

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 15 (1993)

**Heft:** 1

**Artikel:** Immigration, marginalisation et chances éducatives

**Autor:** Allmen, Micheline Rey-von

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786334>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 06.05.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Immigration, marginalisation et chances éducatives<sup>1</sup>

Micheline Rey-von Allmen

*Les mots que nous utilisons pour décrire le phénomène migratoire ne sont pas innocents. Ils reflètent les rapports sociaux inégalitaires en même temps qu'ils influent sur nos représentations des migrations et des migrants. Les différenciations que nous faisons sont souvent relayées par un processus de marginalisation. En conséquence, la mise sur pied de mesures d'égalisation des chances éducatives dans un champ social inégalitaire est un acte particulièrement délicat. Quelques exemples (enseignement des langues et des cultures d'origine, classes d'accueil, pratiques et activités interculturelles) sont discutés.*

## Complexité du phénomène migratoire et responsabilités éducatives

La migration, au sens strict du terme, concerne tous ceux qui changent de résidence et qui sont appelés à vivre dans des environnements géographiques, sociaux et culturels autres que celui où ils sont nés. Elle concerne aussi par répercussion, tous ceux qui sont issus de la migration, comme tous ceux qui sont en contact avec les populations migrantes, immigrées ou émigrées.

Les mouvements de population ont certes existé depuis les temps les plus reculés et sont présents dans toute l'histoire de l'humanité. Mais leur développement aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles est sans précédent. On reconnaît partout un accroissement des mouvements migratoires sur le plan numérique, dont les incidences aux niveaux économique, démographique, social, sont importantes. Le phénomène migratoire a pris une ampleur planétaire. Les migrations internationales et intercontinentales s'ajoutent aux migrations internes et aux dépla-

cements dans les pays voisins. Les causes, les conséquences des migrations sont multiples. Mais les problèmes essentiels qu'elles soulèvent, plus exactement qu'elles reflètent et révèlent (économiques, politiques, éducatifs, identitaires) sont transversaux. Ils interpellent tous les acteurs de la vie sociale, du plan intercontinental et macrosocial, au plan microsocial de la communauté locale et des relations interpersonnelles. Le phénomène migratoire est multiforme. Mais notre société génère un processus de catégorisation qui a pour conséquence (pour but peut-être?) d'occulter la généralité du phénomène et la complexité des problèmes, de même que de fragmenter les prises de conscience. On définit des catégories à partir desquelles sont gérées les affaires du monde, et ces étiquettes vont régir les rapports sociaux et même délimiter les objets de recherche en sciences sociales...

On oppose par exemple la migration temporaire pour emploi à l'émigration permanente dans le pays d'accueil, l'immigration définitive aux mouvements pendulaires, l'émigration vers les pays industrialisés aux retours dans les pays d'origine, que ceux-ci soient dus aux changements intervenus (économiques ou politiques) dans les pays d'accueil ou d'origine. On oppose le statut des travailleurs migrants à celui des experts, des cadres internationaux, des coopérants ou des réfugiés; on distingue, parmi les demandeurs d'asile, ceux qui peuvent prétendre au statut de réfugié (les réfugiés politiques ou les «vrais» réfugiés), selon la Convention de 1951 et le protocole de 1967, et les «faux» réfugiés, c'est-à-dire ceux qui ne correspondent pas à la définition de la Convention, tels que les réfugiés de la violence (inclus pourtant dans la définition adoptée par l'OUA) et les autres réfugiés de la misère ou «réfugiés économiques»; on multiplie les statuts et les types de permis de travail et de résidence (de saisonniers, de courte durée, annuels, d'établissement, etc., pour prendre l'exemple de quelques catégories existant en Suisse), et on marginalise toute une population de migrants sans statut, en situation irrégulière ou de clandestins. Ces distinctions influencent l'image que l'on a des immigrés, et l'étiquette qui leur est attribuée leur colle à la peau, constitue un écran réducteur et déformant, qui risque même de se substituer aux individus eux-mêmes dans les relations sociales. Les conséquences de ces distinctions se manifestent au niveau du regroupement familial, de la formation professionnelle et de l'emploi, du logement, des mesures d'insertion prises par les institutions du pays d'accueil, de l'éducation et des choix linguistiques. D'une manière générale, elles se répercutent sur la qualité de l'accueil de la communauté autochtone, sur la stabilité des immigrés et sur leurs possibilités d'adaptation.

Les instances éducatives n'ont pas toujours perçu les incidences des mouvements migratoires sur la diversification de la population, ni suffisamment tenu compte de cette situation dans l'élaboration des politiques éducatives et culturelles. De même, l'université et les centres de recherche n'ont pas toujours accordé à ces interactions la place importante qu'elles devraient avoir dans les sciences de l'éducation elles-mêmes.

Quant à moi, c'est d'une manière globale que je propose d'appréhender les migrations. Réfléchir aux questions liées au phénomène migratoire et à ses incidences sur les systèmes éducatifs ne signifie pas s'occuper d'une catégorie d'élèves, à l'exclusion des autres. Si je donne une place centrale dans l'analyse,

la gestion, la planification des systèmes éducatifs et la formation des enseignants au phénomène migratoire, c'est en affirmant l'interdépendance de tous les partenaires du milieu éducatif. En d'autres termes, je considère que tous les individus, migrants ou autochtones (si cette catégorie existe réellement devant l'histoire), que tous les groupes ethniques ou culturels, majoritaires ou minoritaires, sont concernés à égalité, c'est-à-dire en interdépendance, par le phénomène migratoire et le pluralisme qui en résulte.

Ces précisions sont nécessaires, car les processus de marginalisation sont puissants et tenaces. On pense communément que les migrations concernent les migrants, et que donc celles-ci ne sont pas d'un intérêt prioritaire pour l'école qui doit s'occuper de tous.

Les mouvements migratoires, eux-mêmes conséquences souvent de rapports de force inégaux, sont au cœur, et non pas à la périphérie, de la vie de nos écoles et de nos communautés. Les migrations interrogent notre système scolaire dans sa totalité, et les orientations que je tente de proposer concernent toute la communauté scolaire, elle-même articulée sur la communauté sociale. Certes, les priorités, le partage des responsabilités existent. Mais ils ne sont en aucune façon innocents. Il s'agit de les appréhender, comme tout élément de réalité, de manière critique, et de savoir s'il y a articulation ou cloisonnement, partage de tâches dans un projet intégré, ou juxtaposition aveugle qui permet l'oubli et le rejet, comme c'est hélas! souvent le cas.

Précisons que je situe mon action dans une perspective que j'appelle «interculturelle».

Il s'agit, en prenant pour référence les droits humains, premièrement, au niveau de la réalité, de reconnaître la diversité culturelle issue des mouvements migratoires ainsi que la dynamique qui est enclenchée par cette diversité, et de rendre compte, objectivement, scientifiquement, des interactions qui façonnent la communauté et à partir desquelles celle-ci se transforme. Il s'agit, en outre, cette fois-ci au niveau de l'action, du projet, de faire en sorte que ces interactions concourent au respect mutuel et à la construction de communautés solidaires, plutôt qu'elles ne renforcent les inégalités.

