-Potratz, M.; Neumann, U. & Vallen, T. (Hrsg.). *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster; New York : Waxmann.

Rey-von Allmen, M. (1991b). Migration and Intercultural Education : Genealogical Studies in Teacher Training. In : Barkovski, H.; Hoff, G. (Hrsg.). *Berlin interkulturell : Ergebnisse einer Berliner Konferenz zu Migration und Pädagogik*. Berlin : Colloquium, 121 – 130.

Rey-von Allmen, M. (Ed.) (1992). *"Pièges et défis d'une éducation interculturelle"*. Genève : Centrale des photocopies (photocopié d'un cours de 3e cycle).

Rey-von Allmen, M. (1993a). Immigration, marginalisation et chances éducatives. *Education et recherche* 15, 99-118.

Rey-von Allmen, M. (Ed.) (1993b). *Psychologie clinique et interrogations culturelles*. Paris : L'Harmattan.

Rijsman, J.B. (1988). Les échanges symboliques. In : Perret-Clermont, A.-N. & Nicolet, M. *Interagir et connaître*. Cousset : DeVal.

Rodriguez, R. (1968a). *Le double abandon dans les familles migrantes*. Genève : Service médico-pédagogique, 127 – 134 (Cahier spécial no. 4).

Rodriguez, R. (1968b). Adaptation des enfants d'immigrants italiens et espagnols à Genève. *Médecine et hygiène*, 845, 1 – 6.

Rosenthal, R.A. & Jacobson, L.F. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-CREDIF.

Rovere, G. (1973). *Aspetti sociolinguistici dell'emigrazione italiana in Svizzera*. Basel : Comitato Consolare.

SAGW. (1993) *Schweizerisches Forum für Migrationsstudien : Entwurf zu einem Schwerpunktprogramm*. Bern : Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Sancho, B. (1992). *Les enfants de l'ombre*. Lausanne : Centre social protestant, La Passerelle.

Sauvin-Dugerdil, C. & Preiswerk, Y. (Ed.) (1993). *Vers un ailleurs prometteur... : l'émigration, une réponse universelle à une situation de crise?* Paris : PUF (Cahiers de l'IUED; 22).

Scherer, R. (1993). *Zeus hospitalier : éloge de l'hospitalité*. Paris : Armand Collin.

Schneuwly, B. & Bain, D. (1993). Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In : Allal, L.; Bain, D. & Perrenoud, P. *Evaluation formative et didactique du français*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Schoeni, G.; Bronckart, J.-P. & Perrenoud, P. (1988). *La langue française est-elle gouvernable? : Normes et activités langagières*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

Schuh, S. (1970). *Auswirkungen der Emigration auf Kinder italienischer Fremdarbeiter*. Zürich : Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.

Schumann, J. (1975). Affective Factors and The Problem of Age in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 25, 209 – 235.

Schurmans, M.-N. & Dasen, P. (1992). Social representations of intelligence : Côte d'Ivoire and Switzerland. In : von Cranach, M. & Doise, W.; Mugny, G. (Ed.). *Social representations and the social bases of knowledge*. Bern : Hogrefe & Huber.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1972, 1974, 1976, 1985 und 1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder*. Bern : EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1986). *Umfrage der EDK bei den kantonalen Beauftragten : Schulung der fremdsprachigen Kinder*. Unveröffentlichtes Typoskript von W. Kurmann, 11.12.1986. Bern : EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1987). *Herausforderung Schweiz : Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen*. Bern : EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1990). *Bildungspolitik in der Schweiz : Bericht der OECD*. Bern : EDK (Studien und Berichte, Band 5).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (1993). *Schulung von Migrantenkindern und interkulturelle Erziehung in der Praxis des schweizerischen Bildungswesens : eine Übersicht über Innovationen*. Bern : EDK/CDIP.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1993). *Forschung und Entwicklung zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schweiz*. Aarau : SKBF/CSRE.

Schweizerischer Bundesrat (1977). *Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung*. Bern : Schweizerische Eidgenossenschaft.

