

Exploration

Série: Cours et contributions pour les sciences de l'éducation

Collection de la Société Suisse pour la Recherche en Education

Directeurs
de la collection

André Giordan
Anne-Nelly Perret-Clermont



PETER LANG

Bern · Frankfurt/M. · New York · Paris

Etre migrant

Approches des problèmes socio-culturels
et linguistiques des enfants migrants
en Suisse

Sous la direction de:
Armin Gretler Ruth Gurny
Anne-Nelly Perret-Clermont
Edo Poggia

2e édition revue et mise à jour



PETER LANG

Bern · Frankfurt/M. · New York · Paris

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Etre migrant: approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse / sous la direction de Armin Gretler . . . – 2. éd. revue et mise à jour. – Bern; Frankfurt am Main; New York; Paris: Lang, 1989

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

ISBN 3-261-04177-3

NE: Gretler, Armin [Hrsg.]

Publié avec le concours de l'Académie Suisse
des Sciences Humaines

ISBN 3-261-04177-3

ISSN 0721-3700

© Editions Peter Lang SA, Bern 1981, 1989

Successeur des Editions

Herbert Lang & Cie S.A., Bern

Tous droits réservés.

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

Impression: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt (RFA)

TABLE DES MATIERES

I. QUESTIONS POSEES

ETRE ENFANT DE MIGRANTS EN SUISSE

Introduction et présentation des contributions

5

Edo Pogli

II. MIGRATIONS ET SOCIETES

MIGRATION, PRODUCTION ET REPRODUCTION DE LA SOCIETE

39

Walo Hutmacher

III. LANGUE ET MIGRATION

1. L'ACQUISITION D'UNE SECONDE LANGUE PAR LES IMMIGRANTS

Application des nouvelles tendances en sociologie et en
psychologie sociale de la langue à l'analyse de la
situation des travailleurs étrangers en Suisse

103

Nancy Bell et Ruth Gurny

2. QUELQUES ASPECTS DU BILINGUISME DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS

147

Bernard Py

3. MIGRATION INTERNE ET INTEGRATION LINGUISTIQUE EN SUISSE

Vers une étude de la diglossie intrafamiliale
dans un Etat multilingue basé sur le principe territorial

175

Georges Lüdi

4. L'EXPRESSION DES RELATIONS TEMPORELLES DANS L'ACQUISITION DU FRANÇAIS SECONDE LANGUE

191

Arlette Olmos

IV. ECOLE ET ENFANTS DE MIGRANTS

1. LES DIFFICULTES SCOLAIRES DES ENFANTS ETRANGERS :
DESTIN DE LA DEUXIEME GENERATION OU CONSEQUENCE
DE LA POLITIQUE DE L'IMMIGRATION 221
Paul Cassée, Ruth Gurny et Hans-Peter Hauser

2. LUCIANO ET L'ANTRE DES ELEPHANTS
Sous la pression de l'école : l'enfant migrant coincé
entre deux mondes 235
Sibilla Schuh

3. LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE LANGUE ETRANGERE
EN SUISSE 251
Hans Stricker

4. LES ETRANGERS DE LA DEUXIEME GENERATION
L'approche de la Commission fédérale pour les problèmes
des étrangers 271
Hildebert Heinzmann

5. DE LA CLASSE D'ACCUEIL A UNE EDUCATION
INTERCULTURELLE 279
Michellne Rey-Von Allmen

6. L'EDUCATION DES ENFANTS DE MIGRANTS
ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
Possibilités et limites d'une formation de futurs enseignants
à l'Ecole Normale Cantonale de Neuchâtel. 303
Charles Müller

V. BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

- Edith Imhof* avec la collaboration de 313
Silvie Aellen-Schneeberger

VI. POSTFACE 1 339

Anne-Nelly Perret-Clermont et Armin Gretler

VII. POSTFACE 2 353

Armin Gretler

PRESENTATION DES AUTEURS ET DES EDITEURS DE L'OUVRAGE 379

I. Questions posées

I. Questions posées

ETRE ENFANT DE MIGRANTS EN SUISSE

**Introduction et présentation
des contributions**

Edo Poggia

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	7
2. ROLES POSSIBLES DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION DES ENFANTS DE MIGRANTS	10
3. PETIT APERÇU STATISTIQUE	12
Population étrangère en Suisse	13
Population étrangère dans les écoles suisses	17
4. DES QUESTIONS, DES PROBLEMES OUVERTS	23
Etre enfant de migrant en Suisse	23
Les familles migrantes	26
Des questions pour l'école	27
La scolarisation des enfants de migrants : enjeu politique	32
Education et migration	33
NOTES	35

1. INTRODUCTION

L'idée de réaliser cet ouvrage est née il y a plusieurs années déjà au sein d'un groupe de travail s'occupant de problèmes de "*scolarisation des enfants étrangers*", groupe constitué par des responsables locaux, cantonaux et fédéraux de l'éducation, ainsi que par des chercheurs (en éducation et en sciences sociales) et par des enseignants.

La composition du groupe de travail et les objectifs qu'il s'est fixés expliquent pourquoi ce recueil d'articles s'est cristallisé autour des options fondamentales suivantes :

- se centrer sur les *problématiques éducatives*, avec néanmoins la conscience de la nécessité de prendre en compte le contexte social, culturel et politique global des migrations et en particulier de la récente immigration en Suisse pour vraiment la comprendre ;
- mettre en évidence l'utilité de la rencontre et de *l'interaction continue entre recherche et pratique*. Pour cette raison on trouvera dans ce recueil à la fois des exposés de praticiens et des contributions de chercheurs présentant quelques uns des résultats de leurs recherches.

L'idée de publier un recueil comme celui-ci ne pouvait pas être sans lien avec le souci de fournir au lecteur un certain aperçu des intérêts et des champs d'investigation des chercheurs dans le domaine de l'éducation des enfants de migrants en Suisse. Néanmoins, l'importance relative des différents centres de gravité de ce recueil -linguistique, sociologie, psycho-pédagogie- ne reflète ni une hiérarchie voulue par les éditeurs, ni une image exhaustive de la recherche dans ce domaine. Elle témoigne tout au plus de la place variable que les chercheurs des différentes disciplines réservent au thème qui nous occupe.

Les éditeurs du présent recueil n'ont d'ailleurs pas l'ambition de couvrir systématiquement en un seul ouvrage l'ensemble des regards scientifiques qu'on peut porter sur l'éducation des enfants de migrants, ni, à plus forte raison, de formuler une synthèse remplaçant ces approches dans une optique cohérente. Ceci pour différentes raisons :

- La recherche qui porte sur les problèmes (éducatifs ou autres) inhérents aux migrations ne compte pas aujourd'hui en Suisse sur des moyens considérables, même si la forte présence étrangère dans

le pays aurait pu justifier des investissements plus importants. Dans ces conditions un ouvrage qui aurait eu la prétention de couvrir, même superficiellement, à partir de travaux d'origine suisse, de façon systématique, toute l'étendue des situations et des problèmes suggérés par le titre de ce livre, aurait un caractère velléitaire et, plus probablement, n'aurait jamais vu le jour.

- La complexité des questions posées est telle que le concours de toute une série de disciplines scientifiques -de la sociologie à la linguistique, de l'éducation comparée à la psycho-pédagogie, pour n'en citer que quelques unes- est absolument nécessaire pour permettre une vue d'ensemble quelque peu équilibrée. Or, actuellement encore, ces disciplines, même lorsqu'elles s'attaquent de manière concentrique à un seul phénomène, comme la sélection scolaire des enfants migrants par exemple, ont encore bien de la peine à produire des analyses "*compatibles*", comme seraient compatibles les éléments d'un puzzle. Que cet espoir doive se réaliser seulement dans un avenir plus ou moins lointain ou que le modèle qu'implique cet espoir (une réalité unique et donc reconstituable comme l'est justement un puzzle) ne soit qu'une simple "*vue de l'esprit*", il n'en reste pas moins que dans cette situation, la mise sur pied d'un ouvrage de synthèse cohérent est chose difficile, impossible ou dénuée de signification. Nous avons donc renoncé à une approche "*équilibrée*" de points de vue "*compatibles*".

- Il y a une autre cohérence que nous n'avons ni pu, ni voulu atteindre : celle que par un mot imprécis et galvaudé nous pourrions appeler "*idéologique*". Les auteurs auxquels nous avons fait appel sont des chercheurs qui ont, comme tout un chacun, en amont et en aval de leur pratique scientifique, des idées et des options personnelles sur les problèmes que nous traitons ici : en cela ils ne diffèrent aucunement des praticiens qui ont aussi contribué à la rédaction de ce recueil. Nous pensons que cela est non seulement inéluctable mais aussi tout à fait justifié, dans la mesure bien entendu où les options idéologiques n'influencent pas le traitement scientifique de l'objet de recherche et dans la mesure où la différence entre résultats scientifiques et affirmations idéologiques reste perceptible. Notre regret n'est donc pas que des points de vue différents¹, voire opposés, se soient exprimés mais bien plus que les

points de vue différents soient trop peu nombreux et les contrastes pas assez nets.

Il aurait pu être intéressant par exemple de confronter un article critiquant l'usage de tests verbaux dans la sélection scolaire des enfants étrangers avec l'écrit d'un psychologue scolaire convaincu de leur utilité et de leur opportunité ; en contrepartie d'un texte arguant de la nocivité pédagogique du choix de scolariser les enfants étrangers dans leur langue d'origine, les arguments allant dans le sens contraire auraient pu donner lieu à un débat intéressant, et ainsi de suite. Cela n'a pas pu être réalisé.

Sur les réalités qui nous intéressent ici, cet ouvrage porte un regard qui date du début des années 80 (la première édition date de 1981). La relecture qui a précédé la présente édition nous a confirmés dans l'idée que les situations traitées n'ont pas fondamentalement évolué depuis cette époque et que les analyses faites par les auteurs gardent leur actualité.

Des réflexions et des phénomènes nouveaux se sont néanmoins développés depuis lors, dont les plus marquants sont sans doute :

- la place très importante prise dans le débat politique par le problème des réfugiés et des candidats à l'asile. Ce qui a eu, entre autres effets, celui de "*banaliser*" en quelque sorte les questions inhérentes à la présence des travailleurs étrangers et de leurs enfants. Avec les conséquences -négatives et positives- que cela comporte.
- l'irruption dans la réflexion et parfois dans la pratique pédagogique de l'idée d'interculturalisme. On ne peut pas dire que dans le passé des options et des réalisations allant dans le sens de la valorisation des différentes cultures en présence aient été complètement absentes. Néanmoins, les potentialités pédagogiques et politiques de l'interculturalisme et l'outillage théorique qui s'est élaboré autour de ce concept lui ont fourni une nouvelle légitimation et lui ont ouvert des espaces nouveaux. Preuve en est, par exemple, la publication en 1985 par la Conférence des Chefs des Départements de l'Instruction Publique de nouvelles Recommandations à l'adresse des cantons sur la "*Scolarisation des enfants de langue étrangère*", dont entre autres la suivante :

"La CDIP recommande aux cantons d'autoriser et au besoin de subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturels à tous les niveaux".

- l'impact de plus en plus marqué des réalisations et de projets de la Communauté Européenne sur nos politiques, notamment économique et scientifique. Il est fort probable que, à moyen terme, la politique suisse vis-à-vis des migrants en soit aussi fortement affectée.

2. ROLES POSSIBLES DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION DES ENFANTS DE MIGRANTS

Nous avons déjà déclaré notre intérêt, dans ce secteur, pour *une recherche qui soit directement reliée aux problèmes réels* et actuels et qui puisse aussi fournir des contributions utiles à leur solution : une recherche donc qui ait des rôles à jouer au-delà de celui -respectable et même primordial- de connaître et de comprendre. Ces rôles, à notre point de vue, sont multiples et s'inscrivent dans une certaine systématique, dont une des clés serait assurée par le fait que les objets de la recherche ne devraient pas être des situations, des faits sociaux quelconques, mais bien des situations reconnues comme étant problématiques.

Le choix des critères qui font qu'une quelconque situation est rangée dans la catégorie des *"problèmes"* se situe, bien entendu, au-delà du *"scientifique"* : il touche au *"moral"* et à *"l'idéologique"*.

Une démarche à caractère scientifique implique néanmoins que ces critères soient explicités et qu'ils constituent un système cohérent (c'est-à-dire sans contradictions internes). Les critères retenus doivent permettre de reconnaître les *"problèmes"* envisagés comme ayant une *"consistance objective"*.

Il s'agit donc, à notre avis, et pour commencer, de *circonscrire* et *d'explicit* les problèmes qui se posent et de faire le tri entre ceux qui ont une *"consistance objective"* (par rapport aux critères établis) et ceux

qui relèvent de la pure construction idéologique (exemple : existe-t-il effectivement un problème de moindre réussite scolaire des enfants étrangers en tant que tels ?). C'est seulement à la suite de cette opération préliminaire que peut raisonnablement intervenir la démarche *d'explication* quant à la naissance et à la persistance de ces problèmes. Non seulement en expliquer les causes mais déjà constater l'existence de problèmes entraîne presque automatiquement l'élaboration de *propositions* en vue de les dépasser et de les résoudre. Une des tâches du chercheur peut être aussi celle *d'évaluer* les probabilités que les *mesures* proposées ont d'agir effectivement sur les causes d'un problème et donc d'y répondre efficacement. Mais le chercheur peut également avoir un rôle plus actif et *proposer* lui-même *des solutions* ou encore participer à la *conception* et à la *gestion d'expériences* mettant en pratique ces propositions : la dernière phase du cycle étant logiquement *l'évaluation des expériences* d'application de mesures innovatrices. Il est évident que cette énumération de rôles a un caractère fortement simplificateur, chacun d'eux en impliquant ou en suscitant d'autres (l'évaluation d'une innovation pédagogique contribuant par exemple à l'explication même des problèmes qui ont motivé la mise sur pied de l'innovation).