Ces quelques mots d'introduction font déjà apparaître une tension dialectique qui ne nous quittera pas. La vie sociale, et en particulier le milieu scolaire, est aux prises avec cette réalité globale et fragmentée, difficile à appréhender autant qu'à gérer.

Alors qu'on nous demande une logique manichéenne de la simplicité binaire, une logique des frontières, du vrai et du faux, du noir et du blanc, de l'à gauche et de l'à droite, juxtaposés et figés, la réalité et la vie nous imposent un réseau complexe d'interactions et de rapports de forces, une mouvance dans le temps et dans l'espace, une dynamique relationnelle, dont on ne peut rendre compte que d'une manière dialectique et à partir desquels l'action, toujours située sur la corde raide, doit rester critique et vigilante.

## Terminologie et représentation des migrations

Une première difficulté se situe au niveau terminologique. La langue est reflet d'un reflet (Marcellesi & Gardin 1974). Elle reflète notre perception du monde, qui elle-même est une représentation de la réalité, à travers des cribles culturels et sociaux. En ce sens, les mots sont déjà orientés. Migrants appelle autochtones; deuxième génération appelle première, troisième, énième génération; normal appelle anormal... mots qui donnent forme à notre représentation de la structure sociale. Dans l'échange verbal, les partenaires se réfèrent à la fois à ces représentations et à leur propre rapport à ces représentations.

Ainsi, on critiquera peut-être le «flou terminologique» qui découle de mon refus de cloisonnement, alors qu'il me paraît à moi essentiel d'interroger les images que véhiculent les mots, puisque celles-ci influencent et orientent les actions.

Même le rapport aux migrations n'est pas neutre. Pourquoi les migrations font-elles problème, alors qu'il s'agit d'un phénomène d'une grande banalité et qui a toujours existé, que nous sommes tous issus de mouvements migratoires et que nous allons, en dépit de tous les cloisonnements, vers un monde métissé? Les «problèmes» naissent assurément d'une force de différenciation (et de la réaction qu'elle engendre), si ancrée dans les esprits qu'elle rend même difficiles à formuler les imbrications des différences et des similitudes qui constituent notre quotidien.

Les mots que nous utilisons font violence à la réalité (parce qu'ils reflètent des rapports de violence). Voici quelques exemples qui illustrent le fait que la délimitation de frontières est artificielle et fait problème.

Qui est migrant, qui est autochtone, dans nos pays où le tissu social est constitué de personnes et de groupes issus de vagues migratoires successives et de types divers? Jusqu'à quand est-on migrant, immigré ou émigré? Qu'est-ce qui fait d'un individu un migrant ou un autochtone? L'origine? Le passeport (et quel passeport: celui du père, de la mère, le sien?) La situation professionnelle, la stabilité, le service militaire, la maîtrise de la langue locale, le monolinguisme?

Les migrants sont-ils des défavorisés ou des privilégiés? On identifie parfois les migrants aux seuls travailleurs de la couche sociale inférieure et à leurs familles. Mais d'autres travailleurs sont aussi concernés par les migrations, par exemple: les personnels des organisations internationales, les cadres des entreprises multinationales et les commerçants, les universitaires en congés sabbatiques, les artistes et les journalistes, les réfugiés, les clandestins, les nomades. Certains ont pu (et j'en suis) donner priorité dans leurs actions aux besoins des populations les plus défavorisées, car il est de fait que les conditions de vie des ouvriers étrangers et de leurs familles dans les pays d'emploi sont insatisfaisantes. Mais il ne s'agit pas de mettre sur pied des actions cloisonnées, ni d'identifier ces populations à la totalité des migrants (par un processus de simplification réductrice ou par un phénomène de différenciation et de rejet, les autres groupes de migrants ne voulant pas être confondus avec ceux de couches sociales inférieures, rejetant l'image rétrécie que véhicule dès lors le terme de migrants et se donnant des noms qui les distinguent des autres...).

Migrations définitive/migration temporaire de durée indéterminée ou contractuelle, migrations pendulaires, mobilité, stabilisation, retours: qu'en est-il de tous ces paramètres qui influent sur le profil des migrations et sur la situation des migrants? Les politiques peuvent privilégier l'immigration définitive ou le séjour temporaire, ou changer dans le temps en fonction de la situation politique. Mais les migrants échappent souvent au moule réglementaire et suivent leur propre inclination (cf. BIT 1984).

Et où sont les migrants? dans les pays d'origine ou d'accueil? Et quels sont les pays d'origine, quels sont les pays d'accueil? Les pays européens considérés traditionnellement comme des pays d'origine (Italie, Espagne, Portugal, etc.) deviennent eux aussi des pays d'accueil par le retour pendulaire ou définitif de leurs ressortissants comme par l'immigration et l'accueil de réfugiés et de ressortissants d'autres pays, et participent sur pied d'égalité aux mouvements régis par la Communauté européenne (Simon 1986). En outre, les mouvements migratoires se diversifient en même temps que se transforment les relations intra-européennes et entre l'Europe et les autres régions du monde. De nouveau, la situation est plus complexe que la représentation que l'on en a généralement.

En réalité, nos sociétés ne peuvent plus se définir comme constituées de «migrants» et d'«autochtones». Les identités sont multidimensionnelles, les appartenances plurielles, les différences partagées. Et tous les groupes, tous les pays, sont concernés par les migrations, les mutations sociales et les interrogations identitaires.

Si j'utilise encore, dans une réflexion d'ordre général, les termes de migrants et d'autochtones, de pays d'origine/pays d'accueil (d'autres termes en opposition binaire, tels que majorité/minorité, ne seraient pas plus satisfaisants), c'est dans un contexte définissant des modes de relation orientés (quitte à interroger ces orientations). Mais l'autochtone/le migrant types, le pays d'accueil/le pays d'origine types, réduits aux caractéristiques prêtées à l'un à l'exclusion de l'autre n'existent pas. Les mots ne correspondent pas à des identités immuables, mais représentent, par convention et parce que nous manquons de mots qui rendent compte de la diversité et de la complexité des situations, des vecteurs dans des réseaux de relations.

En outre, les mots ont une épaisseur historique et contextuelle. Changer de lieux, d'interlocuteurs ou de lecteurs et utiliser (même traduits) les mots agréés dans un contexte spécifique est redoutable, parce que leur résonance est différente. Ce phénomène provoque des malentendus dans la communication internationale.

Ainsi en va-t-il des termes de migrants, émigrants, immigrants.

J'emploierai le premier dans un sens générique englobant les émigrants/émigrés qui partent ou sont partis de leur pays ou région d'origine (ex) et les immigrants/immigrés, qui arrivent ou sont installés (in) dans un pays ou une région nouvelle)<sup>2</sup>. Je sais pourtant que ces distinctions ne sont généralement pas familières en anglais et que l'approche des problèmes par la dimension migratoire n'est pas habituelle dans les pays anglo-saxons. Dans les années 70, par exemple, la Grande-Bretagne ne se considérait pas comme concernée par les travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation des migrants, parce

que ses minorités avaient un passeport britannique. Par ailleurs, il faut savoir qu'en contexte allemand, l'utilisation des termes immigrant/immigration est délicate car ceux-ci sont investis d'un projet politique (que je ne leur donne pas ici). En conséquence, ne souhaitant pas l'établissement définitif des travailleurs migrants en Allemagne fédérale, les autorités allemandes évitent le terme d'immigration.