Segall, M.H.; Dasen, P.R.; Perry, W.B.J. & Poortinga, Y.H. (1990). *Human Behavior in Global Perspective : An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Boston : Allyn & Bacon.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209ff.

Selinker, L.; Swain, M. & Dumas, G. (1975). The Interlanguage Hypothesis Extended to Children. *Language Learning*, 28 (1), 139 – 152.

Serra, A. (1991). *Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur : Bericht*. Zürich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung.

Siguan, A. (Ed.). *La enseñanza de la lengua*. Barcelona : Universitat de Barcelona, Institut de ciències de l'educació.

Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not : The Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. & Phillipson, R. (1989). 'Mother Tongue' : The Theoretical and Sociopolitical Construction of a Concept. In : Ammon, Ulrich (Ed.). *Status and Function of Languages and Language Varieties*. Berlin; New York : de Gruyter.

Skutnabb-Kangas, T. & Toukomaa, P. (1976). *Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-Cultural Situation of the Migrant Family*. Helsinki : The Finnish National Commission for UNESCO.

Stedman, L. (1987). It's Time We Changed the Effective Schools Formula. In : *Phi Delta Kappan*, Nov. 1987.

Steiner-Khamsi, G. (1988). *Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur : Ein Zwischenbericht zum achtjährigen Versuch im Kanton Zürich*. Zürich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung.

Steiner-Khamsi, G. (1989a). Kein Platz für Minderheitensprachen in einem anti-rassistischen Bildungsprogramm : Zur Lage in Grossbritannien. *Deutsch lernen*, 1, 64 – 76.

Steiner-Khamsi, G. (1989b). Migrationsgeschichten : Ein didaktischer Ansatz in der interkulturellen Pädagogik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1989, 1, 19ss.

Steiner-Khamsi, G. (1991a). Die kanadische Multikulturalismus-Politik : Multikulturalismus von Staatswegen. *Zeitschrift für interkulturelle Erziehung / Journal of Intercultural Education*, 1, 58 – 66.

Steiner-Khamsi, G. (1991b). Multikulturalismus an kanadischen Schulen im Dienste nationaler Identität. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 2, 214 – 239.

Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen : Leske und Budrich.

Steiner-Khamsi, G. (1993a). Eine Standortbestimmung der Interkulturellen Pädagogik in der Schweiz. In : EDK-Migrationssekretariat (Hrsg.). *Interkulturelle Pädagogik in der Schweiz : Sonderfall oder Schulalltag?* Bern : EDK-Migrationssekretariat.

Steiner-Khamsi, G. (1993b). Interkulturelle Pädagogik in der Schweiz : Aussicht auf eine erziehungswissenschaftliche Wende. *Neue Zürcher Zeitung* vom 6. Mai 1993.

Steiner-Khamsi, G. (1993c). *Whose knowledge, whose history and whose language ? Negotiating educational policies in multi-ethnic societies : a report on "education, migration and minorities"*. Strasbourg : Council of Europe.

Steiner-Khamsi, G. (1994a). Die Kulturalisierung der Einwanderungsfrage – ein Erfolg für die Sozialwissenschaften? *Uni Nova* : Universität Basel, 1/1994.

Steiner-Khamsi, G. (1994b). Universalismus vor Partikularismus? Gleichheit vor Differenz? In : Wicker, Hans-Rudolf (Hrsg.). *Das Fremde in der Gesellschaft : Migration und Ethnizität*. Bern (Tagungsband; in Vorbereitung).

Steiner-Khamsi, G. (in Vorbereitung). Wie postmodern ist interkulturelle Pädagogik? Minderheitendiskurs und kritische Pädagogik. In : Allemann-Ghionda, Cristina (Ed.). *INTER 93 : Education en contexte plurilingue et pluriculturel, Actes du colloque à l'Université de Berne, 18–20 mars 1993*. Berne : Lang.

Steinhauer, J. (1986). *Asile au pays des merveilles*. Genève : Centre social protestant.