Cette variété de rôles que la recherche peut ou doit assumer bouscule le mythe du chercheur isolé dans sa tour d'ivoire, de même que celui du chercheur puisant dans sa réserve de prestige scientifique pour légitimer des décisions prises par d'autres à partir de critères non scientifiques.

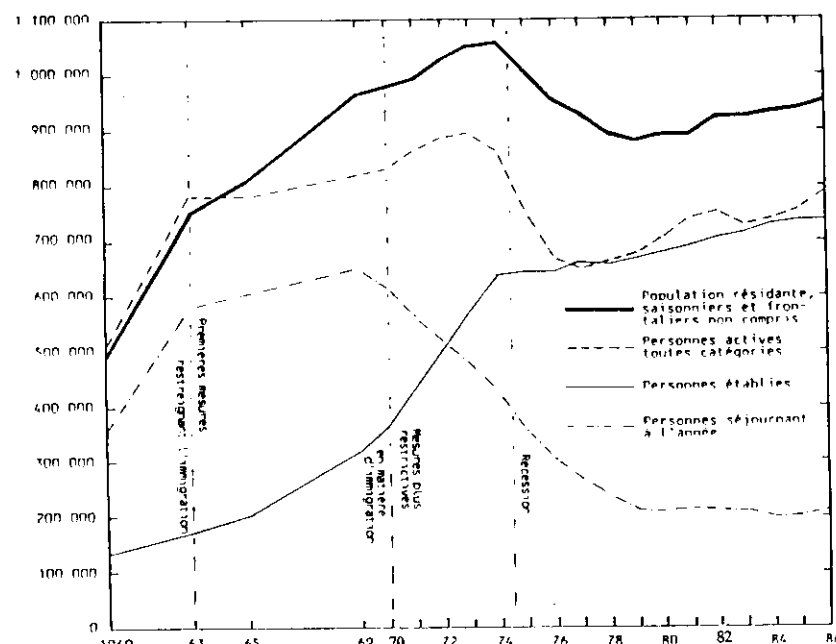
Il est une autre image du chercheur qui semble difficilement s'appliquer au champ de l'éducation des enfants étrangers : celle du spécialiste centré sur son domaine limité, approfondissant la connaissance d'un aspect restreint ou d'une situation *"toutes choses égales par ailleurs"* et à l'aide exclusivement d'instruments méthodologiques spécifiques à une discipline. En effet, plus visiblement encore que dans d'autres domaines explorés par les sciences de l'éducation, on retrouve ici, pour chaque fait observé, l'influence de multiples faisceaux de variables sociologiques, psychologiques, pédagogiques, économiques, linguistiques et bien d'autres encore. Nous ne croyons pas qu'il existe une seule réponse en face de ces sollicitations : il ne s'agit néanmoins probablement pas de

fondre les spécificités des différentes disciplines, ni de constituer pour chaque recherche une équipe pluri- ou interdisciplinaire (avec les difficultés que cela implique, tant sur le plan pratique qu'en raison de certaines "incompatibilités" entre disciplines).

3. PETIT APERÇU STATISTIQUE

Dans plusieurs des contributions qui suivent, des données statistiques² sont déjà citées : ce que nous voudrions donner ici n'est qu'un résumé d'informations statistiques, dont le seul objectif est de délimiter l'ampleur du phénomène à traiter³.

Tableau 1
Evolution de la population résidente de 1960 à 1986*



* Effectifs calculés à fin décembre sauf pour la population active dont les effectifs correspondent à ceux de fin août.
(Source : Office Fédéral des Etrangers)

a) Population étrangère en Suisse

Le Tableau 1 nous donne l'évolution de différentes catégories de population étrangère en Suisse pendant les vingt-cinq dernières années environ : c'est en effet au début des années 60 que le récent flux d'immigration s'est développé (comme cela a été par ailleurs le cas à d'autres époques historiques).

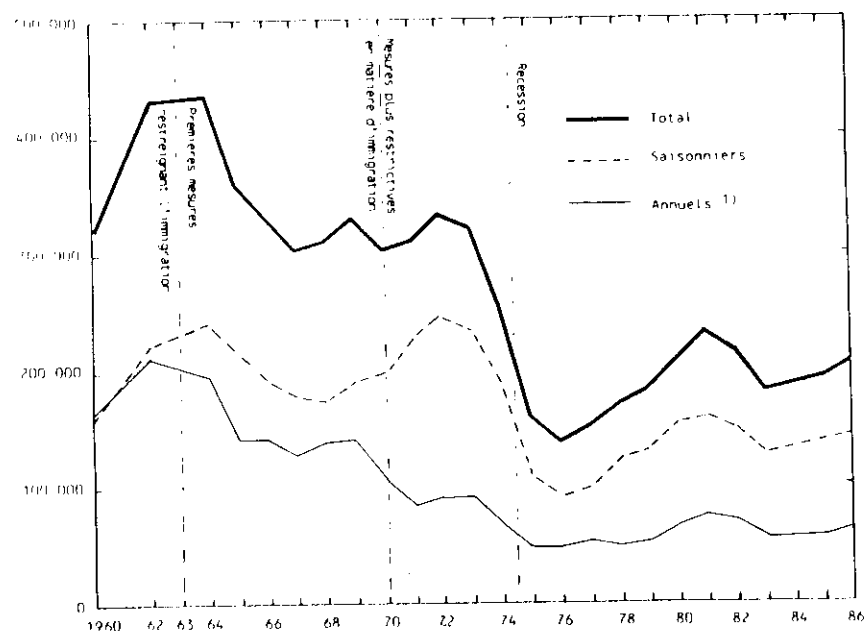
Les variations globales de la population étrangère résidente rendent compte d'une partie seulement des changements qui interviennent dans la composition de la population migrante en Suisse. D'une part les saisonniers n'y sont pas compris, d'autre part des changements incessants interviennent : des étrangers en possession du permis annuel reçoivent le permis d'établissement, d'autres étrangers quittent la Suisse et sont remplacés par des travailleurs au bénéfice d'un permis annuel ; en vertu de celui-ci ils pourront, le cas échéant, amener leur famille après douze mois de séjour dans le pays (selon les réglementations actuellement en vigueur, avec réduction dans certains cas. Pour les anciens saisonniers, ce délai est aboli).

Le tableau 2 présente l'évolution de l'immigration de 1960 à 1986. Dans les chiffres des nouvelles entrées (avec permis annuel) sont compris des travailleurs ainsi que des membres de leur famille qui les rejoignent après la période précitée. Depuis 1964, les entrées d'étrangers au bénéfice d'un permis de séjour à l'année ont diminué, consécutivement aux mesures limitant l'immigration. Le recours massif à des saisonniers est clairement perceptible en période de haute conjoncture.

Le tableau 3 nous montre l'évolution du nombre des naissances en Suisse : on constate que les naissances suisses ont très rapidement diminué, après 1965 ; celles des étrangers par contre ont continué d'augmenter ou se sont maintenues jusque vers la moitié des années 70. Ceci apparaît comme une des causes de l'importance inégale selon les tranches d'âge de la présence étrangère en Suisse. Le nombre élevé des naissances d'étrangers de 1960 à 1970 s'explique par l'accroissement des regroupements familiaux et du fait que les classes en âge de fécondité sont proportionnellement plus nombreuses chez les étrangers que chez les Suisses. Une diminution du nombre des

naissances d'étrangers est perceptible depuis 1970 et devient très marquée à partir de 1974 par rapport à l'année précédente. On a enregistré en 1978 une diminution de 4 300 naissances d'étrangers, ce qui s'explique avant tout par le nouveau droit de filiation, en vertu duquel quelques 3 500 enfants de père étranger et de mère suisse d'origine ont acquis dès la naissance la citoyenneté suisse.

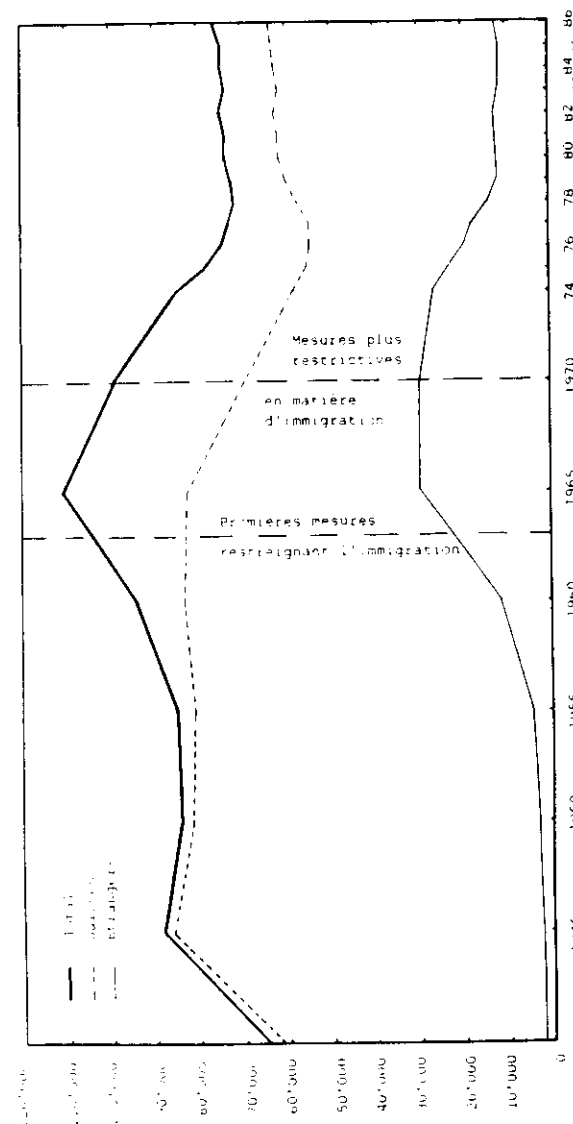
Tableau 2 : Evolution de l'immigration de 1960 à 1986



* Y compris les saisonniers ayant obtenu un permis de séjour à l'année

(Source : Office Fédéral des Etrangers).

Tableau 3
Evolution du nombre des naissances de 1940 à 1986



(Source : Office Fédéral de la Statistique)

Tableau 4 : Population étrangère résidente permanente selon l'âge au 1.01.1986 (saisonniers et frontaliers non compris)
(Source : Office Fédéral de la Statistique)

Age	Etrangers	(%) Proportion des étrangers par rapport à l'ensemble de la population
0	11 300	15,3
1	11 100	15,0
2	10 600	14,6
3	11 000	14,8
4	11 000	14,9
5	11 700	15,7
6	11 600	16,0
7	11 400	16,0
8	12 300	17,0
9	12 400	17,1
10	13 100	17,8
11	13 600	17,6
12	14 000	17,5
13	14 100	16,8
14	14 200	16,1
15	14 600	16,1
16	14 500	15,5
17	15 000	15,4
18	15 100	15,2
19	15 400	15,0
20	15 500	14,8
21	15 600	14,6
22	15 200	14,4
23	15 300	14,9
24	15 300	15,2
25	16 300	16,3
autres	609 500	14,4
Total	960 700	14,8

Le tableau 4 montre ce phénomène pour les tranches d'âge scolaire qui nous intéressent particulièrement.

b) Population étrangère dans les écoles suisses

Les tableaux précédents portaient sur la population étrangère en Suisse recensée par la statistique des étrangers. Les *tableaux 5, 6, 7 et 8* qui suivent sont tirés de la statistique scolaire et rendent compte des effectifs dans les écoles. Il apparaît que dans certains types d'école les élèves étrangers sont plus nombreux que dans d'autres (à noter par exemple la plus forte concentration dans les classes spéciales) et que cela varie fortement selon la nationalité des immigrés et selon l'aire géographique de provenance, ce qui peut coïncider aussi avec le type de migration et éventuellement avec la catégorie socio-professionnelle (exemple dans le secondaire I, les enfants italiens représentent environ 55 % des étrangers dans les filières à exigences élémentaires, tandis que les Allemands en constituent 3 %. Dans les filières à exigences étendues -celles qui mènent aux études- les proportions sont bien différentes, respectivement 44 % et 10 %.

La présence des étrangers dans les différents cantons, régions, communes, quartiers des villes suisses n'est pas homogène et nous retrouvons naturellement le même phénomène dans les écoles. Les proportions d'enfants étrangers dans les écoles des différents cantons présentées sur le *Tableau 8* nous donnent une idée du phénomène. Des données (que nous ne possédons pas) portant sur les quartiers ou sur les communes nous fourniraient probablement un tableau encore plus contrasté.