Mais le terme de minorités réfère à des contextes très différents dans les pays anglo-saxons et dans les pays francophones où il a longtemps été réservé aux groupes linguistiques historiques faisant partie d'une même communauté nationale (ex. les Romands en Suisse, les Bretons en France, etc.). Remplacer par minorités le terme de migrants (tendance qui s'est manifestée une fois que les pays anglophones se sont intéressés aux travaux du Conseil de l'Europe) risque, dans ces contextes, de renforcer les tendances protectionnistes et de privilégier une des modalités de l'interculturel (celle qui concerne les relations entre groupes culturels nationaux) aux dépens des rapports avec les communautés immigrées d'origine étrangère, qui sont plus problématiques et volontiers laissés dans l'ombre. Mais par ailleurs, cet emploi a fait surgir de nouvelles réflexions et études sur les formes d'intégration de ces immigrés (en tant qu'individus ou que groupes).

L'utilisation du terme «interculturel» a fait l'objet de malentendus analogues, en passant d'une langue à l'autre, quand s'est diffusée la perspective du Conseil de l'Europe dans différentes régions, notamment en Grande-Bretagne, où il a hérité de la polémique relative au culturalisme et au multiculturalisme.

Ainsi donc, les contacts internationaux ont favorisé la collaboration entre anglophones et francophones (pour ne parler que des langues officielles en usage au Conseil de l'Europe, passages obligés de la communication dans ce contexte) et entre ressortissants d'Etats connaissant des conventions de langage et des législations différentes. Les mots se sont propagés, les modes et les traductions approximatives aidant, au-delà de leur aire (culturelle, linguistique, géographique, institutionnelle) de base. Dépouillés de leur contexte, ils ont en même temps perdu de leur signification et de leur pouvoir d'action. Mais, par ailleurs, l'évolution des situations concrètes et les éléments de signification nouveaux, issus des nouveaux contextes d'utilisation et suscitant différents débats théoriques, les ont enrichis.

Il ressort de ces considérations que les mots non plus ne sont pas neutres. Ils sont aussi des témoins et des actes. Leur adéquation et leur efficacité n'est pas indépendante de leur contexte d'utilisation. Bien plus que par une approche étique, objective et neutre, espéranto du discours scientifique, à laquelle aspirent souvent les chercheurs, la compréhension passera par une négociation pluri-émique. Peut-être est-ce bien là une des formes de la communication interculturelle...

### *Différenciation – marginalisation – ghettoïsation*

La diversité est une composante de la vie. Les différences existent, et sont multiples. Ce ne sont pas elles qui font problème, mais les rapports qui sont

établis entre les personnes, les concepts ou les objets différents, et les valeurs qui leur sont attribuées. La différenciation est un acte ou un processus qui tend à créer, à mettre en évidence ou à amplifier des différences et à constituer des sous-systèmes dans un système préalablement indivis. Elle tend à fixer des frontières, risque de produire des cloisonnements. Il s'agit d'un processus de visibilisation, qui risque d'entraîner une stigmatisation.

Dans les rapports sociaux, la différenciation est toujours ambiguë. On peut constater que la différenciation a renforcé l'affaiblissement de populations (telles que les immigrés, la deuxième génération, les élèves en difficulté, les illettrés, les jeunes, les handicapés, le troisième âge...) auxquelles on a dénié le droit d'être acteurs à part entière, et qu'on a privées de force, de valeur et de pouvoir; elle a permis d'exorciser la menace que représentaient des situations ou des populations particulières. Mais elle permet aussi – et ce sont les aspects que l'on veut privilégier dans le travail social et l'éducation – d'aider, de protéger, de mettre en œuvre des programmes de soutien, de tendre à inverser le cours des choses.

Le danger du processus de différenciation tient au fait qu'il s'effectue dans un champ où les rapports sociaux sont inégalitaires. Il tend à être relayé par un processus de marginalisation qui consiste à rejeter à la marge de la vie sociale et de la normalité les populations ou les éléments qui ont été reconnus différents.

La ghettoisation, qui tend à sanctionner le divorce social produit par la discrimination et à visibiliser la marginalisation sociale et/ou spatiale imposée (ou choisie, par réaction d'autodéfense), serait un des aboutissements extrêmes de ces processus.

A mon sens, les rapports sociaux étant toujours asymétriques, les risques de marginalisation sont toujours présents dans la différenciation, qui s'établit toujours en conformité avec une échelle de valeurs spécifique et hiérarchisée. La responsabilité de ceux qui détiennent le pouvoir social est donc essentielle dans l'intégration ou la marginalisation sociale. Il n'empêche que ces processus se développent en interaction et que l'action de tous les partenaires y est engagée.

### **Les chances éducatives dans un champ social inégalitaire**

Nous avons vu que la différenciation est un acte à double tranchant qui peut s'inscrire dans un processus d'égalisation des chances et d'intégration sociale, aussi bien que dans un processus de marginalisation. Procéder à des différenciations est un acte risqué, en dépit des intentions des acteurs.

Mais il serait erroné d'en déduire qu'il suffit de nier les différences pour assurer *ipso facto* l'égalité. L'alternative ne se présente pas ainsi.

Il faut d'abord souligner que dans nos sociétés complexes et hiérarchisées, la sélection, la catégorisation, la différenciation sont omniprésentes. Une mesure isolée ne permet pas d'y échapper.

On sait par ailleurs que les chances éducatives ne sont pas les mêmes pour tous. La sociologie de l'éducation l'a mis en évidence depuis près de trente ans (cf. par exemple Bourdieu 1966). Dans la mesure où les savoirs que dispensent les systèmes éducatifs, les projets de société qu'ils promeuvent, les normes qu'ils imposent, les valeurs qu'ils reconnaissent correspondent à ceux de certaines couches sociales, de certains groupes ethniques ou culturels plus qu'à ceux d'autres groupes, les enfants, selon leur origine sociale et culturelle, se trouvent à des distances différentes des prérequis et des exigences de l'école. Ils n'ont pas tous les mêmes moyens pour y répondre, leur environnement organisant différemment son système de valeurs et privilégiant différents savoirs, compétences ou comportements. Les systèmes éducatifs transforment ainsi en inégalités les différences, si celles-ci sont toutes mesurées à partir d'une échelle de valeurs ethno ou sociocentriste, qui ne fait droit qu'à une culture.

Plus importante est la distance (l'écart, la différence) entre les références, les normes de l'école et celles du milieu concerné, plus désavantagé sera l'enfant qui en est issu.

Sont ainsi transformées en inégalités devant l'éducation et la formation plusieurs types de différences:

- les différences de classe, de reconnaissance sociale et de pouvoir,
- les différences de moyens économiques et d'accès au bien-être et aux biens culturels,
- les différences de cultures, de langues, de valeurs, et de moyens pour les faire reconnaître.

On sait que les enfants de migrants sont parmi les plus vulnérables, dans la mesure où les milieux dont ils sont issus peuvent se trouver dans une situation qui cumule les écarts par rapport à la norme sociale et culturelle reconnue par l'école. Ceci d'autant plus lorsque le déracinement ou le dénuement limitent leurs ressources et menacent leur épanouissement. Ces enfants doivent donc être les premiers bénéficiaires de mesures d'égalisation des chances éducatives.