Steinig, W. (Hrsg.) (1990). *Zwischen den Stühlen : Schüler in ihrer fremden Heimat*. Tostedt : Attikon.

Steinmüller, U. (1989). Schulorganisation, Sprachunterricht und Schulerfolg am Beispiel türkischer Schüler. *Diskussion Deutsch*, 106, 136 – 145.

Stevick, E. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Strikker, Frank; Timmermann, Dieter (Hrsg.) (1990). *Berufsausbildung und Arbeitsmarkt in den 90er Jahren*. Bern; Frankfurt usw.: Lang.

Swain, M. (1977). Bilingualism, monolingualism and code acquisition. In : Mackey, W.F. (Ed.). *Bilingualism in Early Childhood*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Tajfel, H. (1982). *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge : University Press.

Thraenhardt, D. & Wolken, S. (1988). *Flucht und Asyl : Informationen, Analysen, Erfahrungen aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt.

Toukomaa, P. & Lasonen, K. (1979). *On the Literacy of Finnish Immigrant Pupils in Sweden*. Jyväskylä. University of Jyväskylä : Dpt. of Education (Research Reports, Nr. 86).

Toukomaa, P. & Skutnabb-Kangas, R. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Preschool Age*. Tampere : University of Tampere (Tutkimuksia Research Report; 26).

Troubetzkoy, N. S. (1964). *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.

Truniger, M. (1992). Interkulturelle Pädagogik : Begründung, Zielsetzungen, Inhalte sowie Stand und Perspektiven im Kanton Zürich. *Schulblatt des Kantons Zürich*, 5, 598 – 613.

Tshingeij, M. (1993). *Savoirs quotidiens des paysans bashi du Kivu (Zaire), fondements d'un enseignement agricole approprié*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.

Turpin, D. (1989). *Immigrés et réfugiés dans les démocraties occidentales*. Paris : Economica.

Ulich, M., u. a. (1985). *Es war einmal, es war keinmal... : Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Weinheim : Beltz.

Ulich, M., u. a. (1987). *Der Fuchs geht um... auch anderswo : Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch*. Weinheim : Beltz.

UNESCO (1984). *Thesaurus de l'éducation*. Lausanne : Bureau international de l'éducation, Presses centrales.

Verhaeren, R. E. (1990). *Partir? : une théorie économique des migrations internationales*. Grenoble : Presses universitaires.

Vermes, G. & Boutet, J. (Ed.) (1987). *France, pays multilingue*. Paris : L'Harmattan (2 volumes).

Vuillemier, M. (1989). *Immigrés et réfugiés en Suisse*. Aperçu historique. Zürich : Pro Helvetia.

Wassmann, J. & Dasen, P. (Ed.) (1993a). *Alltagswissen / Les savoirs quotidiens / Everyday Cognition*. Fribourg : Editions universitaires.

Wassmann, J. & Dasen, P. (1993b). Hot and Cold : classification and sorting among the Yupno of Papua New Guinea. *International Journal of Psychology* (in Vorbereitung).

Wassmann, J. & Dasen, P. (1993c). Yupno number system and counting. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 78-94.

Watts, J. W., & Andres, F. (Hrsg.) (1990). *Zweisprachig durch die Schule / Le bilinguisme à travers l'école*. Bern : Haupt.

Weiss, P. (1986). *La mobilité sociale*. Paris : PUF.

Wilpert, C. (Hrsg.) (1988). *Entering the Working World : Following the Descendants of Europe's Immigrant Labour Forces*. Aldershot : Gower.

Wicker, H.-R. (1992). *Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften*. (Papier für die Jahrestagung der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft, Yverdon, Juni 1992; Vervielfältigung).

Winters-Ohle, E. (1989). Zum muttersprachlichen Unterricht mit ausländischen Schülern im Rahmen einer zweisprachigen Erziehung in der BRD. *Diskussion Deutsch*, 106, 114 – 118.

Wygotski, L. S. (1964, 1974; urspr. russ. 1934). *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer.