**Tableau 5 : Proportion des élèves étrangers (total)
selon le degré et le type d'enseignement et l'année de programme**
(année scolaire 1985/1986)
(Source : Office Fédéral de la Statistique)

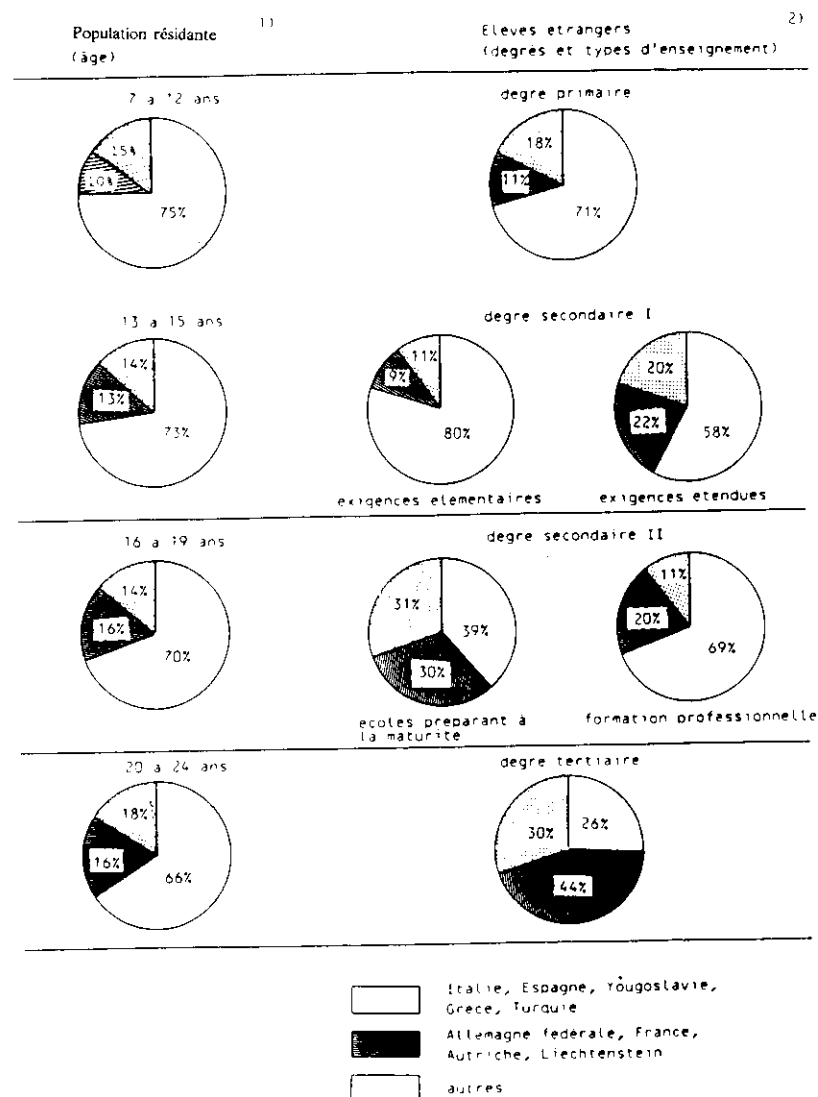
Degré et type d'enseignement	année de programme	Elèves (total)	dont étrangers (%)
Préscolarité		123 128	17,8
Degrés primaire et secondaire I	1	68 441	16,3
	2	70 324	16,9
	3	70 587	17,5
	4	70 339	17,9
	5	75 050	17,6
	6	77 796	17,2
	7	85 172	16,3
	8	86 159	15,4
	9	82 620	14,3
	10	4 793	12,5
Programme d'enseignement spécial	1-9	32 289	28,9
Degré secondaire II	1-4	319 797	12,4
- Ecoles préparant à la maturité		54 483	14,6
- Ecoles du degré diplôme EDD et autres écoles de formation générale		13 224	16,2
- Professions de l'enseignement		9 183	2,2
- Formation professionnelle		240 343	12,0
- Formation élémentaire		2 564	19,2
Degré tertiaire (non universitaire)		35 305	11,0
- Professions de l'enseignement		3 199	6,3
- Formation professionnelle		32 106	11,5
Autres enseignements impossibles à définir selon le degré		5 646	91,0

**Tableau 6 : Elèves étrangers (total) selon le degré
et la nationalité, année scolaire 1985-1986**
Source : Office Fédéral de la Statistique

Degré	Elèves étrangers	Dont la nationalité... (%)									
		RFA	F	I	A	FL	E	YU	GR	TR	autres
Préscolarité	21938	3.5	4.1	40.5	1.1	0.1	12.9	7.2	1.1	8.2	21.1
Degré primaire	65077	4.8	3.9	44.1	1.8	0.1	12.5	6.2	1.2	6.9	18.5
Degré secondaire I	49004	6.9	5.2	49.5	2.3	0.2	10.8	3.6	1.1	4.8	15.5
Exigences élémentaires	22805	3.1	4.3	55.3	1.5	0.1	13.1	3.6	0.9	7.3	10.8
Exigences étendues	26199	10.3	6.0	44.5	3.0	0.2	8.9	3.6	1.2	2.6	19.6
Programme d'enseignement	9342	2.3	2.3	45.6	1.5	0.2	13.0	5.7	0.8	13.9	14.7
Degré secondaire II	39576	10.8	6.6	46.7	3.3	2.0	9.8	1.8	0.9	2.2	15.8
Ec. prép. à la maturité	7949	18.3	8.2	27.2	3.8	0.3	7.4	1.6	0.9	1.5	30.8
EDD + autres form. gén.	2137	10.3	10.3	33.3	2.6	0.9	12.9	1.1	1.0	1.2	26.4
Prof. de l'enseignement	204	23.0	5.9	20.6	9.3	20.6	4.4	1.0	0.5	0.5	14.2
Formation professionnelle	28793	8.9	6.0	53.1	3.2	2.4	10.3	1.9	0.9	2.4	11.0
Formation élémentaire	493	3.7	2.0	54.4	2.8	0.8	9.3	4.3	0.8	8.9	13.0
Degré tertiaire (non univ.)	3881	21.4	19.0	17.9	2.6	1.4	5.7	0.9	0.6	1.1	29.5
Prof. de l'enseignement	201	53.7	7.0	12.4	4.5	3.5	2.5	1.0	0.5	0.5	14.4
Formation professionnelle	3680	19.7	19.7	18.2	2.4	1.3	5.9	0.8	0.6	1.1	30.3
Impossibles à définir	5138	5.4	6.2	17.1	0.4	0.0	2.0	0.2	0.7	1.0	67.0

(Source : Office Fédéral de la statistique)

Tableau 7 : Population résidente étrangère et élèves selon l'origine, fin 1985



1) Source : Office Fédéral des Etrangers
2) Source : Office Fédéral de la Statistique

Tableau 8 : Proportion des élèves étrangers (total) selon le canton et le degré, année scolaire 1985/1986
(Source : Office Fédéral de la Statistique)

CANTON	Proportion des étrangers (%)				
	Préscolaire	Primaire	Secondaire I	Secondaire II	Tertiaire non-univ.
Zürich	20,20	21,00	18,70	12,70	5,10
Bern	9,90	8,50	8,00	5,10	3,20
Luzern	12,40	8,70	7,40	5,00	3,10
Uri	3,90	5,00	3,40	3,10	0
Schwyz	11,70	9,30	8,10	6,30	2,70
Obwalden	5,70	4,80	5,60	4,80	0
Nidwalden	4,20	3,90	2,20	1,40	0
Glarus	21,60	23,30	18,30	9,20	0
Zug	18,40	15,20	12,40	9,70	4,50
Fribourg	9,90	9,90	8,00	7,90	5,50
Solothurn	15,10	14,90	12,20	7,40	26,00
Basel-Stadt	32,00	33,80	27,40	14,10	18,40
Basel-Landschaft	15,50	16,60	15,00	10,00	5,40
Schaffhausen	18,60	20,40	17,90	14,10	23,40
Appenzell A. Rh.	10,90	11,60	11,60	6,30	48,40
Appenzell I. Rh.	9,30	5,40	4,00	5,50	0
St. Gallen	15,50	14,20	13,10	13,00	4,90
Graubünden	7,00	7,20	7,20	7,50	7,20
Aargau	15,70	16,80	15,60	9,70	2,10
Thurgau	16,00	16,70	14,80	10,00	0
Ticino	23,30	26,80	27,50	21,90	16,80
Vaud	21,60	24,00	23,00	19,60	26,20
Valais	9,90	10,30	7,30	6,10	46,10
Neuchâtel	20,20	21,50	22,70	21,00	18,70
Genève	38,90	42,40	37,80	34,90	28,20
Jura	10,20	10,90	11,40	10,10	0
Suisse	17,80	17,30	15,60	12,40	11,00

Il est à noter par ailleurs que non seulement la proportion d'élèves étrangers dans les classes suisses varie d'une région à l'autre du pays, mais que la composition de la population étrangère selon le pays d'origine est aussi variable d'une région à l'autre de la Suisse.

Le tableau 9 nous en donne un aperçu.

Tableau 9 : Elèves étrangers (total) du degré primaire
(programme d'enseignement normal) selon le canton et la nationalité,
année scolaire 1985-1986
(Source : Office Fédéral de la Statistique)

CANTON	Elèves étrangers	Dont la nationalité... (%)									
		RFA	F	I	A	FL	E	YU	GR	TR	autres
Zürich	13594	6.3	0.5	48.1	2.7	0.1	7.8	9.3	3.0	8.3	13.9
Bern	3356	5.6	1.4	45.8	1.0	0.0	16.0	6.2	0.3	7.5	16.2
Luzern	1922	5.2	0.4	42.0	2.0	0.1	16.9	13.0	0.5	5.5	14.4
Uri	148	6.1	0.0	45.9	0.7	0.0	1.4	16.2	0.0	18.2	11.5
Schwyz	737	8.5	0.1	43.4	2.7	0.0	5.4	8.4	0.1	19.8	11.4
Obwalden	105	7.6	1.0	33.3	3.8	0.0	15.2	5.7	1.9	12.4	19.0
Nidwalden	94	5.3	0.0	53.2	2.1	1.1	7.4	9.6	0.0	0.0	21.3
Glarus	593	2.5	0.0	57.5	1.0	0.2	6.9	5.1	0.5	18.9	7.4
Zug	858	9.9	0.8	38.2	2.3	0.0	6.4	9.7	0.2	14.1	18.3
Fribourg	1427	5.3	7.8	27.3	0.7	0.0	20.6	2.1	0.4	2.2	33.5
Solothurn	2110	4.5	0.6	52.5	1.6	0.0	5.3	7.2	0.8	18.6	9.1
Basel-Stadt	1651	7.5	4.3	43.0	0.8	0.0	15.1	7.5	0.8	7.9	13.0
Basel-Landschaft	1933	8.2	1.8	47.4	1.9	0.0	7.6	6.0	0.6	12.1	14.4
Schaffhausen	874	10.3	0.2	36.0	1.7	0.0	12.0	22.1	0.3	9.3	8.0
Appenzell A. R.	395	5.8	0.5	40.8	4.8	0.3	11.1	11.9	6.8	11.9	6.1
Appenzell I. Rh.	60	5.0	0.0	48.3	6.7	0.0	16.7	13.3	0.0	0.0	10.0
St. Gallen	4078	6.0	0.4	43.2	5.2	0.8	10.0	11.1	3.0	10.7	9.7
Graubünden	823	8.0	0.2	59.3	3.5	0.2	7.4	8.5	0.9	1.5	10.4
Aargau	4619	6.4	0.5	50.2	2.4	0.0	5.3	10.2	1.1	12.3	11.6
Thurgau	2290	8.3	0.3	47.9	3.0	0.1	8.0	8.8	1.7	14.5	7.5
Ticino*	3926	1.9	0.6	80.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	16.6
Vaud	5626	1.8	9.7	33.6	0.3	0.0	24.0	1.9	0.6	1.8	26.1
Valais	1897	1.4	5.1	48.4	0.4	0.0	16.8	2.7	0.1	3.2	21.8
Neuchâtel	1839	0.8	11.5	43.3	0.5	0.0	17.1	1.5	0.1	0.5	24.7
Genève	9763	2.3	12.2	25.0	0.7	0.0	21.4	0.7	0.4	1.1	36.2
Jura	359	0.6	18.1	40.1	0.0	0.0	24.2	1.4	0.0	2.2	13.4
Suisse	65077	4.8	3.9	44.1	1.8	0.1	12.5	6.2	1.2	6.9	18.5

* TI : Les élèves du degré primaire public, originaires des pays suivants : A, FL, E, YU, GR, TR, sont pris en compte dans la rubrique "autres"

4. DES QUESTIONS, DES PROBLEMES OUVERTS

Dans l'état actuel des connaissances sur le phénomène migratoire en Suisse et en particulier sur les aspects touchant à l'éducation, il nous semble, comme nous l'avons déjà fait remarquer, qu'un premier résultat à atteindre par la recherche serait de sélectionner, dans la grande variété des questions soulevées, celles qui recouvrent des problèmes ayant une *"consistance objective"*. Nous allons ici énumérer quelques unes des *questions posées, choisies parmi celles qui touchent d'assez près aux réalités éducatives*. Cette énumération est loin d'être exhaustive, pour des raisons de place d'une part, mais aussi parce que nous avons déjà opéré un choix parmi les questions possibles. Nous avons ainsi retenu celles qui se réfèrent à des *"problèmes ayant une consistance objective"* dont nous avons actuellement conscience et que nous pensons pouvoir définir comme tels sur la base de critères touchant aux coûts et aux souffrances individuelles ou de groupes ainsi qu'aux mauvais fonctionnements sociaux.

a) Etre enfant de migrant en Suisse⁴

Actuellement l'écrasante majorité de ces enfants sont, dès l'âge de la scolarité, insérés dans le système scolaire suisse.

Une première question qui se pose touche à *l'égalité effective des chances scolaires* entre ces enfants et les enfants suisses. Est-il prouvé pour commencer⁵ que les enfants des travailleurs étrangers (avec l'incertitude précitée au niveau de la définition) réussissent globalement moins bien du point de vue scolaire que les enfants suisses ? Peut-on, par ailleurs, avec la multiplicité des systèmes scolaires cantonaux, trouver des critères globaux de réussite ? Et si oui, doit-on comparer le résultat global des étrangers à celui des Suisses ou au contraire, doit-on tenir compte de la différente distribution socio-professionnelle entre Suisses et étrangers ?