Mais on sait aussi que les migrants sont les révélateurs des problèmes de l'école et de la société. En obligeant l'école à regarder en face ses propres déficiences et en l'incitant à devenir plus égalitaire, ils sont les agents de changements bénéfiques pour tous. Les nationaux, les autochtones craignent parfois que l'école «fasse trop pour les étrangers». On peut affirmer au contraire qu'il y a réciprocité des bénéfices.

L'école a deux moyens complémentaires de combattre l'inégalité des chances éducatives.

- Elle peut le faire en premier lieu en diversifiant ses offres éducatives et ses moyens pédagogiques, et en donnant aux élèves, selon leurs besoins, les moyens d'accéder aux savoirs qu'elle veut transmettre et aux comportements qu'elle souhaite inculquer. Il n'en reste pas moins qu'un tel projet n'échappe pas à un certain arbitraire social. Ce sont encore les conventions culturelles et sociales qui sélectionnent les savoirs et les formes que prendront les chances

éducatives et qui décident de leur pertinence. Mais on peut souhaiter qu'elles émanent d'un consensus de plus en plus large et authentiquement démocratique.

C'est sans doute à la pédagogie différenciée que l'on s'adressera pour réaliser la diversité des offres éducatives. Il faut toutefois contrôler les processus qui sont à l'œuvre dans la différenciation et combattre les formes de marginalisation qui pourraient en résulter.

On peut évoquer aussi la pédagogie compensatoire. Si les moyens pédagogiques mis en œuvre par cette approche restent valables, il faut espérer que la perspective assimilationniste dont elle était souvent un instrument est aujourd'hui révolue. Par ailleurs, il faut rappeler (la pédagogie compensatoire a laissé croire le contraire) que les difficultés ne sont pas dues à des handicaps, à des manques, propres aux enfants ou dont leur environnement serait responsable. Elles sont, nous l'avons vu, dépendantes des rapports sociaux : c'est bien à l'inégalité sociale qu'il faut imputer la responsabilité de l'inégalité des chances éducatives.

- L'école a un second moyen de combattre l'inégalité des chances éducatives. Elle peut le faire aussi en portant un regard critique sur ses propres normes, en dépassant son sociocentrisme et son ethnocentrisme, en faisant droit à la diversité et en s'ouvrant au pluralisme de la société.

A nouveau, les enfants de migrants et les communautés immigrées sont concernés de deux manières par de tels changements. D'une part et d'abord, ils sont les agents de cette ouverture. De ce point de vue, ils représentent une chance inestimable pour l'école. Ils sont en quelque sorte les éducateurs de notre société, ceux qui lui apprennent – en les revendiquant pour eux aussi – les droits humains et le pluralisme.

D'autre part, les enfants de migrants, avec les autochtones, bénéficieront de cet élargissement et de l'enrichissement mutuel que peut procurer une éducation et une communication interculturelles.

### **Différenciation et chances éducatives: discussion de quelques situations**

Pour montrer les implications pratiques des réflexions faites dans les paragraphes précédents, j'évoquerai maintenant quelques situations et expériences. En effet, plusieurs des problèmes relatifs à l'éducation des migrants et à l'égalisation des chances éducatives ont fait l'objet, au cours de ces vingt dernières années, de controverses ou de prises de positions contradictoires. Toutes tournent autour de la perception du problème de la différence. La prise de conscience des processus en jeu me paraît déterminante dans les prises de décision. Je vais tenter de le montrer pour différents types de problèmes et d'opérations éducatives : l'enseignement des langues maternelles ; les classes d'accueil ; les pratiques interculturelles.

J'illustrerai ces questions en me référant à des expériences aussi bien locales (genevoises ou suisses) qu'internationales (surtout européennes), car j'ai toujours cherché à agir sur les deux plans, et à promouvoir une collaboration qui permette à ceux qui opèrent à chacun de ces niveaux de bénéficier de la réflexion, de l'expérience et de l'autorité de ceux qui travaillaient à d'autres niveaux, afin de les rendre mutuellement plus efficaces.

Dans les années soixante, époque de forte expansion économique, les pays industrialisés d'Europe occidentale ont fait venir une main-d'œuvre étrangère, pour suppléer au manque de travailleurs indigènes. Avec les travailleurs sont venues les familles, et le problème de la scolarisation des enfants s'est posé. Le Conseil de l'Europe s'est inquiété de la situation, car les Etats étaient peu enclins à considérer les problèmes d'insertion sociale, de regroupement familial et de formation. Il a donc invité les Etats membres à garantir aux enfants l'exercice du droit à l'éducation scolaire et à prendre toutes les mesures nécessaires pour leur intégration (cf. Résolution (70) 35).

Les premières mesures en faveur des enfants de migrants ont été prises dans deux directions différentes, que l'on opposait l'une à l'autre. Les uns revendiquaient pour les migrants le maintien de leur langue et de leur culture d'origine et préconisaient pour ce faire des écoles ou des classes séparées.

Les autres exigeaient une assimilation pure et simple, avec sacrifice de la langue maternelle, ou, au mieux, une intégration qui n'envisageât le maintien de la culture d'origine que dans la mesure où celle-ci ne dérangeait ou ne concernait pas les autochtones et où les migrants s'adaptaient suffisamment aux habitudes locales pour qu'on pût continuer à oublier son rôle.

L'éducation séparée entraînait, pour les enfants de migrants, un processus de «ghettoïsation» d'autant plus marqué qu'il s'agissait d'une population vulnérable (aux compétences dépréciées sur le marché des échanges linguistiques et culturels), qui aboutissait à compromettre leur insertion sociale, scolaire et professionnelle dans le pays d'accueil, et peut-être même (conséquence de l'appauvrissement que produit la situation de ghetto) dans le pays d'origine en cas de retour (cf. Kurmann 1979). Mais, dans l'autre cas, les systèmes scolaires, en toute bonne conscience ethnocentrique, avaient tendance à considérer comme égalitaire et satisfaisant le fait d'offrir aux immigrés simplement la même éducation qu'aux autochtones.

Ces deux modèles étaient également inadéquats, parce qu'ils négligeaient l'un et l'autre la dynamique des interactions qui existent entre les différentes communautés.

C'est dans le but de promouvoir une meilleure coopération que j'ai suscité le développement de la perspective interculturelle, tant au niveau local qu'au Conseil de l'Europe.

### *Enseignement des langues et des cultures d'origine*

S'agissant de l'enseignement des langues et cultures d'origine des migrants, différentes modalités d'enseignement ont été proposées et expérimentées avec plus ou moins de succès. Leurs orientations sont toujours l'objet de contro-

verses, qu'il s'agisse de cours donnés sous la responsabilité de représentants des pays d'origine ou sans leur collaboration, de cours subventionnés par le pays d'accueil ou non, de cours intégrés dans l'horaire scolaire ou non. Sont discutées également les modalités de coopération et les méthodes éducatives. Il n'est pas dans mes intentions ici de débattre de toutes ces questions, malgré le fait que les dimensions chances éducatives et marginalisation sont des composantes toujours présentes de la problématique.

Je me bornerai à quelques considérations d'ordre général, car c'est dans un champ conceptuel global que doivent se situer les mesures relatives à la législation des langues d'origine.