Zanier, L. (1975). *Scuola e formazione professionale : comunicazione dei consultori della Svizzera e del Comitato d'intesa tra le organizzazioni degli emigrati in Svizzera*. (Communication à la Conferenza nazionale dell'emigrazione, Roma, 24. 2. 1975).

Les auteurs et les éditeurs

Cristina Allemann-Ghionda : Etudes philologiques aux Universités de Bâle et Turin (Docteur ès Lettres). Depuis 1972, travaille dans des domaines en rapport avec la migration, la diversité et l'éducation : enseignement scolaire, développement de moyens pédagogiques, éducation des adultes, formation des enseignants. Enseignement (Université de Zurich) et recherche. Nombreuses publications. Présidente du comité de recherche "éducation interculturelle" de la SSRE. Centre d'intérêt actuel : un projet de recherche dans le domaine de la pédagogie comparée ("Migration et éducation dans des sociétés multiculturelles - modèles européens en évolution") subsidié par le Fonds National (1993-1996) et réalisé à l'Université de Berne; enseignement à l'Institut de Pédagogie.

Adresse: Universität Bern, Institut für Pädagogik, Muesmattstrasse 27, 3012 Berne

Novine Berthoud-Aghili : Etudes universitaires à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université Genève. Diplôme de l'Institut universitaire d'Etudes du Développement. A été assistante dans le domaine de l'éducation (approche interculturelle et sociologique). Prépare une thèse de doctorat en sciences de l'éducation à Genève.

Adresse : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 9, rte de Drize, 1227 Carouge

Anna Borkowsky : Licence ès Lettres. Etudie la sociologie, le folkore et l'ethnologie à Zurich, Youngstone (Ohio) et Albuquerque. Activités d'enseignement et de recherche aux Universités de Zurich et de Berne. Parallèlement enseigne l'allemand pendant neuf ans à des enfants de langue étrangère. Travaille depuis 1987 dans la section Formation scolaire et professionnelle de l'Office fédéral de la statistique.

Adresse : Bundesamt für Statistik, Schwarztörstrasse 96, 3003 Berne

Marie-Claire Caloz-Tschopp : Diplôme de travail social (option développement communautaire) à l'Institut d'Etudes Sociales, Genève; master de Planification urbaine, Universidad nacional, Medellin (Colombie); licence en Lettres (philosophie, histoire, sciences politiques), Université de Lausanne; certificat de spécialisation en philosophie, Université de Genève; diplôme de troisième cycle romand "Philosophie du droit et de l'Etat", Université de Fribourg. Actuellement préparation d'un doctorat en philosophie sur le thème de l'asile et des migrations; chargée de cours à l'Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques à Lausanne et à l'Institut d'Etudes Sociales à Genève. Participation aux travaux de milieux associatifs de défense du droit d'asile.

Adresse : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 9, rte de Drize, 1227 Carouge

Vittoria Cesari-Lusso : Licence en sciences économiques de l'Université de Turin. Directrice du Centro Pedagogico-Didattico, créé au sein de l'Ambassade d'Italie à Berne de 1980 à 1990. Actuellement collaboratrice scientifique au Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.

Adresse : Séminaire de Psychologie, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Pierre R. Dasen : Professeur ordinaire en approches interculturelles de l'éducation à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Licence en psychologie à Genève. PhD Australian National University. Recherches sur le développement cognitif dans des contextes culturels différents (Australie, Canada, Côte d'Ivoire, Kenya, Papouasie-Nouvelle-Guinée et Suisse). S'intéresse en particulier à la transmission des savoirs quotidiens, aux ethnothéories parentales, et aux liens entre l'anthropologie culturelle et la psychologie interculturelle.

Adresse : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 9, rte de Drize, 1227 Carouge

Rosita Fibbi : Docteur en sciences politiques de l'Université de Rome. A poursuivi ses études aux Universités de Zurich, Genève et Lausanne, où elle travaille actuellement comme première assistante en sociologie. A mené plusieurs recherches sur les questions migratoires, notamment sur les problèmes de formation de la première et de la deuxième générations d'Italiens et Espagnols résidents en Suisse, les associations d'immigrés, la politique migratoire et d'asile et, récemment, les comportements des immigrés face à la retraite. Est correspondante pour la Suisse de la Revue Européenne des Migrations Internationales.