La contribution de Cassée, Gurny et Hauser : *"Les difficultés scolaires des enfants étrangers : destin de la deuxième génération ou conséquence de la politique de l'immigration"* apporte à ces questions certaines réponses, même si celles-ci sont ponctuelles et liées à une situation cantonale spécifique. Dans le cadre d'une recherche entreprise à Zürich et portant sur des élèves italiens, les auteurs ont pu mettre en évidence le fait que la moindre réussite scolaire de ce groupe par rapport au groupe suisse de référence était due principalement à la répartition différente dans l'échelle socio-professionnelle des parents et aux vicissitudes de la migration subies par les élèves italiens. Les facteurs liés à la double appartenance culturelle semblent, par contre, jouer un rôle mineur.

La valeur sociale de la réussite scolaire comme préalable à la *"réussite sociale"* est peu contestée, chez les travailleurs migrants probablement moins qu'ailleurs. Il existe néanmoins un autre type de réussite, bien plus difficile à mesurer, mais essentiel, qu'on peut appeler, sans trop se soucier de définitions précises, *la réussite personnelle de l'enfant migrant* (cette réussite personnelle jouant très probablement un rôle majeur sur la réussite scolaire).

De ce point de vue, il serait utile de mesurer les conséquences psychologiques (image de soi, éventuelle insécurité émotionnelle, éventuels blocages au niveau de l'apprentissage cognitif ou au niveau relationnel, etc.) de deux situations que la plupart des enfants de migrants vivent ou ont probablement vécues :

- L'insécurité et les ruptures relatives à la migration : séparations temporaires de la famille, changements de résidence au cours des années scolaires ou préscolaires, influence du sentiment diffus d'insécurité quant à l'avenir qui règne dans la famille, etc.
- La transition du milieu familial au milieu (pré-)scolaire, ce qui implique pour ces enfants non seulement un changement radical du cadre culturel (culturel dans le sens large : valeurs, manières de faire, de penser, langues, habitudes, etc.), mais aussi probablement une incertitude et un va-et-vient douloureux entre des modèles différents d'identification. Que signifie pour le petit Paolo de devenir *"Paul"* ? Quel est *son* village ou *son* quartier ? Celui où il vit actuellement ou

celui d'où ses parents proviennent ? Est-il fier ou a-t-il honte de son père étranger, de sa patrie d'origine ? Dans le cas où les valeurs familiales⁶ et les valeurs véhiculées par le milieu scolaire sont nettement en contradiction, des conflits dont l'enfant est en même temps la victime et l'enjeu sont inévitables. Concetta exploite-t-elle ses possibilités de réussite scolaire pour poursuivre des études ou est-elle destinée exclusivement à une carrière d'épouse, mère et ménagère comme sa mère et sa grand-mère l'ont été dans son village d'origine ?

Un aspect très significatif et révélateur de ce type de situations est celui de la langue. Nous pouvons assister, selon la situation, à un glissement d'un système linguistique à l'autre, à *"l'érosion"* de la langue d'origine, à des interférences entre les deux systèmes linguistiques, et éventuellement aussi au blocage des possibilités d'enrichissement des deux langues. *A contrario*, on pourrait émettre l'hypothèse qu'un bilinguisme *"aisé"* chez l'enfant de migrants est un indice important d'une bonne maîtrise de sa situation d'instabilité, entre deux cultures, entre deux mondes.

Plusieurs contributions dans cet ouvrage sont centrées sur les problèmes linguistiques.

Il nous a semblé important d'introduire la problématique linguistique des enfants de migrants en Suisse par l'étude plus générale de *"L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants"*. Bell et Gurny brossent un panorama des approches actuelles de ce sujet par la sociologie et la psychologie sociale. Elles mettent en évidence le poids déterminant des facteurs sociaux, des relations intergroupes et des processus d'identité lors de l'acquisition par le migrant de la langue d'accueil.

A la suite de considérations du même type, mais en les éclairant par une approche plus spécifiquement linguistique, Py, dans son article *"Quelques aspects du bilinguisme des enfants des travailleurs migrants"* examine les rapports entre la *"langue d'origine"* et le français chez des groupes d'enfants de nationalité espagnole scolarisés en pays francophone. Les observations présentées conduisent Py à caractériser le bilinguisme des enfants

de travailleurs migrants par un déséquilibre qui se manifeste entre autres par une réduction progressive des rôles et des emplois de la langue d'origine.

Pour localiser une situation spécifique dans le cadre de ces approches des problèmes linguistiques, Olmos relate dans *"L'expression des relations temporelles dans l'acquisition du français seconde langue"* l'observation faite sur un groupe d'élèves étrangers lors de l'acquisition, en situation scolaire, du français comme seconde langue. L'observation d'un segment particulier d'apprentissage permet à l'auteur de constater des faits plus généraux, par exemple l'influence de la maîtrise de la première langue sur l'acquisition de la deuxième.

Il nous a semblé intéressant, comme le fait Lüdi dans *"Migration interne et intégration linguistique en Suisse"*, de décrire des phénomènes linguistiques dans le cadre des migrations des Suisses alémaniques en Suisse romande et vice-versa. Ceci pour deux motifs. D'une part ces migrations, tout en ayant certains caractères communs avec celles qui nous occupent prioritairement dans ce volume, n'en sont pas moins très différentes : une comparaison peut donc être très fructueuse. D'autre part, mettre en évidence cette problématique signifie en même temps rappeler la multiplicité culturelle de la Suisse et rappeler aussi que les problèmes linguistiques sont un enjeu majeur de la politique intérieure suisse : équilibre entre les différentes composantes culturelles, territorialité de la langue, etc.

b) Les familles migrantes

L'attitude des parents migrants à l'égard de l'enseignant suisse, de l'école suisse en général et par conséquent l'attitude envers l'enfant *"enfant qu'élève"* n'est pas facile à connaître et à décrire. Si l'on considère le niveau qui nous semble encore relativement bas d'intégration effective dans le milieu suisse d'une partie importante des émigrés, et si l'on tient compte d'autre part des quelques informations que nous avons sur les fortes attentes des migrants envers l'école comme moyen d'ascension sociale, on peut émettre l'hypothèse de l'existence chez ces

parents d'une attitude contradictoire et ambiguë. Cette attitude peut être vécue par les parents comme un conflit intérieur et/ou comme un conflit ouvert avec leurs enfants. Au risque de trop simplifier et généraliser : l'école est à la fois la porte de la réussite professionnelle et sociale tant rêvée⁷ et la concurrente de la famille, celle qui fait de l'enfant un inconnu, quelqu'un qui n'agit plus selon les codes habituels, qui parle une autre langue⁸, ...qui est un étranger. L'enseignant suisse, pour sa part, peut représenter à la fois l'incarnation de l'Autorité scolaire à ne pas contrarier, parce qu'il détient les clés de la promotion, mais aussi le concurrent, le modèle alternatif, l'adversaire de la famille.

C'est probablement aussi sur les rapports enfants-parents que certaines contradictions inhérentes à la *"condition migrante"* risquent d'avoir des répercussions fâcheuses. Si l'attitude de l'école suisse semble être nettement une attitude d'intégration, dans certains cas, d'assimilation même, par contre la réalité dans laquelle l'adulte vit l'est beaucoup moins : une *"distance sociale"* vis-à-vis de l'étranger continue d'exister, même si les vagues de xénophobie semblent s'être calmées ; l'insécurité du marché du travail chez le migrant est rapidement liée à la problématique du retour : la longue période nécessaire à la stabilisation (permis d'établissement par exemple) marque l'étranger, même si cette période appartient déjà au passé.

Dans cette situation, la question se pose de savoir où passe la cassure provoquée par ces deux réalités suisses : chez les parents, chez l'enfant, entre parents et enfants ? Et quelles en sont les conséquences pour eux ?

Stricker, avant d'examiner ces sujets sous l'angle de la politique suisse en matière d'éducation, aborde lui aussi ces réflexions, en particulier les questions du *"déracinement"*, de l'intégration, du *"maintien de l'identité culturelle"*.

c) Des questions pour l'école

Au moment où l'immigration battait son plein (ou plutôt quelque temps après, quand les travailleurs migrants ont eu la possibilité de reconstituer en Suisse l'unité de leur famille), l'urgence de la situation

facilitant la prise de conscience par les enseignants et les responsables scolaires suisses des problèmes posés par la présence d'enfants étrangers dans les classes, il fallait faire quelque chose pour ces élèves qui, ne maîtrisant pas les langues scolaires, ne pouvaient pas être insérés sans autre dans les classes normales.

Il s'agissait alors de créer des classes ou des cours d'accueil, de faire face en somme à une situation précise et à des problèmes à court terme.

Par la suite, le nombre d'enfants arrivés en Suisse au cours de leur scolarité diminuant par rapport à ceux qui y étaient nés ou y avaient longtemps vécu avant d'entrer à l'école, la situation semble devenir moins difficile ou, d'un autre point de vue, les problèmes sans pour autant disparaître changent de nature en devenant moins visibles et moins gênants pour l'école suisse.

Peu à peu, les enseignants et avec eux les responsables scolaires ont eu tendance à ne plus considérer l'élève de parents étrangers comme quelqu'un de différent : *"à partir du moment où il parle la langue de ses camarades, il leur devient semblable et il faut donc le traiter exactement comme eux"* entendait-on dire dans les écoles.

Deux facteurs ont probablement apporté leur concours à cet état d'esprit : d'une part le principe pédagogique égalitariste - *"tout le monde est égal devant l'école, et en particulier devant la sélection scolaire"* - et d'autre part un souci qui s'est vraisemblablement cristallisé au début des années 70, lors des discussions sur les initiatives *"contre la surpopulation étrangère"* : le souci de ne pas desservir l'élève étranger en le singularisant aux yeux de ses camarades.

Cependant des interventions de certaines autorités des pays d'origine ainsi que d'associations de migrants ont contribué depuis de longues années à montrer que, pour l'école suisse, le problème des enfants étrangers n'est pas encore réglé. Actuellement, à la faveur notamment d'un certain renouveau de la réflexion pédagogique, il semble que la problématique des élèves étrangers fasse l'objet d'une certaine redécouverte.

Un premier aspect de cette redécouverte porte - impossible de s'y soustraire - sur l'égalité des chances, en particulier du point de vue des *critères de sélection scolaire* : est-il opportun de se servir des mêmes critères pour des enfants qui se trouvent, comme les étrangers, dans des situations particulières, différentes ? Et cela dépasse les questions uniquement linguistiques.

Schuh, dans *"Luciano et l'ancre des éléphants : sous la pression de l'école, l'enfant migrant coincé entre deux mondes"*, nous soumet une réflexion, étayée par des exemples cliniques issus de sa pratique professionnelle, sur les méthodes de sélection et d'affectation des enfants étrangers dans les classes spéciales. Elle critique en particulier l'usage de tests verbaux en montrant que ceux-ci ne peuvent que désavantager ces enfants.

Nombreux sont les pédagogues qui admettent que la fonction principale de l'école ne doit pas être de sélectionner mais bien plutôt d'amener chaque élève à épanouir toutes ses potentialités intellectuelles, manuelles, d'expression sociale, etc. Pour ces pédagogues, la présence d'enfants étrangers dans nos écoles constitue à la fois une occasion intéressante *d'appliquer les principes pédagogiques relativement nouveaux* précités à une catégorie d'élèves relativement mieux définie que celle, souvent mise en relief dans ces cas, des enfants issus de parents socio-professionnellement défavorisés. Occasion mais aussi défi, parce que la connaissance que nous avons de leurs problèmes et de leurs situations reste bien lacunaire - nous avons déjà cité l'incertitude quant à leur moindre réussite au niveau global : provenance socio-professionnelle, ruptures familiales dues à la migration, problèmes culturels, linguistiques, etc. -, défi aussi parce que, entre la prise de conscience de telles situations et l'élaboration et la mise en pratique de méthodes pédagogiques appropriées, un vaste terrain reste encore inexploré.

Relevons en passant que si certaines innovations pédagogiques peuvent être favorables à des enfants en situation *"normale"*, dans le cas des enfants étrangers par contre, elles peuvent avoir des aspects qui vont à l'encontre des objectifs recherchés. L'exemple de l'ouverture de la didactique de la langue maternelle à l'acquis linguistique pré- et extrascolaire des enfants pourrait se révéler être la cause d'un handicap

supplémentaire pour les enfants de langue étrangère. Cela devrait bien entendu être vérifié.

Si les structures, les programmes, les moyens didactiques sont importants, tout le monde (ou presque...) reconnaît néanmoins *le rôle déterminant que joue l'enseignant* dans chaque innovation pédagogique.

C'est en étant bien conscient de cette réalité, et donc aussi de l'importance de la formation des enseignants, que Müller dans *"L'éducation des enfants migrants et la formation des enseignants"* décrit un projet d'innovation à l'Ecole Normale de Neuchâtel. Ce projet, dans une perspective interculturelle, vise à rendre les futurs enseignants plus susceptibles de maîtriser en classe les situations nées de la présence d'enfants étrangers.