Dans la mesure où le statut d'objet social surdétermine toutes les composantes du langage (et des langues) comme des chances éducatives, les solutions aux situations inégalitaires qui ne tiennent pas compte des rapports de forces et des processus de marginalisation qui sont en jeu (et qui le seront dans l'application des mesures proposées) risquent d'aller à fin contraire. Si l'on veut qu'elles concourent à l'égalisation des chances éducatives, les revendications faites portant sur l'enseignement des langues doivent prendre en compte les rapports sociolinguistiques et évaluer l'effet des mesures en conséquence.

La valorisation des langues des migrants passe par une reconnaissance sociale. Sans quoi, les processus de marginalisation agissant, les enfants seront les victimes de nos bonnes intentions et leur bilinguisme ne leur profitera pas. C'est donc, en tant qu'éducateurs, en premier lieu à ce niveau qu'il faut agir.

Je vois dans ce sens quelques pistes d'action:

- D'abord au niveau des images. Il s'agit de combattre la notion de handicap linguistique, en même temps que de démarginaliser la revendication de bilinguisme «pour les migrants». On peut souligner les bénéfices du bilinguisme au niveau du développement, et l'enrichissement que peut apporter à toute la communauté scolaire une approche «stéréolinguistique» (cf. Lambert 1981) et stéréoculturelle de la connaissance et de la communication.
- La nécessité d'une intégration des pédagogies des langues vivantes peut alors devenir évidente et concerner un large éventail de langues, des langues d'origine des migrants aux langues secondaires enseignées à l'école, en passant par la langue locale (cf. Rey 1985a; 1987). Une telle approche peut contribuer de manière significative à mettre en valeur les langues et les compétences linguistiques des migrants.
- La construction de l'Europe a mis à l'ordre du jour l'enseignement des langues vivantes. Les langues des migrants pourront être revalorisées et promues dans un prolongement de cette perspective. Mais dans son prolongement seulement, car la Directive (77) 486 de la Commission des communautés européennes n'exige l'enseignement des langues d'origine que pour les langues des immigrés des pays membres: il importe de franchir ces limites (comme l'ont déjà fait certains Etats).
- S'agissant de l'enseignement des langues maternelles des migrants en tant que langues secondes, on veillera également à ce que les mesures préconisées ne se retournent pas contre eux, notamment au moment du choix profes-

sionnel. Pour ce faire, il faut, à mon avis, obtenir que les langues en question puissent être choisies par tous les élèves intéressés, migrants et autochtones. Par leur présence (même potentielle) ces derniers participent à une modification des images et des statuts des langues; ils constituent une certaine garantie contre les effets pervers et les processus de marginalisation.

- Les langues sont investies d'un rôle symbolique, dont il faut tenir compte. Mais celui-ci se situe à plusieurs niveaux (cognitif, psychologique, social, politique). En outre, les relations sociolinguistiques interviennent dans un champ de rapports de forces qui se définissent selon des axes multiples (les rapports de minorisation sont complexes). Dans les politiques linguistiques, on a tendance soit à confondre, soit à juxtaposer ces niveaux et ces axes, alors qu'en les articulant les uns par rapport aux autres, des négociations seraient possibles et l'on pourrait répondre aux multiples besoins des communautés d'une manière moins unilatérale et faussement égalitaire (cf. Rey 1989a; 1989b). Une meilleure analyse des rapports sociolinguistiques et de réseaux de communication pourrait y contribuer.

### *Les classes d'accueil*

Les mesures proposées pour la reconnaissance des langues maternelles constituent une des dimensions privilégiées des efforts effectués en vue de l'insertion des enfants de migrants et de l'égalisation des chances éducatives. D'autres ont été préconisées.

Dès 1972, le Conseil de l'Europe a mis sur pied des «classes expérimentales»<sup>3</sup>, conçues comme un programme d'encouragement à la mise en application de la résolution (70)35.

Parallèlement ou à l'instigation du Conseil de l'Europe, des classes d'accueil ont été réalisées dans plusieurs pays européens.

Dans le canton de Genève, par exemple, des classes d'accueil existaient déjà auparavant. Les premières ont été ouvertes en 1968 au cycle d'orientation de l'enseignement secondaire (j'en ai assumé la responsabilité et la gestion de 1969 à 1989), pour les élèves non francophones arrivant à Genève entre 12 et 15 ans. Puis un second service a été créé au niveau de la scolarité postobligatoire, pour les jeunes de 15 à 20 ans, dans l'enseignement secondaire supérieur. Actuellement, vu la recrudescence de l'immigration (de familles de travailleurs, comme de demandeurs d'asile) plusieurs cantons envisagent l'ouverture de telles classes. Mais la méfiance demeure et certains souhaiteraient au contraire la suppression pure et simple des classes d'accueil.

En effet, dans toute l'Europe (dans les pays d'accueil comme dans certains pays d'origine, en Grèce notamment; cf. Rey 1985b), après avoir suscité un grand intérêt, la mise sur pied de classes préparatoires pour enfants de migrants a fait l'objet de diverses critiques, et l'on a vu s'opposer deux tendances: ceux qui étaient «pour», et ceux qui étaient «contre».

C'est regrettable, car le problème ne se pose pas en ces termes. La classe d'accueil n'est pas la solution universelle, mais, dans certaines circonstances et certains contextes, une mesure utile, dont les limites doivent être précisées. Elle

doit être relayée par d'autres mesures et faire partie d'un ensemble cohérent d'opérations.

Certes, le risque est réel de voir dans les classes d'accueil une solution de facilité pour décharger les classes ordinaires de leur responsabilité dans l'insertion, l'apprentissage de la langue locale et le rattrapage scolaire d'élèves immigrés qui peuvent rencontrer des difficultés d'ordre linguistique, scolaire, culturel et comportemental. Et si l'on n'y prend pas garde, il est vrai que les classes d'accueil subissent un processus de marginalisation qui peut se manifester tant au niveau de la place qui leur est donnée dans l'administration, des locaux et des conditions de travail, de la formation des enseignants et de leurs rapports avec ceux des classes ordinaires, que des relations entre les enfants, et avec les familles.

Mais il est vrai aussi qu'il n'est pas mieux de ne rien faire pour l'insertion et l'adaptation scolaire des récents immigrés et que les détracteurs des classes d'accueil mettent rarement en place des mesures adéquates.

Je dirai donc, comme je l'ai écrit dans le rapport rédigé à la suite de l'évaluation du programme des classes expérimentales du Conseil de l'Europe qui m'a été confiée (CAHRS (72) 79), que les classes d'accueil sont nées d'un constat d'échec. Tel un remède administré à un malade (une personne en santé n'a pas besoin de médicaments), leur présence témoigne du manque d'ouverture et de souplesse d'une institution, qui n'est pas capable d'accepter en son sein des enfants «différents», de leur offrir l'encadrement dont ils ont besoin et de leur laisser le temps de s'adapter, sans qu'interviennent des sanctions, des décisions d'orientation compromettant leurs chances éducatives. Mais elles sont aussi un moyen pour remédier à la situation. Elles proposent assurément des solutions à des difficultés dont les causes sont ailleurs, et agissent sur les symptômes: l'échec scolaire et la dévalorisation de populations vulnérables. Mais la question des rapports de force se pose ici aussi: quels moyens les institutions ont-elles d'agir sur les causes? Dans l'immédiat, et conjointement avec d'autres formes d'action à plus long terme, des solutions d'urgence peuvent être, à certaines conditions, bénéfiques.