Adresse : Institut d'anthropologie et sociologie, Université de Lausanne, BFSH 2, 1015 Lausanne

Ursina Fried-Turnes : Doctorat ès Lettres. Etudes en langue et littérature romanes, germanique et pédagogie à l'Université de Zürich et aux Etats-Unis. Membre de la Commission d'experts pour la révision de l'article linguistique de la Constitution fédérale (art. 116 CF). Actuellement professeur de gymnase à Zürich.

Adresse: Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium Rämibühl, Rämistrasse 58, 8001 Zürich

Armin Gretler : Etudes de sociologie à l'Université de Genève. Etudes post-graduées au "Bologna Center of the John Hopkins University", School for Advanced International Studies et à l'Université de Pittsburgh. Chargé de recherche au Bureau International du Travail (Service de la formation professionnelle). Consultant de l'UNESCO (Division de l'Education des Adultes). Depuis 1971, Directeur du Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation à Aarau.

Adresse : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Francke-Gut Entfelderstrasse 61, 5000 Aarau

Silvia Hüsler-Vogt : Auteur dans le domaine de la pédagogie interculturelle. De 1970 à 1983, enseignante de didactique au Kindergartenseminar de Brugg. De 1983 à 1984, collaboratrice scientifique dans le domaine de la pédagogie pour étrangers auprès de la Direction de l'Instruction Publique du canton de Zürich, division pédagogique. Depuis 1984, conseillère indépendante dans la formation et la formation complémentaire de maîtresses et maîtres d'école maternelle ainsi que d'instituteurs et institutrices. Collaboratrice libre auprès de la radio DRS, auteur et illustratrice de livres pour enfants et de matériel pédagogique concernant les thèmes interculturels. Travaille actuellement à la préparation d'une collection quadrilingue de livres pour enfants chez Pro Juventute et à l'UNICEF ainsi qu'à un livre pour jardinières d'enfants : "Schweizerdeutsch lernen mit fremdsprachigen Kindern im Kindergarten".

Adresse: Neumarkt 3, 8001 Zürich

Walo Hutmacher : Directeur du Service de la recherche sociologique du Département de l'Instruction publique. Chargé de cours à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Adresse : Service de la recherche sociologique, 8, rue du XXXI-Décembre, 1207 Genève

Walter Kurmann : Docteur ès Lettres. Etudes en langue et littérature romanes et en histoire aux Universités de Fribourg, Zürich et Perugia. Maître d'italien à l'Ecole cantonale de Reussbühl (LU). Membre du comité de direction de la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers (CPE). Délégué de la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) aux questions des migrants.

Adresse: Kaspar-Kopp-Strasse 42 a, 6030 Ebikon

Charles Müller : Formation pédagogique à l'Ecole Normale de Neuchâtel et études de Lettres à l'Université de cette ville. Actuellement, professeur de linguistique française et de méthodologie à l'Ecole Normale et chargé d'enseignement au Cours pour la formation d'orthophonistes de l'Université de Neuchâtel.

Adresse : Ecole Normale, 68, Faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel

Romano Müller : Instituteur, études universitaires de psychologie, de pédagogie et de linguistique à Berne et Berkeley. Responsable de la formation professionnelle à l'Ecole Normale de Hofwil (BE). Enseigne la didactique et la psychologie. Travaux et publications sur l'éducation des migrants et sur le bilinguisme. Actuellement, engagé dans un projet de recherche sur l'influence de facteurs socio-psychologiques sur la maîtrise de la langue seconde chez les migrants (Université de Berne).