Il peut être utile, même nécessaire, pour les responsables de l'éducation et en particulier pour ceux qui sont concernés par les innovations citées plus haut, d'avoir quelques éclaircissements à propos d'une question qui, tout en ayant une apparence assez théorique dans son énonciation, recouvre néanmoins une réalité très concrète. La question concerne le *rapport entre la culture familiale de l'enfant migrant et la culture véhiculée par l'école* : aujourd'hui, dans les différentes régions de Suisse, sommes-nous encore en face d'une situation de tension, de conflit plus ou moins latent, de méconnaissance mutuelle des cultures en présence, ou sommes-nous au contraire parvenus à une prise de conscience de la possibilité d'enrichissement réciproque ? Il est évident qu'avant tout une explicitation des concepts employés s'impose. Parler de *"culture familiale"* n'est qu'un subterfuge pour éviter d'avoir à choisir entre culture d'origine (et dans ce cas, de quelle culture s'agit-il vraiment : culture nationale ou culture locale ? culture dominante ou culture du groupe social du migrant ?) et culture migrante (et ici encore, la même question se pose : s'agit-il de la culture centrée sur le retour plus ou moins mythique ou de celle façonnée par les nouvelles habitudes de consommation ou encore de celle qui se bâtit autour des thèmes de solidarité migrante, de solidarité ouvrière ?). Et ces questions sont encore posées sans tenir compte du problème -combien difficile- du choix entre les innombrables définitions de la culture...

La définition de la culture scolaire n'est pas chose plus aisée, même sans entrer dans les réflexions sur les particularismes culturels en Suisse (langues, régions, cantons) ou sur l'existence éventuelle d'une empreinte culturelle suisse homogène ; force est de constater que la culture véhiculée par l'école n'est pas simplement la culture *"ambiante"* ou celle de la majorité de la population. En effet, par exemple, la question se pose de savoir si en classe on parle la langue de la télévision, celle des responsables politiques locaux, celle du milieu d'origine de l'enseignant (souvent issu des classes moyennes), ou si on parle plutôt un *"jargon scolaire"* qui fond ces composantes dans un tout, au moyen d'un *"amalgame pédagogique"* transmis par les écoles normales, les manuels, etc.

Quoi qu'il en soit, il serait utile de connaître (et non seulement de supposer) le *degré de tolérance de l'école suisse* et des enseignants en particulier *vis-à-vis d'attitudes et de comportements différents* de leur norme. Parler italien, espagnol ou turc, *"réagir en Italien"*, *"se sentir Espagnol"*, est-ce que ce sont des attitudes considérées par l'enseignant dans sa pratique quotidienne comme des attitudes déviantes qu'il faudrait effacer pour le bien de l'élève ou de l'école, ou au contraire les perçoit-il comme une richesse à mettre en valeur ?

Quelles sont dans les deux cas les conséquences psychologiques pour l'enfant ? Peut-on affirmer par exemple qu'une situation de mise en valeur de la culture d'origine atténue les tensions qui pèsent sur l'élève et favorise ainsi une intégration harmonieuse de l'enfant étranger dans le milieu scolaire et social suisse ?

C'est plutôt dans cette direction que Rey -von Allmen s'engage dans *"De la classe d'accueil à une éducation interculturelle"*. L'analyse des expériences qu'elle a conduites dans les classes d'accueil genevoises (créées pour les immigrés récents) est en effet menée dans une perspective interculturelle qui se distance à la fois de la tendance portant exclusivement l'attention sur les différences entre migrants et autochtones (conséquence : deux systèmes d'éducation juxtaposés), et de la tendance inverse : refus de prendre en compte les différences. Il s'agit de *"s'enrichir mutuellement par les différences"*.

Dans le cadre d'une réflexion sur les cultures se pose la question des objectifs et des effets des "*cours intégratifs de langue et de culture d'origine*"⁹ : effets sur l'intégration des immigrés dans le pays d'accueil, effets sur la réussite scolaire générale de l'enfant étranger, effets sur la réintégration dans le pays d'origine en cas de retour.

d) La scolarisation des enfants de migrants : enjeu politique

La Suisse, avec 15 % d'immigrés, de même que les pays d'origine de ces migrants (en particulier les pays d'émigration traditionnels : Italie, Espagne, etc.), ne restent pas indifférents au phénomène migratoire et à ses conséquences à la fois pour les migrants et pour les autochtones. Il est indiscutable par ailleurs que l'école peut jouer, au niveau macro-social, un rôle irremplaçable, que ce soit pour intégrer les nouvelles générations de migrants dans les pays d'accueil ou au contraire pour les encourager à garder des liens étroits avec leur pays d'origine, en vue par exemple d'un éventuel retour.

Dès lors il n'est pas étonnant qu'aient lieu régulièrement des entretiens au niveau des Etats suisse et italien, par exemple, portant sur les problèmes de la scolarisation des enfants étrangers en Suisse, et de constater d'autre part l'intérêt que portent à la problématique scolaire les instances officielles suisses chargées de réfléchir aux politiques globales dans le secteur des migrations (par exemple la CFE¹⁰). Ce qui est en jeu, c'est le principe et la pratique de l'intégration : dans le système scolaire suisse pour commencer, mais aussi dans la réalité socio-culturelle du pays d'accueil. En effet, c'est le terme d'intégration (qui a succédé à celui trop brutal d'assimilation) qui semble, depuis plusieurs années, être le pendant naturel du concept de "*stabilisation*" dans les déclarations de plusieurs milieux politiques qui en Suisse s'occupent de ces questions.

Le texte de Heinzmann présente dans "*Les étrangers de la deuxième génération*" un résumé de l'approche de la CFE à la problématique dite de la "*deuxième génération*"¹¹, en particulier du point de vue de l'éducation. L'intégration scolaire, mais sociale aussi, des enfants et ensuite des adultes étrangers y est recommandée.

Dès l'arrivée massive des travailleurs étrangers en Suisse, les autorités de l'éducation ont assez rapidement pris l'option d'intégrer les enfants des migrants dans les structures scolaires normales. Ceci pour différentes raisons : principe de la territorialité de la langue enseignée (exemple : pas d'écoles allemandes en Suisse romande et vice-versa, même pour les ressortissants suisses), souci de permettre aux enfants étrangers une entrée moins difficile dans le système productif ou celui de la formation professionnelle, etc. Il en résulte que l'écrasante majorité des enfants de migrants est effectivement scolarisée dans les écoles suisses et que la surface couverte par les quelques écoles en "*langue étrangère*", italiennes essentiellement, est très restreinte. Ce n'est que plus tard que s'est fait sentir au niveau des responsables de la politique d'éducation l'utilité d'un certain maintien de l'identité culturelle et de la langue maternelle en particulier. Cela a souvent été la conséquence des appels renouvelés de la part des milieux organisés de l'émigration ou des autorités étrangères, et s'est concrétisé par l'autorisation d'organiser des "*cours de langue et de culture*".

Stricker, dans "*La scolarisation des enfants de langue étrangère en Suisse*", après s'être posé des questions d'ordre plus général (sur l'intégration, par exemple), nous résume les quelques principes essentiels des politiques scolaires cantonales à ce sujet. Il rappelle en particulier les différentes interventions de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) dans ce secteur.

e) Education et migration

Comme nous l'avons déjà souligné, ce sont les aspects éducatifs des problèmes liés à la présence des migrants en Suisse qui ont motivé la publication du présent recueil. Cela ne signifie nullement que nous pensons pouvoir aborder ces questions sans tenir compte de l'ensemble du phénomène migratoire : soit au niveau de l'analyse, soit lorsqu'il s'agit de proposer des solutions pratiques aux problèmes éducatifs mentionnés ci-dessus. C'est un point de vue qui est banal et en même temps chargé d'ambiguïté. Rien n'est plus banal que d'affirmer en général l'existence d'interconnexions étroites entre l'éducation et les

autres réalités sociales, économiques ou politiques par exemple : dans le cas de l'éducation des enfants migrants, cela est plus évident encore. Les ambiguïtés et les difficultés interviennent lorsqu'il s'agit d'appliquer cette affirmation générale à une recherche spécifique. En effet, pour pouvoir passer de l'approche descriptive à l'approche explicative, le chercheur est bien forcé de restreindre le nombre des variables à prendre en considération, et l'espoir de replacer ensuite les résultats de sa recherche dans un cadre plus général ne se réalise pas toujours...

Dans la pratique pédagogique ou au niveau de la prise de décision en éducation, un phénomène analogue peut être observé : ce ne sont notamment pas les mêmes instances politiques et administratives qui prennent en charge les problèmes éducatifs et ceux relatifs aux mouvements de population étrangère. Si l'enseignant ou le "*décideur en éducation*" raisonne au niveau scolaire, en partant du principe de l'intégration des migrants par exemple, cela ne signifie nullement que l'ensemble de la réalité sociale et économique dans laquelle baigne l'émigration se conforme à ce point de vue. Pour être efficace (à courte échéance au moins...), l'enseignant ou le décideur est néanmoins probablement amené à appliquer avec cohérence dans sa pratique éducative le principe qu'il a privilégié, sans pouvoir tenir compte de l'ensemble de la situation de la migration.

Nous n'avons bien entendu pas de solutions à proposer pour dépasser cette contradiction entre la nécessité de tenir compte de la complexité des problèmes que nous abordons ici et celle de restreindre le champ de l'analyse ou de l'action pour qu'elle soit efficace.

Nous avons voulu rendre saillante cette tension en plaçant en début d'ouvrage la contribution de W. Hutmacher "*Migration, production et reproduction de la société*". L'auteur, partant d'une série de données démographiques, genevoises en particulier, propose une analyse sociologique des phénomènes migratoires vers la Suisse. L'expérience subjective de la migration (et de l'accueil, pour les autochtones) est insérée ici dans le réseau complexe d'interrelations dans lequel elle se développe. Le phénomène migratoire devient ainsi un fait social qui interagit avec d'autres phénomènes,

en particulier économiques, culturels et éducatifs, dans le cadre de la société globale.

L'auteur discerne plusieurs courants migratoires, entre autres en fonction de la provenance, du statut et du rôle social des migrants, et il indique les différentes problématiques qui y sont rattachées.

Cet ouvrage ne prétend nullement fournir une synthèse des travaux de recherche dans le domaine en question : pour cette raison, nous n'avons ni pu ni voulu le terminer par une conclusion. Au contraire, notre espoir est que ce recueil contribue à animer le débat et qu'il puisse être un instrument de travail pour tous ceux -chercheurs ou praticiens- qui y participent.

C'est dans cette perspective que Gretler et Perret-Clermont ont préparé une "*Bibliographie indicative*" ¹² des travaux effectués en Suisse dans le domaine de l'éducation.

Les articles que nous présentons ici, tout en répondant à certaines questions, en soulèvent une série d'autres. Perret-Clermont et Gretler, dans la "*Postface*" de la publication, en esquissent quelques-unes. Ces questions sont adressées à chaque lecteur, mais tout particulièrement aux chercheurs : les réponses pourraient en effet constituer le matériel constructif pour un deuxième ouvrage portant sur les mêmes problèmes...

NOTES

1. Points de vue scientifiques ou idéologiques, notre intérêt pour le débat scientifique étant bien entendu le plus marqué.
2. En particulier dans celui de W. Hutmacher.
3. La grande majorité de ces chiffres proviennent de la statistique scolaire suisse, élaborée par l'Office Fédéral de la Statistique.
4. Il existe déjà à ce niveau une incertitude sur les critères à choisir, pour délimiter de la façon la plus raisonnable et utile à notre propos la catégorie "des enfants de migrants" : cela peut aller d'une définition très large incluant pratiquement tous les enfants étrangers dont les parents résident en Suisse à une définition tenant compte de critères tels que la différence des langues

d'origine et d'accueil (Italiens au Tessin), du type de migration (imposée par des nécessités économiques, pour des raisons politiques, de carrière), de la nationalité (Méditerranéen ou non), de la catégorie socio-professionnelle, de la durée du séjour en Suisse, etc. Nous n'avons pas pu ni voulu choisir dans ce texte une définition univoque ; néanmoins une partie prépondérante des réflexions qui y sont présentées se réfèrent aux enfants de migrants qui, en Suisse, représentent la majorité et pour lesquels les problèmes abordés ici se posent avec le plus d'acuité : les travailleurs avec un statut socio-professionnel peu élevé et provenant généralement de la région méditerranéenne.

II. Migrations et sociétés

5. Des indices tels que leur présence massive dans les classes "spéciales", réservées généralement aux élèves moins doués ou qui ont des difficultés scolaires importantes, ou leur moindre présence dans les filières du secondaire qui mènent aux études (chose prouvée pour certains cantons) légitiment cette hypothèse.
6. A noter que la culture familiale n'est pas nécessairement celle d'origine : elle peut avoir été bloquée dans un modèle figé, mais aussi avoir été complètement transformée par l'expérience de la migration : son père est-il italien, sicilien, émigrant italien, ouvrier migrant ou migrant tout court ?
7. Rêve caressé par le migrant pour soi-même lors de la décision d'émigrer, rêve souvent abandonné face à la dure réalité, rêve reporté sur les enfants : "qu'ils puissent avoir une meilleure vie que moi..."
8. Dans le cas du "Schwyterdütsch" : langue souvent presque totalement inconnue.
9. Cours généralement de 2 à 4 heures hebdomadaires, organisés par les autorités consulaires des différents pays d'émigration, intégrés ou non dans l'horaire scolaire normal et suivis par un nombre assez important d'élèves étrangers.
10. Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers, dans laquelle les différents milieux politiques et socio-professionnels sont représentés. Depuis le début de 1981, cette commission peut compter sur la participation de membres représentant les communautés immigrées.
11. Jeunes ou enfants qui sont nés et/ou qui ont accompli une grande partie de leur scolarité dans le pays d'accueil : en Suisse, la majorité écrasante des élèves étrangers.
12. L'intention d'être exhaustif, même au niveau bibliographique, a rencontré des obstacles semblables à ceux que nous avons cités au début de cette présentation par rapport à l'ensemble de l'ouvrage...

II. Migrations et sociétés

MIGRATION, PRODUCTION ET REPRODUCTION DE LA SOCIÉTÉ

Walo Hutmacher

La société humaine est le seul système naturel connu qui possède cette capacité de former et de transformer son fonctionnement à partir de ses investissements et de l'image qu'elle a de sa capacité d'agir sur soi.