Quant à l'absence de telles classes, elle peut signifier soit que l'institution ferme les yeux sur les problèmes d'insertion qui se posent, soit qu'elle a la souplesse nécessaire qui lui permet de prendre d'autres mesures plus adéquates.

Dans l'évaluation du programme des classes expérimentales mentionnée ci-dessus, j'ai donc suggéré au Conseil de l'Europe de considérer les classes d'accueil non pas comme la solution à recommander, mais comme une mesure éventuelle, envisageable parmi d'autres, à condition que ses objectifs et ses limites soient clairement définis, d'inviter les Etats membres à explorer également d'autres types d'actions, et de s'assurer que toutes les mesures préconisées s'ouvrent sur une éducation interculturelle et sollicitent la participation de toute la communauté scolaire. Le programme actuel s'est en conséquence transformé en programme d'expériences d'éducation interculturelle.

Quant aux classes d'accueil du canton de Genève, il faut savoir qu'elles ont été mises sur pied par une institution scolaire très préoccupée de démocratisation des études et d'égalisation des chances éducatives, qui a entrepris des

réformes d'envergure dans ce sens dès 1962<sup>4</sup>. Elles ont pour but d'aider les enfants et adolescents récemment immigrés et arrivant dans un milieu qui leur est étranger à apprendre le français, à s'adapter à la vie genevoise et au système scolaire dans lequel ils/elles vont étudier. Elles déclenchent assurément des processus de marginalisation, mais nous nous efforçons de les contrer. Un certain nombre de principes et de restrictions (qui ne vont pas de soi et qui font l'objet de constantes remises en question) ont pour but d'empêcher ces classes de devenir des classes spéciales ou des filières parallèles (des ghettos) pour élèves étrangers. Voici donc quelques-uns des éléments qui font que, dans le cas particulier, la dimension insertion me paraît l'emporter actuellement sur la dimension ghettoïsation, et qui me semblent devoir être pris en considération ailleurs aussi, en cas d'organisation de telles classes.

- a) Ces classes d'accueil ne se situent pas dans l'enseignement primaire (où d'autres modalités d'accueil sont préférées), mais dans l'enseignement secondaire qui connaît déjà (qu'on le regrette ou non) des filières différenciées. Elles constituent un temps d'adaptation sociale, d'apprentissage élémentaire du français, le cas échéant de rattrapages scolaires avant la détermination d'une orientation. Elles augmentent donc les chances éducatives, dans la mesure où toutes les filières (en principe, selon les progrès réalisés et les niveaux atteints) sont envisageables après la classe d'accueil. Dans les systèmes différenciés qui ne comptent pas de classes d'accueil, on constate que les récents immigrés sont généralement inscrits dès leur arrivée dans les filières les plus faciles qui limitent l'accès aux études. Dans le cadre d'une recherche effectuée au cycle d'orientation, une comparaison a été établie entre la situation des élèves non francophones ayant fréquenté le cycle d'orientation avant l'existence de classes d'accueil et celle d'élèves ayant bénéficié d'un passage dans une telle classe. Il s'est avéré que si la classe d'accueil n'est pas parvenue à donner à tous les élèves les mêmes chances, elle a cependant contribué, par rapport à la situation antérieure, à élargir l'éventail des possibilités scolaires et professionnelles des élèves non francophones, et notamment de ceux issus des couches sociales moyenne et inférieure (Castiglione et Vial, 1976).
- b) Les classes d'accueil ne constituent pas une perte de temps, car elles tiennent compte des programmes des classes d'âge concernées. Au moment de leur transfert, les élèves peuvent entrer dans des classes ordinaires correspondant à leur âge et à leur niveau.
- c) Les classes d'accueil ne sont pas des classes pour étrangers, mais pour non-francophones, suisses et étrangers (même si ces derniers sont les plus nombreux).
- d) Elles sont réservées aux immigrés qui sont arrivés récemment. (Les élèves qui rencontrent des difficultés depuis de longues années n'y sont donc pas acceptés, afin de garder à ces classes leur spécificité et d'éviter qu'on les perçoive comme classes spéciales et qu'on en fasse des classes pour handicapés et élèves «à problèmes».)

- e) Au cycle d'orientation, les classes d'accueil sont hétérogènes quant aux nationalités, aux langues et aux niveaux scolaires des élèves, mais homogènes quant à l'âge. Ce choix demeure très controversé. Mais vu la structure de l'immigration à Genève, une différenciation des élèves selon leur niveau scolaire et leurs aptitudes correspondrait, en fait, les préjugés aidant, à une séparation selon les nationalités et les couches sociales. C'est alors que se concentreraient sur une population toutes les formes d'agressivité et de rejet<sup>5</sup>. Il nous a semblé au contraire plus enrichissant pour les élèves de se trouver dans un environnement diversifié et stimulant qui sollicite leur curiosité et leur envie de communiquer et d'apprendre. Dans l'enseignement secondaire supérieur, une certaine homogénéité de niveau s'est imposée, mais en principe, toutes les orientations restent envisageables après la classe d'accueil.
- f) Le transfert dans une classe ordinaire s'effectue individuellement ou en début d'année scolaire, mais chaque élève ne reste en principe pas plus d'une année en classe d'accueil. Il s'agit d'éviter la création de filières parallèles, les enseignants ayant tendance à considérer que les élèves ne sont jamais prêts à entrer dans une classe ordinaire et à renvoyer les élèves dans les classes d'accueil.
- g) Une fois insérés dans les classes ordinaires, les élèves bénéficient encore, si nécessaire, de mesures d'appui. Cette disposition est de toute importance pour contrer dans les classes ordinaires aussi les risques de rejet et d'échec, mais c'est aussi celle qui rencontre le plus d'obstacles et qu'il est le plus difficile de mettre en œuvre de manière satisfaisante, notamment pour les élèves dont les retards scolaires sont importants.
- h) L'effectif des classes d'accueil, pour permettre une plus grande disponibilité des enseignants dans cette situation d'extrême hétérogénéité, fut longtemps de douze élèves. Une réduction à dix élèves au maximum a été obtenue récemment, grâce à l'appui de l'association des enseignants qui a intégré dans ses revendications relatives aux diminutions d'effectifs les besoins des classes d'accueil.
- i) Les maîtres enseignant dans ces classes ont en principe les mêmes qualifications, les mêmes titres que ceux qui enseignent dans les classes ordinaires et, dans la mesure du possible, ils enseignent ou ont enseigné également dans d'autres classes. Il importe en effet, pour l'intégration des élèves, que les maîtres eux-mêmes soient bien intégrés, qu'ils soient reconnus par leurs collègues et que la solidarité fonctionne. L'exemple ci-dessus relatif à la diminution des effectifs en est une illustration. De nouveau, cette exigence, qui peut paraître élémentaire, est difficile à réaliser dans la pratique. Le processus de marginalisation déploie en l'occurrence tous ses effets. Alors que certaines des directions qui engagent les maîtres perçoivent l'enjeu des classes d'accueil, d'autres auraient tendance à y placer des enseignants que,

pour toutes sortes de raisons (débutants, dépressifs, manquant d'autorité, insuffisamment qualifiés, etc.), ils voient moins volontiers dans d'autres classes.