Adresse: Staatliches Seminar Hofwil, 3053 Münchenbuchsee (BE)

Christine Othenin-Girard : Licenciée et Docteur en psychologie de l'Université de Genève, a été chargée de cours dans cette Université. Après des recherches en psychologie de l'enfant, ses travaux et publications ont essentiellement porté sur l'acquisition du langage et la didactique des langues (première et secondes). Travaille actuellement comme psychologue clinicienne au Service d'Orientation de Genève.

Adresse : Office d'Orientation et de Formation Professionnelle, 6, Prévost-Martin, 1205 Genève.

Julio Peñate Rivero : Docteur ès Lettres de l'Université de Neuchâtel. Licence en sociologie de l'Université de Lausanne. Etudes universitaires (Lettres, sciences de la communication, sociologie) à Saragosse, Barcelone, Neuchâtel et Lausanne. Professeur associé de langue et littératures hispaniques à l'Université de Neuchâtel. Enseigne aussi à l'Université de Berne.

Adresse : Séminaire d'espagnol, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Christiane Perregaux : Maîtresse d'école infantine et Docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Genève où elle travaille actuellement. Thèse: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Ed. Lang (à paraître). Depuis très longtemps intéressée par les migrations politiques et économiques et les processus déclenchés par les rencontres de cultures. A travaillé plusieurs années à Marseille dans la communauté maghrébine avant de rejoindre à Genève le groupe école du Centre de Contacts Suisses-Immigrés. De cet engagement est né le livre "Enfant cherche Ecole" (Zoé, 1989), écrit avec Florio Togni, sur la situation des enfants clandestins en Suisse.

Adresse : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 9, rte de Drize, 1227 Carouge

Anne-Nelly Perret-Clermont : Etudes universitaires de psychologie et des sciences de l'éducation aux Universités de Genève, Lausanne et Londres. A enseigné la psychologie sociale de l'éducation à l'Université de Genève. Actuellement Professeur de psychologie à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, elle y conduit des recherches sur les processus socio-cognitifs.

Adresse : Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Edo Pogli : Diplôme d'ingénieur EPFZ. Recherche et développement en électronique de 1967 à 1975. Licencié et Docteur en sociologie de l'Université de Neuchâtel. Responsable de la section Education générale à l'Office fédéral de l'éducation et de la science de 1976 à 1987. Actuellement Secrétaire Général du Conseil suisse de la science. Enseigne à l'Université de Genève (FPSE).

Adresse: Conseil suisse de la science, Inselgasse 1, 3003 Berne

Bernard Py : Professeur de linguistique appliquée à l'Université de Neuchâtel. Domaines de recherche : apprentissage des langues non-maternelles et bilinguisme. A participé à plusieurs projets inter-universitaires financés par le FNRS, notamment sur le bilinguisme des immigrés en Suisse romande et sur la communication quotidienne entre les régions linguistiques de Suisse. A dirigé un mandat de recherche sur le bilinguisme dans les écoles maternelles vaudoises. Directeur du Cours pour la formation d'orthophonistes.

Adresse : Institut de linguistique, Université de Neuchâtel, Espace Louis-Agassiz 1, 2000 Neuchâtel

Micheline Rey- von Allmen : Licence et master en théologie, diplôme de service social et licence et doctorat ès Lettres. A étudié à Neuchâtel, New-York, Genève et Paris. A Genève depuis 1965. Enseigne et assume diverses responsabilités au Cycle d'Orientation et à l'Ecole de langue et de civilisation françaises de l'Université. Actuellement chargée de cours à l'Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et chargée de mission au Département de l'Instruction Publique, Accueil et éducation des migrants. Expert au Conseil de l'Europe, a animé et coopère à de nombreux programmes de cette institution.

Adresse: DIP Accueil et éducation des migrants, Av. Joli-Mont 15A, Case postale 218, 1211 Genève 28

René Riedo : Docteur ès sciences politiques (Université de Fribourg). Travaille depuis 1975 à la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers (CPE). Dès 1983, responsabilité du secrétariat de la CPE et, en outre, dès 1991 conseiller scientifique. La CPE est une commission d'experts du Conseil fédéral qui est chargée sur le plan fédéral de l'encouragement, de l'intégration sociale, et du traitement de problèmes sociaux et humains des étrangers.