Alain Touraine (1973)

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	41
1. UN EVENEMENT D'UNE AMPLEUR SANS PRECEDENT DANS L'HISTOIRE DEMOGRAPHIQUE DE LA SUISSE	44
2. QUELQUES RAPPELS D'UN PASSE RECENT	51
Un nouveau modèle culturel	52
Enjeux entre ancienne et nouvelle société	54
Urbaniser les migrants	56
Le rôle de l'école	58
Sources de croissance urbaine : le cas de Genève	60
3. L'INTERNATIONALISATION DES MIGRATIONS	61
Analogies de fond et différences	62
La distance culturelle s'accroît	64
Perte des droits politiques	67
Les nations entrent dans le jeu	68
4. MIGRATIONS ET STRATIFICATION SOCIALE AUJOURD'HUI	70
Des données "d'emprunt"	70
Vue globale : Suisses et étrangers	72
Cinq courants de migrations	75
5. VERS UN CHANGEMENT DE SOCIETE ?	80
La restructuration des activités économiques	80
Vers la société post-industrielle ?	83
Un autre type de migrants	84
Vers la mobilité des élites ?	89
6. LES IMMIGRANTS PROBLEMATISES	92
Les enjeux du discours	93
NOTES	98
BIBLIOGRAPHIE	99

AVANT-PROPOS

Etre migrant, au sens le plus immédiat et le plus strict, c'est être en train de changer de lieu de résidence et, la plupart du temps, d'emploi. Dans un sens plus étendu, c'est vivre dans un environnement social dont on n'est pas indigène, soit parce qu'on vient d'y arriver, soit (sens plus étendu encore) parce qu'on n'y est pas né. Le discours moderne sur les migrants ainsi que les statistiques nous ont habitués à considérer les migrations entre des collectivités socio-politiques, telles les cantons ou les pays dont les administrations tiennent une comptabilité démographique plus ou moins raffinée, notamment à des fins de contrôle des étrangers et de politique de la population et du marché de l'emploi. Cette définition démographique n'est pas sans intérêt, mais elle est limitée dans la mesure même où son critère d'unité est constitué autour du passage d'une frontière (nationale, régionale, cantonale) qui n'est pas nécessairement une frontière sociale ou culturelle. Or, pour l'expérience subjective du migrant, la distance culturelle franchie et la sortie d'un réseau de relations sociales pertinent aura des effets au moins aussi grands que le passage de la frontière.

La comptabilité démographique ne tient pas compte de l'expérience subjective du migrant. De même, elle différencie relativement peu les migrants. Par convention, elle confond tous les Italiens et tous les Turcs, qu'ils occupent une fonction importante dans leur pays, qu'ils soient "*notables*" dans leur bourgade d'origine ou qu'ils sortent d'une communauté villageoise de Calabre ou d'Anatolie, sachant à peine lire et écrire. Or, on le pressent, l'expérience subjective différera sensiblement entre le premier et le troisième type de migrant. Sociologiquement il est donc possible de franchir des distances géographiques identiques tout en faisant une expérience sociale très différente de la migration : se sentir et être ressenti plus ou moins étranger dans le pays d'immigration, être plus ou moins perçu comme un migrant.

Car, aux éléments qui sont proprement liés au franchissement d'une distance géographique, culturelle et sociale, s'ajoute, dans l'expérience du migrant, la manière dont la société d'immigration et ses indigènes le perçoivent, le codifient, marquent plus ou moins la différence entre lui et eux, l'assimilent à leurs catégories, lui imposent leurs stéréotypes,

qui contribuent à définir son altérité dans son nouvel environnement. A la limite, est migrant celui qui est socialement défini comme tel.

Ce processus de définition sociale doit être considéré comme partie intégrante de l'analyse sociologique des phénomènes migratoires. C'est ainsi qu'à lire le discours public sur les migrants et les immigrés en Suisse (mais aussi en Allemagne, Angleterre, France, Suède, etc.), on est frappé de la sélection qu'il opère. Dans les médias comme dans le débat politique, dans les livres comme dans les enquêtes sociologiques, le discours porte presque exclusivement sur les migrants et les immigrés ouvriers venus des pays du sud européen (Italie, Espagne, Portugal, Turquie, etc.). Or, au plan d'ensemble de la Suisse, 30 % des étrangers résidants ne sont pas originaires de ces pays ; à Genève et dans le canton de Vaud, la moitié des étrangers sont originaires d'autres pays. Et lorsqu'on observe la population des enfants (6-14 ans) récemment arrivés à Genève (migrants), on constate que 9 % seulement d'entre eux sont originaires des pays du sud européen, que 13 % sont d'origine ouvrière. Pourtant, le discours sur les migrants et la scolarisation des enfants migrants tourne, à Genève aussi, essentiellement autour de ces derniers.

Cette distorsion entre la réalité du discours et la réalité des migrations est un premier moteur de la rédaction du présent essai. Quoique placé dans un livre qui traite de "*l'être migrant*", il n'abordera pas l'expérience subjective des migrants, leur vécu. D'autres publications l'ont fait excellemment et sur des modes différents dans le cours des récentes années (D. Castelnuovo, 1978 ; K. Ley, 1979 ; Steinauer, 1980), du moins pour les immigrés du sud européen. On privilégiera au contraire ici l'analyse des conditions sociales dans lesquelles l'expérience subjective s'insère. Cette démarche est indispensable pour esquisser un cadre théorique qui rende intelligible l'existence dans une même collectivité de courants migratoires d'origine, de nature et de composition sociale différentes, d'une part, la sélectivité du discours sur les migrants, d'autre part. Mais cette option doit aussi permettre de dessiner les contours du contexte macro-social dans lequel l'expérience singulière prend forme et qui contribue à délimiter l'horizon de perception et de pensée, les intérêts, les enjeux et les champs d'action possibles des migrants aussi bien que des indigènes.

Etre migrant, c'est s'inscrire dans la tension entre deux espaces géographiques et sociaux (parfois nationaux) distincts. Lorsque les flux migratoires sont massifs, polarisés et relativement durables, ils expriment en tant que tels la tension entre les deux espaces, entre les deux types de société : rurale-urbaine, traditionnelle-moderne, agraire-industrialisée, "sous-développée"- "développée". C'est à ce niveau d'analyse que nous nous placerons dans la suite, afin de découvrir, au-delà du sens que les migrants donnent à leur mobilité, le sens (la direction, l'orientation) du changement social qui est en train de se produire et que les migrations révèlent.

Pour l'essentiel, la réflexion s'articulera autour de deux orientations du changement, de deux modèles de développement économique et social (P. et S. Heintz, 1973) : celui qui tend à privilégier l'industrialisation, la croissance du secteur secondaire, de la production de biens matériels et celui qui tend à la croissance du secteur tertiaire comportant une importante composante de contrôle des activités économiques d'autres régions et d'un secteur secondaire occupant relativement peu de gens mais hautement technique et/ou automatisé. On montrera que, dans une collectivité donnée, l'un "*mobilise*" des prolétaires, l'autre des technocrates et des dirigeants. Pour bien saisir le processus par lequel opère cette association entre migrations et modèles de développement, il est nécessaire de faire un bref retour à l'histoire des migrations associées à l'industrialisation de l'Europe.

Au préalable, et parce que les dimensions considérables des phénomènes migratoires récents méritent d'être rappelés au début de cet ouvrage, on consacra quelques pages à situer les ordres de grandeur des migrations en Suisse au cours des vingt-cinq dernières années. Pour cela, les données statistiques produites par les organes officiels suffisent.

Au-delà, pour saisir certains des aspects du phénomène multiforme que sont les migrations, il sera souvent nécessaire de recourir à des données statistiques portant sur le canton de Genève où elles sont plus riches et plus différenciées. Ce "*collage*" de données portant sur des collectivités distinctes et indubitablement différentes peut paraître gênant à première vue. La question de savoir si le canton de Genève est typique de la Suisse ne se pose évidemment pas. Plus généralement,

l'hétérogénéité culturelle, sociale et économique de la Suisse est trop considérable pour qu'aucun canton ne soit "*typique*" ou même "*moyen*". Mais inversement, on peut se demander si la moyenne suisse a un sens autre que statistique. Nous utiliserons les données disponibles pour le canton de Genève et leurs différences par rapport à la Suisse plutôt pour saisir au niveau d'une partie du pays ce qui, au plan d'ensemble, n'est pas encore perceptible, mais reflète une réalité possible voire probable d'une fraction importante du pays (par exemple l'ensemble des grandes agglomérations). Dégager des hypothèses plausibles sur le changement social à partir des observations disponibles, même fragmentaires, voilà un second objectif de cet essai. A ce titre, le "*collage*" de données paraîtra peut-être légitime.

En fin de parcours, lorsque nous aurons esquissé une logique globale de la réalité des mouvements migratoires, nous reviendrons à la question de la sélectivité, du biais, du discours social sur les migrants et les immigrés dont nous sommes partis. Nous essaierons d'expliquer le processus de problématisation sociale d'une partie des migrants (Ph. Perrenoud, 1976), de construction sociale d'un objet problématique, par les développements les plus récents de la réalité et de la politique de l'immigration.

1. UN EVENEMENT D'UNE AMPLEUR SANS PRECEDENT DANS L'HISTOIRE DEMOGRAPHIQUE DE LA SUISSE

Entre 1950 et 1974, la population d'origine étrangère résidant en Suisse¹ a passé d'un quart de million à environ un million de personnes. En 1974, un sur six habitants de la Suisse était de nationalité étrangère. Ces données globales sont dans l'ensemble connues. On sait aussi que cet afflux migratoire est lié à la croissance accélérée de l'économie suisse. Le graphique ci-après rappelle les principales phases et les mouvements de résidents étrangers vers notre pays depuis 1959. Au cours des années soixante, le nombre des travailleurs au sens strict (exerçant une activité professionnelle) augmente de façon continue et rapide (sauf une petite rémission de 1964 à 1966) et passe de 290 000 à 600 000. Les "*inactifs*" (enfants et conjoints sans activité profes-

sionnelle, pour l'essentiel) passent de 140 000 à 370 000 durant ce temps : une partie des immigrés s'installent, fondent une famille.

Les mesures politiques prises à la suite de la vague de xénophobie de la fin des années soixante contribuent à stabiliser les actifs entre 1969 et 1974 ; les "*inactifs*", eux, continuent d'augmenter : effet différé des immigrations antérieures.

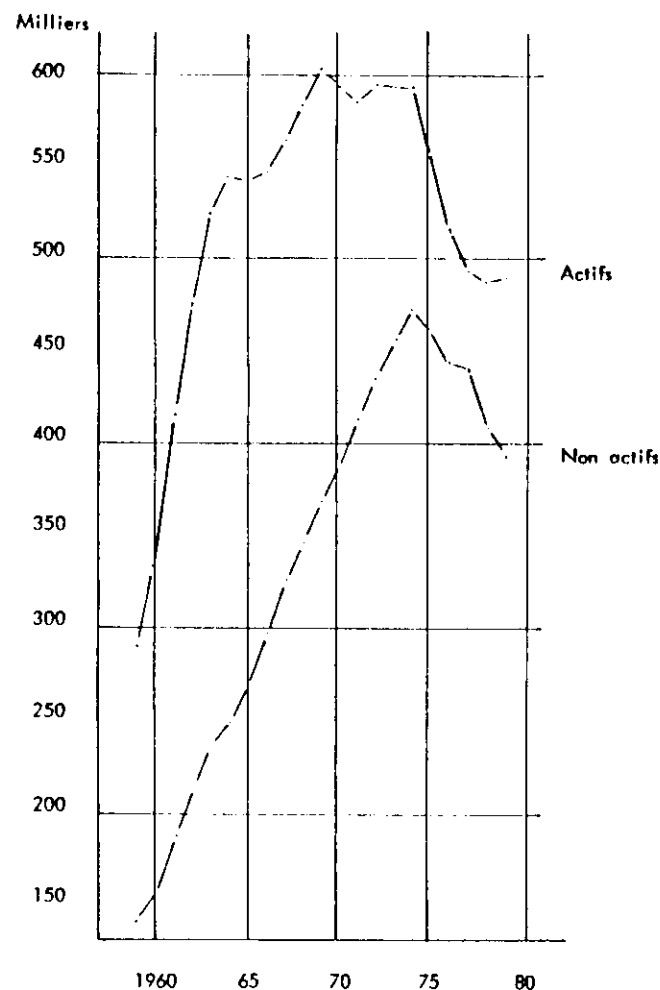
Enfin, au moment où s'installe la crise économique, les nombres d'actifs diminuent rapidement (de 590 000 à 490 000 en trois ans !) entraînant une diminution des non-actifs (de 470 000 à 390 000). Entre 1974 et 1979, la population étrangère résidante diminue de 200 000 personnes. Ce recul est la résultante d'un ensemble de mouvements assez complexes :

- 318 000 étrangers ont immigré en Suisse dont 132 000 économiquement actifs (42 %) ; 517 000 étrangers ont émigré de Suisse dont 269 000 actifs (52 %). Soit une *perte migratoire* d'environ 200 000 résidents (137 000 actifs, 69 %).
- Pendant ce temps, 106 000 enfants de nationalité étrangère sont nés en Suisse et 21 000 personnes étrangères y sont décédées. Soit un *bilan naturel positif* de 85 000 personnes.
- 40 000 travailleurs saisonniers ont obtenu le permis annuel (deviennent résidents).
- Enfin, 126 000 étrangers résidents ont obtenu la nationalité suisse par naturalisation, reconnaissance de la citoyenneté suisse, mariage avec un Suisse, adoption, etc.².