J'ajouterai que j'ai eu l'occasion de déplorer dans d'autres lieux aussi la tendance à confier des classes d'accueil à des enseignants qui ne seraient pas agréés dans des classes ordinaires. Dans ses premières recommandations relatives à l'organisation de classes expérimentales, le Conseil de l'Europe recommandait la spécialisation des enseignants des classes d'accueil. Cette recommandation est tombée et je ne suis pas étrangère au changement de perspective. En effet, si une bonne formation des enseignants est nécessaire, une spécialisation prématurée, qui se substituerait à une formation générale, risquerait d'aller à fin contraire. Elle risquerait d'aboutir plutôt à une limitation des compétences des enseignants et du champ dans lequel ils peuvent exercer leur profession. Et il serait dangereux d'en arriver à considérer un enseignant comme capable d'enseigner à des enfants de migrants, sans lui reconnaître la compétence d'enseigner à des autochtones... Ce serait la porte ouverte à tous les abus (nouvelle menace de marginalisation). Une meilleure formation de tous les enseignants à la prise en compte des besoins des migrants et à une pédagogie interculturelle, comme un approfondissement méthodologique dans toutes les disciplines d'enseignement seront moins marginalisants et plus bénéfiques pour toute la communauté scolaire.

Par ailleurs, les colloques internationaux aboutissent souvent à recommander la formation d'immigrés, ou de membres des minorités, qui pourraient devenir des personnes ressources et des enseignants de qualité pour les enfants issus de leurs communautés. Ici aussi je redoute le processus de ghettoïsation qui peut découler d'une application marginalisante de telles propositions. Il faut veiller, en effet, à ne pas confiner les enseignants issus de ces milieux dans un champ professionnel plus limité que celui des autochtones. Il importe qu'ils puissent choisir, à égalité avec les autres enseignants, les populations auxquelles ils désirent enseigner, et qu'ils soient d'abord reconnus comme des enseignants à part entière. C'est alors que seront augmentées les chances éducatives: pour les enseignants issus de l'immigration, pour leurs collègues qui bénéficieront de leur apport, et pour les élèves, migrants et autochtones, qui seront les témoins et les bénéficiaires d'une coopération interculturelle.

- j) L'horaire hebdomadaire s'articule autour des disciplines suivantes: français langue étrangère, bien sûr, mais aussi langue maternelle, mathématique, connaissance du milieu, dessin, éducation physique (si possible avec d'autres classes), auxquelles s'ajoutent, selon les âges, l'allemand, la physique, l'informatique, l'information professionnelle. Ces enseignements peuvent être combinés avec des heures d'écoute ou une insertion partielle dans les classes ordinaires, comme avec des cours facultatifs.
- k) Les classes d'accueil bénéficient des diverses activités organisées par l'école pour les autres classes (spectacles, courses, classes de neige). Cela semble

aller de soi, le risque est grand néanmoins que la ou les classes d'accueil soient «oubliées». Notons à cet égard que des efforts sont faits, non seulement pour développer la collaboration interculturelle, réelle, à l'intérieur de la classe d'accueil, mais pour établir des contacts entre les classes d'accueil et les classes ordinaires. Ce sont les enseignants des classes d'accueil qui ont suscité le développement des relations interculturelles dans l'ensemble de l'école et qui demandent une prise en compte des compétences linguistiques des élèves non francophones ou plurilingues. Ils sont donc le moteur d'une réflexion globale, d'une prise de conscience et d'une ouverture de l'école sur la diversité et les droits humains. Il n'en reste pas moins que la visibilité des classes d'accueil peut devenir un alibi pour l'institution qui tente de circonscrire aux classes d'accueil l'interrogation que suscite la perspective interculturelle.

### *Pratiques et activités interculturelles*

Visibilité – alibi; visibilisation – stigmatisation – marginalisation.

On rencontre ces processus au plan international comme au plan local, dans les discussions d'ordre général, comme dans les pratiques et leur évaluation.

Au plan international, par exemple, il se produit les mêmes phénomènes qu'à Genève. C'est à partir d'actions éducatives liées à la situation des enfants d'immigrés les plus défavorisés que s'est développé et conceptualisé l'interculturel au Conseil de l'Europe, ce qui ne l'a pas empêché, dès l'abord, d'être défini comme une option sociologique globale et de stimuler effectivement la réflexion et l'action dans l'ensemble du champ social (cf. Porcher 1981, Rey 1984; 1986). La pression est forte néanmoins (processus de marginalisation et de rejet) d'une part pour confiner l'interculturel dans le champ éducatif (l'éducation interculturelle) et dans le domaine de l'éducation des migrants, d'autre part (et en même temps) pour lui reprocher ces limites qui risquent de le rendre inopérant.

Au niveau de la vie de l'école, la même tension existe, partout. Quand une pratique de l'interculturel suggère des formes, des structures, des méthodologies, des supports, des occasions privilégiées, des conditions propices à une ouverture, une expérience relationnelle ou l'approfondissement de la connaissance réciproque (car il faut bien que l'interculturel s'incarne dans la vie scolaire), les moyens tendent alors à se substituer aux démarches. On identifie l'interculturel à telle méthodologie (par exemple la pédagogie du projet), telle discipline (par exemple l'enseignement des langues), telle activité (par exemple les fêtes) ou telle structure (par exemple les classes d'accueil)... et l'interculturel se fige. Il s'agit de restituer la primauté des rapports sur les choses et de déjouer les processus de réification.

Certes, l'action porte sur des objets, aboutit à des décisions, se réalise dans la classe à partir de supports, d'outils pédagogiques et d'activités interculturelles. Mais ce qui fera son efficacité, c'est moins la valeur intrinsèque de ces objets que la qualité des rapports qu'ils permettront de développer. C'est dans cette

perspective que je conçois l'interculturel à l'école. Il s'agit de le penser en termes de stratégies (au niveau de la classe, de la méthodologie et de la formation des enseignants, de la vie de l'école et de ses rapports avec la communauté sociale):

- stratégies pour interroger nos certitudes égocentriques;
- stratégies pour transformer les images et les représentations qui sont génératrices de jugements et d'actions;
- stratégies pour modifier le prix accordé aux différentes compétences, valeurs et cultures (représentées ou non dans la communauté locale);
- stratégies pour transformer et diversifier les rapports de force et pour faire une place, à égalité, à ceux qui sont dépréciés, comme à leurs compétences; à leurs références culturelles et à leurs modalités d'expression;
- stratégies pour favoriser les décroissements, la reconnaissance de la complexité et des relations existant aussi bien entre les cultures, les classes sociales, les institutions, les ordres d'enseignements, les disciplines scolaires, les objets scientifiques, etc., qu'entre les êtres humains;
- stratégies pour développer la négociation et la communication entre les individus, les groupes et les communautés, et faire en sorte qu'elles soient positives et enrichissantes pour toutes les parties.