Adresse: Secrétariat de la CPE, Monbijoustrasse 91, 3003 Bern

Marianne Sigg : Licence ès Lettres. Etudie la pédagogie, la linguistique et l'ethnologie à l'Université de Zürich. De 1974 à 1992, active dans le groupe responsable de la Berufsschule der Emigrierten SPE, Zürich. Ses priorités: développement de curricula (pour les 9e et 10e années, pour l'allemand comme langue étrangère) et leur transposition didactique, intégration socioculturelle des enfants allophones, supervision des enseignants. Actuellement chargée de cours auprès de l'Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg.

Adresse: Streulistrasse 9, 8032 Zürich

Gita Steiner-Khamisi : Doctorat ès Lettres, psychosociologue. Chargée de cours de pédagogie interculturelle aux Universités de Bâle et Zürich. Chargée de cours à la Höhere Fachschule für soziale Berufe de Bâle. Recherche fondamentale dans le domaine de la pédagogie interculturelle et de la pédagogie antiraciste durant des séjours de recherche de plusieurs années dans les Universités de Londres, Toronto, Berkeley (Californie) et São Paulo. Précédemment responsable du secteur "Ausländerpädagogik" de la Direction de l'Instruction Publique du canton de Zürich.

Adresse: Rotbuchstrasse 36, 8037 Zürich

Florio Togni : D'origine tessinoise. Etudes de psychologie. Travaille comme psychologue scolaire à l'école primaire et secondaire de Nyon. Dirige et anime le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) de Genève, particulièrement autour des thèmes liés à la relation entre école et famille et à la formation professionnelle des jeunes issus de la migration.

Adresse : 6, ch. de Rétuelle, 1252 Meinier

Markus Truniger : Enseignant. Actif durant neuf ans dans des classes supérieures avec une grande proportion d'étrangers à Zürich. Dès 1985, collaborateur de la Direction de l'Instruction Publique de Zürich. Responsable du secteur "Ausländerpädagogik" auprès de cet organe.

Adresse: Erziehungsdirektion, Pädagogische Abteilung, Universitätstrasse. 69, 8090 Zürich

Alan Wagner : B.A., Economics, University of Michigan; M.A. et Ph. D., Economics, University of Illinois. Activités de chercheur et de professeur à l'Université de New York (Albany) et à la Perdue University (USA). Actuellement responsable de la Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) à Paris.

Adresse: OCDE/DEELSA, 2, rue André-Pascal, F-75775 Paris, Cédex 16

Elisabeth Zurbriggen : enseignante primaire, licenciée en psychologie et sciences de l'éducation à l'Université de Genève. A mis sur pied et animé (de 1985 à 1991) la bibliothèque interculturelle de l'école du Livron. Travaille actuellement comme animatrice au SENOF (Secteur des élèves non francophones / Genève) pour la formation continue des enseignants et l'élaboration de matériel interculturel.

Adresse: 22, ch. de Pinchat, 1227 Carouge

TABLE DES MATIERES

Avant-propos

Armin Gretler et Edo Pogli

7

Première partie: Les contextes sociaux de la pluralité culturelle dans l'enseignement

<i>Edo Pogli</i>	Introduction	15
<i>Alain Wagner</i>	L'éducation des enfants des minorités ethniques et linguistiques. Stratégies et méthodes efficaces	25
<i>Gita Steiner-Khamisi</i>	Notes sur l'histoire et les perspectives de la pédagogie interculturelle en Suisse et en Europe	45
<i>Walter Kurmann</i>	Scolarisation des enfants de langue étrangère: ombres et lumières d'un nouveau défi	71
<i>Armin Gretler</i>	Recommandations et institutions dans le domaine de la formation interculturelle	79
<i>Anna Borkowsky</i>	Elèves et étudiant(e)s d'origine étrangère en Suisse	87
<i>Walo Hutmacher</i>	Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés ?	107
<i>Ursina Fried-Turnes</i>	La révision de l'article linguistique de la Constitution Fédérale (Art. 116 CF) et ses effets possibles sur la scolarisation des enfants de langue étrangère	137