Ces quelques données n'ont d'autre but que de rappeler les ordres de grandeur d'un phénomène unique par son ampleur et sa rapidité dans l'histoire démographique de la Suisse dans son ensemble et qui laisse des traces profondes dans la structure économique et sociale et dans le débat politique du pays. Elles illustrent aussi l'extrême dépendance entre les mouvements de travailleurs étrangers et la conjoncture économique, que ce soit dans la phase ascendante ou descendante. Le bilan migratoire des cinq années de récession (1974-1978) le montre avec acuité : 134 000 personnes actives en moins ! Au plus fort de la crise (1976) la Suisse a connu un maximum de 21 000 chômeurs complets.

Mais la diminution de la population étrangère résidente n'est pas le fait de l'émigration seulement : un bilan naturel très favorable et les transformations de permis A en permis B la freinent, les différents processus d'intégration dans la nationalité suisse l'accélèrent.

Graphique
Evolution du nombre d'étrangers actifs et non actifs de 1959 à 1979



Soulignons quatre éléments :

1. D'une façon générale et sur l'ensemble des vingt-cinq dernières années, la différence entre les nombres d'immigrés et d'émigrés (bilan migratoire) ne donne qu'une image partielle des mouvements migratoires réels. Il n'existe malheureusement pas une statistique détaillée des immigrations portant sur toute la période de croissance rapide et sur l'ensemble de la Suisse. Les données disponibles pour le canton de Genève permettent de se faire une idée grossière du rapport entre le nombre de mouvements et celui de l'accroissement de la population résidente qui en est résulté : entre 1960 et 1975, le canton a enregistré un bilan migratoire positif de 63 000 personnes qui est le solde de 568 000 entrées (immigrés) et 505 000 sorties (émigrés), soit plus d'un million de mouvements. Peut-être que le rapport est particulièrement fort à Genève. Mais on a montré plus haut, pour les années 1974 à 1978 et pour l'ensemble de la Suisse, que même lorsque le bilan migratoire est fortement négatif, le nombre de personnes nouvellement immigrées reste élevé. On peut donc conclure à une relative indépendance entre l'ampleur des mouvements migratoires et l'accroissement de la population par gain migratoire. La mobilité géographique des personnes est une caractéristique permanente des sociétés modernes de même que, par conséquent, la présence (plus ou moins concentrée) en leur sein de personnes et de familles installées de fraîche date. La politique d'immigration de la Suisse accentue la "rotation" des immigrants (voir D. Castelnuovo, 1978).
2. Les migrants qui s'installent pour une longue période représentent donc une (plus ou moins forte) minorité de l'ensemble des migrants. Le nombre des résidents du pays d'immigration augmente par "sédimentation" progressive au cours des années. De plus, les migrants sont dans l'ensemble jeunes, en âge de se marier et de procréer ; le bilan naturel des étrangers, particulièrement favorable, en témoigne (la différence entre naissances et décès est voisine de zéro pour l'ensemble des résidents suisses). C'est ce facteur de rajeunissement de la population résidente qui explique le gros de l'augmentation rapide du nombre de naissances entre 1955 et 1964 d'une part, et la présence croissante d'enfants d'origine étrangère dans les écoles, d'autre part.

3. Toutes les personnes étrangères résidant en Suisse ne sont pas des migrants au sens strict du terme. D'une part, il faut rappeler qu'environ 250 000 étrangers vivaient déjà en Suisse en 1950, avant le grand afflux ; certains, tout en conservant leur nationalité d'origine, y étaient nés. D'autre part, les enfants nés d'immigrants (la seconde génération) ont toujours vécu dans ce pays, en fréquentent les écoles, en apprennent la langue, en assimilent les habitudes et les coutumes. Les résultats du recensement fédéral de la population de 1980 permettent de se faire une idée de la part de la population étrangère de l'ensemble de la Suisse qui est née dans le pays.

Quant aux immigrés proprement dits, ne faut-il pas se demander durant combien de temps, à partir du moment de leur installation en Suisse, il est légitime de les considérer comme des migrants ? L'administration s'est donné un critère en offrant un statut particulier aux étrangers résidant en Suisse depuis plusieurs années (en principe dix, dans certains cas cinq). Si, comme le suggère son nom, l'obtention du permis d'établissement marque la fin du statut de migrant, une fraction croissante des étrangers résidant en Suisse ne sont en réalité plus des migrants : en 1973, les étrangers au bénéfice du permis d'établissement ne représentaient que 55 % de l'ensemble des étrangers résidants ; ils en formaient 76 % à la fin 1979. Ce changement ne résulte pas tant d'une augmentation du nombre des étrangers qui ont le permis d'établissement (673 000 en 1979, 35 000 de plus qu'en 1974) que d'une diminution spectaculaire de ceux qui sont sous permis annuel (de 427 000 en 1974 à 211 000 en 1979), diminution qui s'explique à son tour, pour une part du moins, par une plus forte propension à réémigrer chez les titulaires du permis de séjour (15 à 19 % annuellement entre 1974 et 1979) que chez le établis (4 à 6 %). Le permis d'établissement est bien un indice de (relative) stabilisation. Mais cela ne veut pas dire qu'il faille bien dix ans à tous les immigrants pour trouver leur place dans la société d'accueil, ni non plus que l'établissement soit définitif, puisqu'il reste quand même un taux annuel assez élevé de réémigration. La rapidité avec laquelle les immigrés opèrent leur insertion dans un réseau de relations sociales, l'installation dans des conditions relativement stables d'habitat, de travail, de loisirs, de vie familiale, dépendent de multiples facteurs

liés au projet qui a motivé la migration, au degré de tension ressenti entre le pays d'origine et le pays d'accueil, à l'origine culturelle, au niveau de formation scolaire et professionnelle et à la position sociale dans le pays d'immigration.

4. Enfin, et dans un pays culturellement divisé comme la Suisse c'est important, tous les migrants ne sont pas des étrangers. Les migrations de Suisses à l'intérieur du pays se sont maintenues à un niveau élevé durant toute la période de forte immigration étrangère. Elles semblent même avoir augmenté un peu depuis le début de la récession. Or, l'entrée dans un nouvel environnement spatial, social, culturel, économique et politique peut être aussi relativement difficile pour le Suisse alémanique qui arrive à Genève ou à Lausanne ou pour le Valaisan issu d'un village de montagne.

On le voit, les données portant sur les étrangers résidant en Suisse ne reflètent que partiellement la réalité des mouvements migratoires même internationaux. Elles permettent tout au plus de situer les tendances et les ordres de grandeur. Nous nous en servons encore pour appréhender dans les grandes lignes les pays d'où proviennent les migrants étrangers, ainsi que les régions de Suisse où ils sont installés.

La moitié des étrangers résidant en Suisse sont originaires d'Italie où se recrutent depuis plusieurs années des travailleurs manuels, pour la plupart peu ou pas qualifiés. Un cinquième des étrangers provient des autres pays voisins de la Suisse (RFA, Autriche, France), où dans l'ensemble se recrutent des travailleurs qualifiés ou très qualifiés. Un autre cinquième provient de pays européens plus lointains, non industrialisés ou faiblement industrialisés (Espagne, Grèce, Yougoslavie, Turquie) qui, depuis quelques années, prennent la relève de l'Italie. Enfin, environ un dixième des étrangers résidant en Suisse proviennent d'autres pays.

Les Allemands et les Autrichiens sont particulièrement nombreux en Suisse alémanique où ils constituent en moyenne 19 % des étrangers (Saint-Gall, 25 % ; Thurgovie, 22 % ; Zurich, 20 % ; Bâle ville et campagne, 20 %). Inversement, on trouve les Français surtout en Suisse romande : en moyenne 15 % des étrangers (Jura, 21 % ; Genève, 18 % ; Neuchâtel, 15 % ; Vaud, 14 %). Quant aux Italiens,

leur répartition est très uniforme sur l'ensemble du pays ; ils représentent à peu près la moitié des étrangers dans tous les cantons à l'exception du Tessin où pour des raisons évidentes ils sont beaucoup plus nombreux (84 % des étrangers) et dans les cantons de Genève (34 %) et de Fribourg (35 %) où ils sont nettement moins nombreux du fait d'une forte présence espagnole et d'une proportion élevée "*d'autres étrangers*". Les Espagnols sont nettement plus nombreux en Suisse romande (18 %) qu'en Suisse alémanique (8 %) ; ils forment même 21 % des étrangers à Genève ; encore relativement nombreux (12 à 14 %) dans les cantons de Neuchâtel, Valais, Berne, Bâle Ville et Lucerne, ils ne forment qu'une petite minorité des étrangers dans la moitié orientale du pays. A l'inverse, les Grecs, Yougoslaves et Turcs sont rares en Suisse romande (3 %) mais forment 13 % de la population étrangère des cantons alémaniques (notamment Argovie, 17 % ; Saint-Gall, 16 % ; Thurgovie, 16 % ; Zurich, 13 %). Le groupe des "*autres étrangers*" est évidemment très hétérogène ; formant seulement 10 % de la population étrangère de Suisse alémanique, ils en constituent près du cinquième dans trois cantons romands (Genève, 20 % ; Fribourg, 21 % et Vaud, 19 %).

Ajoutons que la présence des étrangers varie sensiblement selon les régions. Dans l'ensemble de la Suisse, à fin 1979, les 884 000 étrangers représentaient 14 % de la population résidente. Des proportions voisines se rencontrent dans la plupart des cantons où le secteur de la production industrielle est prépondérant. Les cantons à vocation plutôt agricole, par contre, ne comptent qu'entre 5 et 9 % d'étrangers. Enfin deux cantons comptent une proportion d'étrangers particulièrement forte : le Tessin (25 %) et Genève (33 %).

Rappelons-le, ces données reflètent plus le résultat des échanges migratoires entre la Suisse et d'autres pays que ces échanges eux-mêmes. Pour obtenir une estimation approximative de l'ampleur des mouvements migratoires, il faut sans doute multiplier le bilan migratoire positif des vingt dernières années par un facteur de 5-6. Cela veut dire que ce sont au moins 5 à 6 millions de personnes qui, au cours de cette période, ont immigré en Suisse pour des périodes plus ou moins longues.

2. QUELQUES RAPPELS D'UN PASSE RECENT

La mobilité géographique des personnes en tant que telle n'est évidemment pas une invention des sociétés modernes. Dans la société préindustrielle européenne aussi, on "*voyage*". Conquêtes, guerres, croisades et conflits religieux provoquent sporadiquement de grands déplacements de troupes qui recrutent souvent des mercenaires étrangers et dont l'avance pousse des groupes importants de personnes à chercher refuge dans des terres d'asile. A cette mobilité à motivation politique ou religieuse s'ajoute, bien avant l'industrialisation de l'Europe, le mouvement de colonisation des terres conquises outre-mer. Enfin, pour des raisons professionnelles plutôt qu'économiques, le voyage est institutionnalisé sous forme de compagnonnage dans l'artisanat, tandis que les étudiants se déplacent facilement d'une université à une autre.

Les migrations à motif purement économique ne sont pas inexistantes, certes, mais nettement plus rares qu'aujourd'hui. Sur une longue période et dans sa profondeur, la société traditionnelle européenne apparaît comme essentiellement sédentaire, organisée en communautés restreintes, aux coutumes spécifiques, nouées sur elles-mêmes par des réseaux de clans et de parentés, d'échanges et de communications internes, ayant souvent sinon une langue, du moins un patois propre. Les personnes se sentent appartenir à ces communautés qui restent en quelque sorte leur centre du monde, même lorsque les contraintes politiques, économiques ou professionnelles les conduisent au loin.

Leur identité sociale, et donc leur image d'eux-mêmes, doit beaucoup plus qu'aujourd'hui à leur origine, au lignage dont elles sont issues, qui constitue le centre de leur horizon social et dont elles se sentent une mission d'assurer la continuité. Dans ces conditions, les migrations se font plutôt par groupes, par familles entières ; la rupture des liens familiaux apparaît d'une grande difficulté. L'individu est rarement considéré et se considère rarement comme isolable, détachable de son groupe d'origine et d'appartenance. Or, on le sait, le groupe est un frein à la mobilité des personnes.