En conséquence, si les opérations interculturelles, à l'école comme ailleurs, doivent être appréhendées dans leur dynamique et se caractérisent par la qualité des rapports qu'elles développent, ce qu'il faut évaluer alors, c'est l'efficacité des stratégies. Percevoir l'ensemble du champ de leurs effets, repérer les pièges, les fausses pistes, évaluer les risques, les biais, l'importance relative des écueils et des effets pervers; mais aussi reconnaître les dimensions positives, dans le court terme et au-delà.

C'est difficile, car on ne peut effectuer une telle évaluation qu'en contexte et dans le temps, qu'en prenant en compte les changements, et qu'en considérant les différents niveaux d'effets: politiques, sociaux, psychologiques, relationnels, cognitifs, directs ou par répercussion, immédiats ou différés, sur les différents groupes sociaux, enfants et parents, migrants et autochtones.

C'est difficile. Mais la cohésion sociale est liée à la capacité d'ouverture de la communauté à la diversité, à sa capacité d'accepter et de gérer le pluralisme. Ce n'est qu'en gardant le cap dans cette direction, contre vents et marées, que l'école pourra espérer réduire les inégalités, développer les chances éducatives, promouvoir les droits humains et assurer les bases d'une société à la fois pluraliste et solidaire.

## Notes

<sup>1</sup> La version anglaise de ce texte, écrit en 1989, a été publiée sous le titre «Immigration, Marginalization and Educational opportunity», dans: James Lynch, Celia Modgil and Sohan Modgil (1992): *Cultural diversity and the schools*, London, Falmer Press, Vol. 3, pp. 43–60. Le présent article correspond à la version originale française, légèrement abrégée.

## Références bibliographiques

- Bourdieu P. (1966): *L'école conservatrice*. Les inégalités devant l'école et la culture, revue française de sociologie 3, 325–347.
- Bureau international du travail (1984): *Le travail dans le monde*, vol. I, Genève, Organisation internationale du travail.
- Castiglione F. et Vial B. (1976): *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*, Genève, DIP, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire.
- Kurmann W. (1979): *Le retour au pays des travailleurs migrants italiens: problèmes liés à la scolarisation de leurs enfants*. Rapport de mission effectuée pour l'Unesco, coopération internationale dans l'éducation, N° 36, Berne, Office fédéral de l'éducation et de la science.
- Lambert W.E. (1981): Bilingualism and Language Acquisition, in: Winitz H. (ed): *Native Language and Foreign Language Acquisition*, New York, Annals of the New York Academy of Sciences 379, Dec. 30, 259–278.
- Marcellesi J.-B. & Gardin B. (1974): *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Larousse.
- Porcher L. (1981): *L'éducation des enfants de migrants en Europe, l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Rey M. (sous la direction de) (1976): *La classe spéciale expérimentale du Conseil de l'Europe au Cycle d'orientation des Coudriers. Rapports mensuels et finals pour 1974–75 et 1975–76* (2 vol.), Genève, Cycle d'orientation.
- Rey M. (1979): L'éducation des enfants (de) migrants dans le canton de Genève, vers une éducation interculturelle, *Etudes pédagogiques*, Lausanne, Payot, 127–138.
- Rey M. (1981): Des classes d'accueil à une éducation interculturelle, in: Gretler A. et al.: *Etre migrant*, Berne, Lang. 2<sup>e</sup> éd.: 1989.
- Rey M. (1984): *L'éducation des enfants des travailleurs migrants «La formation des enseignants»*. – Rapport final du groupe de travail, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Rey M. (1985a): Des cribles phonologiques aux cribles culturels: vers une éducation interculturelle, *Bulletin CILA* N° 41, 44–84.
- Rey M. (1985b): *La réintégration scolaire des enfants d'émigrés grecs dans le pays d'origine de leurs parents (Grèce)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Rey M. (1986): *Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle 1977–1983*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

<sup>2</sup> Cette terminologie que j'ai adoptée en Suisse dès la fin des années soixante a rendu service. C'était l'époque des initiatives contre la surpopulation étrangère qui a ébranlé le pays. On ne voulait plus avoir affaire à ces questions. Le terme d'étrangers était presque tabou. Celui de migrants, fréquemment utilisé par les organisations internationales, était alors perçu positivement (c'étaient les cerveaux qui «émigraient»): il permettait d'entrer en matière et d'agir. J'utilise encore ce terme, mais les discussions actuelles sur l'adéquation des mots migrants, immigrés, émigrés, pour des générations qui ne souhaitent pas être stigmatisées mais acceptées en tant que citoyens sont pertinentes.

<sup>3</sup> A l'origine, ce programme parlait de «classes spéciales expérimentales». Mais j'ai demandé la suppression de l'adjectif «spéciales», ce terme étant utilisé dans plusieurs régions pour désigner les classes de handicapés mentaux: il importait de ne pas inciter les systèmes éducatifs (ils ont déjà trop tendance à le faire) à assimiler les enfants de migrants à des handicapés.

<sup>4</sup> Il n'est pas possible ici de présenter tous les aspects des classes d'accueil, ni le contexte local dans lequel elles se situent. Seuls sont retenus certains éléments illustratifs de nos propos. (Pour plus d'information, cf. Rey 1979; 1981.)

<sup>5</sup> Ce rejet s'est confirmé lors de l'expérience de classes d'accueil homogènes pour élèves mal scolarisés réalisée entre 1972 et 1974. Cf. Rey 1976.

- Rey M. (1987): Emigración y enseñanza de lenguas en Europa: multiplicidad de puntos de vista, in: Siguan M.: *Lenguas y educación en Europa*, Barcelona, ICE, 133–146.
- Rey M. (1989a): Réflexion critique relative aux politiques linguistiques, *Ici et là*, Revista de los profesores de frances en Espana N° 11, 8–11.
- Rey M. (1989b): Quelles langues pour quelle école? in: *Socialisations et cultures*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Simon G. (1986): La nouvelle donne migratoire en Europe du Sud, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 2, N° 1, sept. 9–35.
- NB. Les documents publiés par le Conseil de l'Europe existent aussi en anglais.

## Einwanderung, Marginalisierung und Bildungschancen

### *Zusammenfassung*

Die Sprache, die wir zur Beschreibung von Migrationserscheinungen gebrauchen, ist nicht neutral. Sie reflektiert die Ungleichheit in den sozialen Beziehungen und beeinflusst somit auch unsere Vorstellungen von Migration und Migranten. Die Unterscheidungen, die wir machen, führen oft zu einem Marginalisierungsprozeß. Dementsprechend sind – in einem ungleichen sozialen Umfeld – alle Maßnahmen und Einrichtungen zur Chancengleichheit in Bildung und Ausbildung ein heikles Unterfangen. Einige Beispiele (Unterricht in der Sprache und der Kultur des Heimatlandes, Auffangklassen, interkulturelle Erziehung) werden in diesem Artikel besprochen.

## Immigration, marginalisation and educational opportunities

### *Summary*

The language we use to describe the migratory phenomenon is all but innocent. It reflects the inequality in social relations and, at the same time, influences our representations of migration and migrants. The differentiations we make often lead to a process of marginalization. Consequently, in an unequal social surrounding, attempts to implement compensatory measures in education is a delicate task. Some examples (teaching of language and culture of the homeland, reception classes for non french speaking pupils, intercultural practices and activities) are discussed in this article.