Christiane Perregaux et Florio Togni	La Suisse et le droit à l'éducation	153
---	-------------------------------------	-----

Deuxième partie : Situations et problèmes linguistiques

Anne-Nelly Perret-Clermont	Introduction	163
Bernard Py	Aspects linguistiques des migrations	167
Romano Müller	Portée de la langue première sur l'acquisition de la langue seconde	173
Romano Müller	Aspects du bilinguisme dans le système de formation des différents cantons suisses alémaniques et propositions pour l'amélioration de la situation actuelle	197
Micheline Rey- von Allmen	Situations linguistiques et enseignement des langues en contexte migratoire: multiplicité des interactions	209
Christine Othenin-Girard	Bilinguisme et acquisition du langage chez l'enfant de travailleur migrant	221

Troisième partie : Ecole et éducation interculturelle

Pierre Dasen	Introduction	235
Silvia Hüsler-Vogt	Possibilités d'éducation interculturelle à l'école enfantine - suggestions pratiques	239
Elisabeth Zurbriggen	Bibliothèque interculturelle	245

Markus Truniger	La pédagogie interculturelle dans la formation des enseignants. Evolution dans le canton de Zurich	247
-----------------	--	-----

Vittoria Cesari-Lusso	Le Centro Pedagogico-Didattico de Berne: de la formation des enseignants à la collaboration interculturelle	253
-----------------------	---	-----

Micheline Rey-von Allmen	Les migrations à travers les arbres généalogiques: une contribution à la formation interculturelle des personnels de l'éducation	259
--------------------------	---	-----

Charles Müller	L'illusoire et le possible: réflexions sur les obstacles institutionnels à une pédagogie interculturelle	267
----------------	--	-----

Quatrième partie : Formation postobligatoire et animation culturelle

Armin Gretler	Introduction	279
---------------	--------------	-----

Rosita Fibbi	Les jeunes étrangers et la formation professionnelle	283
--------------	---	-----

Marianne Sigg	Pratique interculturelle à l'école professionnelle des migrants (SPE) à Zurich	303
---------------	--	-----

Cristina Allemann-Ghionda	L'éducation des adultes par les migrants: tâches anciennes et nouvelles	307
---------------------------	--	-----

René Riedo	L'engagement de la Commission fédérale des étrangers en matière de formation des adultes étrangers	323
------------	--	-----

Rosita Fibbi	Les associations d'étrangers: une réalité interculturelle	329
--------------	--	-----

Julio Peñate-Rivero	Fonction du théâtre dans la collectivité migrante	333
---------------------	--	-----

Cinquième partie : Quelques perspectives pour la recherche

Edo Poglià	Introduction	339
------------	--------------	-----

Armin Gretler	La recherche suisse en matière de formation et d'éducation inter- culturelles	341
---------------	---	-----

Cristina Allemann-Ghionda	Le système éducatif de la Suisse multiculturelle: quels objectifs pour la recherche et le développement ?	365
---------------------------	---	-----

Novine Berthoud-Aghili et Marie-Claire Caloz-Tschopp	Migrations intercontinentales en Suisse et éducation: constats et problèmes de recherche	385
---	--	-----

Postfaces

Edo Poglià	Postface I	407
------------	------------	-----

Pierre Dasen et Anne-Nelly Perret-Clermont	Postface II	411
---	-------------	-----

Bibliographie		423
----------------------	--	-----

Les auteurs et les éditeurs		459
------------------------------------	--	-----

Table des matières		469
---------------------------	--	-----

EXPLORATION



OUVRAGES PARUS

RECHERCHES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- Claudine Amstutz, Dorothee Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Imperiali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.
- Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Epuisé).
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. 202 p., 1979, 1981, 1985.
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé).
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Étude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé).
- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé).
- André Gauthier (sous la direction de): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.