Un nouveau modèle culturel

Une individualisation (ou individuation) plus accentuée des personnes est une des conditions du développement des mouvements migratoires massifs que nous connaissons de nos jours, puisque ces derniers supposent que les personnes puissent se détacher de leur groupe d'origine, exister socialement indépendamment de lui. Le processus historique qui produit cette individualisation s'amplifie dès le XVI^e siècle avec la diffusion de l'éthique protestante, dont l'esprit de la contre-réforme épousera de nombreux thèmes dans les pays catholiques. La Réforme donne à la bourgeoisie *"peut-être à son insu, une doctrine... beaucoup plus conforme à ses aspirations profondes à l'égard des affaires et du profit"* (R. Pernoud, 1960). Elle fonde aussi une vision beaucoup plus individualisée de la personne humaine, comme l'a montré Max Weber (1964). Le salut dans l'au-delà, préoccupation centrale dans la société profondément religieuse du XVI^e siècle, devient, avec l'éthique protestante, une affaire strictement individuelle : chacun doit faire son propre salut, nul ne peut faire celui du prochain. La conception de l'homme individualisé, isolable de son groupe et de son environnement d'origine, libre et seul responsable de ses actes, telle qu'elle prévaut aujourd'hui, a des racines profondes dans l'histoire des rapports sociaux. Elle se trouve au principe d'un grand mouvement de *"civilisation des mœurs"*, de normalisation et de moralisation, dès le XVI^e siècle (N. Elias, 1939) et fondera un ensemble de dispositifs disciplinaires qui, au XVIII^e siècle, dans un monde déjà beaucoup plus sécularisé, prendront corps dans l'éducation familiale aussi bien que dans les écoles, les ateliers, les manufactures, les armées et les prisons. Michel Foucault (1975) analyse cette nouvelle vision de l'individu comme étant une inversion du regard du pouvoir, par la généralisation du principe panoptique que Bentham proposait pour la moralisation des prisonniers. Dans les multiples situations de la vie, chacun est observé, scruté, évalué, jugé en fonction de normes de comportement qu'il a par ailleurs si bien intériorisées qu'en l'absence de tout observateur, chacun s'observe, se scrute, s'évalue, se juge (et se culpabilise) en fonction des mêmes normes. Cela n'est pas sans rappeler le modèle de l'homme intra-déterminé de David Riesman (1964). Mais Riesman n'a pas poussé son analyse jusqu'à percevoir la multitude des micro-pénalités qui sont à l'origine de la personnalité intra-déterminée qu'il décrit. Le mérite de Foucault est d'avoir montré

comment, dans des structures et des méthodes d'encadrement qui naissent au XVIII^e siècle, l'individu libre, susceptible de s'autonomiser par rapport à son groupe d'origine ou de parenté, de se sortir de sa condition, devient aussi objet et produit d'une action délibérée de changement (par exemple d'éducation) de la part de tiers. Susceptible d'être changé, donc, et aussi interchangeable (à compétences égales) au sein d'organisations où le réglage des comportements s'opère de plus en plus systématiquement par la discipline obtenue par le biais de l'aménagement du temps, de l'espace, des objets et des gestes.

La nouvelle vision de l'homme qu'apporte la Réforme orientera d'abord la vie de la bourgeoisie urbaine ; elle s'imposera progressivement aux couches populaires des villes, tandis qu'elle n'affectera en profondeur le mode de vie de certaines régions rurales qu'au cours du XX^e siècle.

Avec ce nouveau modèle culturel, celui qui domine encore le monde contemporain, la nature et l'homme deviendront objets de transformation dans une société où la rationalité des démarches intellectuelles et pratiques prendra progressivement la relève des principes religieux qui se trouvaient à son origine.

Le développement des connaissances scientifiques et de leurs applications techniques dans la production de biens en font partie intégrante, certes. Mais Adam Smith ne s'y est pas trompé, lorsqu'en 1776 déjà -la production industrielle émerge à peine- il attribue la supériorité du mode de production industriel surtout à la nouvelle organisation du travail qui consiste à fractionner les travaux complexes en une série de tâches simples, de façon à gagner du temps et donc de réduire les prix, et qui permet de faire appel sur un marché du travail (invention des villes !) à une main-d'œuvre dont le degré de qualification est minimal, l'interchangeabilité des personnes maximale.

On le voit, le développement industriel ne se limite pas à la construction d'usines et la production de biens selon des techniques nouvelles. Il s'accompagne d'une conception alternative de la société et des personnes, de nouveaux agencements des rapports sociaux ; c'est ce qu'il s'agissait d'esquisser brièvement ici.

Enjeux entre ancienne et nouvelle société

Avec l'industrialisation, les migrations à motivation économique deviendront un phénomène massif, permanent et polarisé sur les villes. Cela commence par ce que l'on appelle l'exode rural : le grand mouvement des campagnes vers les villes où se développent précisément le nouveau mode de production, les nouvelles relations de travail, les nouveaux rapports sociaux.

Nous n'esquissont ici que les lignes générales d'une lecture du grand mouvement migratoire de la campagne vers les villes, qui, selon les régions et les pays, a commencé à la fin du XVIII^e siècle et s'est poursuivi jusqu'à nos jours. Il nous suffit, en effet, de rappeler combien ce mouvement est lié au processus d'industrialisation et d'urbanisation (au modèle de développement industriel comme on dirait aujourd'hui) afin de mieux comprendre si et en quoi les migrations modernes se situent dans la continuité d'une histoire déjà longue, ou au contraire se trouvent en rupture avec cette histoire.

En l'appelant exode rural, on ne décrit peut-être pas convenablement la réalité de ce mouvement de migrations. Le terme suggère trop, en effet, que les migrants étaient volontaires pour quitter leurs communautés d'origine et désireux d'aller en ville. Certains, sans doute, aspiraient au mode de vie urbain ; mais combien ont quitté leur société d'origine contraints par les contradictions que le nouvel ordre économique, né dans les villes, introduisait dans la vie des communautés rurales (effondrement des prix, concurrence de la production industrielle urbaine aux produits de l'artisanat rural, accaparement des terres par la bourgeoisie urbaine, etc.) ? Après tout, c'est en ville que l'on a baptisé ce phénomène "*exode rural*" !

Si l'exode est "*l'émigration de tout un peuple en fuite devant un danger*", comme le suggère le Larousse, on observe que paradoxalement dans le cas de l'exode rural, le péril qui conduisait les habitants à fuir la campagne venait des villes vers lesquelles ils affluaient pourtant. C'est qu'en effet, en ville, le développement des usines appelait de plus en plus de bras, tandis que la natalité y diminuait sous l'effet de facteurs économiques, sociaux et culturels, et que le supplément de main-d'œuvre nécessaire à la croissance de la production

industrielle et à la construction de l'habitat urbain ne pouvait être assuré que par l'afflux de travailleurs venant de la campagne.

Dès le milieu du XIX^e siècle, les grandes concentrations urbaines n'assurent qu'à peine la reproduction physique de leur population, donc des forces de travail ; presque toute leur croissance dépend de l'immigration depuis des régions qui, quoique géographiquement proches, vivent encore selon les normes et les institutions traditionnelles et produisent une progéniture proportionnellement plus nombreuse. L'allongement de la vie et les conditions économiques nouvelles aidant, une fraction des jeunes ruraux ne trouve plus à se nourrir sur place et émigre en ville.

A l'effet direct de ces migrations -accroissement immédiat de la population et des forces de travail- s'en ajoutera un autre, indirect : grâce au rajeunissement de la population urbaine, la natalité conserve un niveau qui assure au moins la stabilité du nombre. En raisonnant en termes de coût social, on peut voir là un apport considérable des campagnes à l'accroissement numérique, à la force de travail, au développement du potentiel de production économique et donc au pouvoir des centres urbains et de leurs élites. Tout se passe comme dans un modèle du type "*push and pull*" dont les principes de fonctionnement seraient déterminés par un seul des partenaires en présence. En tout cas, à travers toute l'Europe, des millions de jeunes dont l'éducation et la prime socialisation avaient été assurés à la campagne, iront en fin de compte renforcer le pouvoir économique et politique des concentrations urbaines et industrielles, qui seront de mieux en mieux à même de déterminer les règles du jeu économique, social et politique. Processus en forme de cercle vicieux pour la société rurale traditionnelle appelée à s'éteindre, en forme de cercle "*vertueux*" pour la société industrielle qui prend son essor.

Lorsque les échanges et l'issue des conflits entre deux unités sociales (ici deux types de sociétés qui coexistent) sont plus ou moins systématiquement favorables à l'un des partenaires seulement, on peut parler d'un rapport de domination entre eux. Il n'est évidemment pas question d'idéaliser la société rurale traditionnelle, ni d'en regretter la disparition au nom d'une quelconque idéologie "*néo-rurale*". Il s'agit seulement de situer les mouvements migratoires dans le champ des

rapports de force entre des conceptions concurrentes de la société et d'en éclairer un aspect que les économistes prennent rarement en considération : les migrations enrichissent les zones d'immigration en termes de forces de travail, de potentiel économique et réduisent les ressources des zones d'émigration.

Du côté de ces dernières cependant, l'exode contribue à résoudre des tensions et des conflits internes qui résultent d'ailleurs, pour une bonne part, de l'émergence de la "*nouvelle société*" (manque de travail, chômage partiel, revendications de modernisation de la part de jeunes, etc.). La soupape que constitue l'émigration tend à retarder le moment où les zones d'émigration entament leur propre entrée dans la "*modernité*", le moment où agissant sur elles-mêmes, les sociétés traditionnelles se transforment, s'industrialisent, mais... disparaissent comme traditionnelles.

Ce schéma général est trop simple et trop bref pour rendre compte de toutes les dimensions du problème. Il doit permettre au moins de comprendre la mobilité géographique comme l'un des mécanismes de régulation de tensions (démographiques, économiques, institutionnelles, politiques) au sein des sociétés rurales traditionnelles.

Urbaniser les migrants

Le modèle "*push and pull*" n'est évidemment pas réglé à l'unité près, ni planifié au niveau de la société d'accueil, bien au contraire. On a amplement décrit les conditions précaires dans lesquelles les villes "*accueillaient*" la majorité des immigrants ruraux. Crise du logement, chômage, misère des quartiers pauvres et des "*bidonvilles*" sont des problèmes endémiques de toutes les grandes concentrations urbaines jusqu'au milieu du XXe siècle et parfois jusqu'à nos jours.

On a moins souvent évoqué le formidable processus de "*recyclage culturel*" que représentait l'urbanisation des migrants qui, souvent sans parcourir des distances considérables, parlant généralement la même langue, n'en étaient pas moins à leur arrivée des étrangers au mode de vie urbain, n'en connaissant pas les règles du jeu, projetés dans un monde où les savoirs, les savoir-faire, les compétences techniques et

sociales, les croyances, les valeurs et les traditions qu'ils avaient acquis dans le monde rural n'avaient plus cours. Qualifiés pour la vie dans la société rurale, ils étaient pour la plupart mal préparés pour affronter la vie urbaine. Dépendants (mal informés des règles du jeu), disqualifiés socialement, isolés, les immigrants de la campagne occuperont pour l'essentiel des emplois subalternes non qualifiés et d'autant plus mal rémunérés que le nombre pèse sur la rétribution de leur travail dans une économie qui, on vient de le voir, dans son secteur le plus moderne, réclame essentiellement de la force physique, des bras, des gestes simples, mais des compétences techniques et intellectuelles minimales. Ils se joindront à ceux qui, par le processus de prolétarianisation et de déqualification des travailleurs de l'artisanat urbain, ont quitté le mode de production traditionnel dans les villes. On comprend d'ailleurs plus facilement l'hostilité plus ou moins ouverte des travailleurs des villes contre les immigrants de la campagne si on tient compte de la menace économique que ceux-ci représentaient pour eux : l'afflux des travailleurs pèse sur le niveau des salaires et réduit la capacité de négociation des travailleurs. En même temps, par leur formation dans une société traditionnelle, les immigrants sont souvent plus soumis, acceptant plus facilement les contraintes, les conditions de vie misérables et la dépendance que leurs compagnons "*urbanisés*" pour lesquels le processus de déqualification professionnelle se double d'une disqualification sociale.

La constitution du prolétariat urbain que Touraine (1969) caractérise par la marginalité et l'exploitation est indissociable des transferts massifs de population de la campagne à la ville. Les enfants de ces immigrants -la seconde génération, comme on dirait aujourd'hui- mieux acculturés en ville, y ayant fréquenté l'école, parfois acquis une formation professionnelle, y ayant pris racine dans un réseau de relations sociales, connaissant mieux les règles du jeu, pourront participer plus facilement au mouvement de mobilité sociale qui s'amorce, mouvement par lequel une fraction des enfants de travailleurs manuels sortent de la condition proprement prolétarienne et "*montent*" vers des situations professionnelles d'employés, de cadres moyens, voire supérieurs.

Qu'elle soit désir, aspiration, projet ou réalité, la mobilité sociale contribue puissamment à la régulation des tensions sociales au sein des

sociétés industrielles (capitalistes ou socialistes). Elle autorise chacun à espérer une amélioration de ses conditions de vie, une augmentation de sa capacité de jeu et d'autonomie, de participation aux décisions et incite à former des projets et à conduire des stratégies individuelles fondées sur la formation, la qualification, l'assiduité au travail, plutôt que des conduites de révolte, l'engagement dans des mouvements de revendication collective, voire des démarches révolutionnaires. Ce faisant, la mobilité sociale (projet ou réalité) favorise la division des classes les plus défavorisées où elle facilite, de plus, le départ des éléments les plus entreprenants, les plus dynamiques, qui auraient été capables de participer à l'organisation des luttes et des combats collectifs. Le mouvement de mobilité vers le haut constitue ainsi un des mécanismes de régulation des tensions au sein des villes. En même temps la mobilité sociale réamorce la demande de travailleurs non qualifiés, de nouveaux immigrés pour accomplir les tâches délaissées par les travailleurs des villes.

Le rôle de l'école

L'école élémentaire, comme institution de formation, d'inculcation cognitive, morale et idéologique, n'est pas devenue sans raison une des pierres angulaires de la civilisation urbaine moderne. Elle a joué un rôle considérable dans le processus d'acculturation à la ville -d'urbanisation- des *"enfants du peuple"*. Elle produit, évalue et certifie les aptitudes de chacun au mode de vie urbain ; les normes d'excellence scolaire deviendront rapidement un des principes de légitimisation de la sélection qui s'opère à chaque génération pour l'accès aux situations et positions sociales les plus désirables. L'école réalise ainsi à la fois l'homogénéisation culturelle (dans le sens d'urbanisation) et linguistique des espaces nationaux européens de la différenciation dans les catégories de stratification de la nouvelle société en train de se produire.

Etatisée, laïque et gratuite dès le milieu du XIXe siècle, l'école élémentaire devient obligatoire vers 1870-1880 dans la majorité des pays européens avec un objectif explicite de formation aux techniques intellectuelles de base et d'inculcation des mythes et des croyances de la nouvelle société : évolution, progrès et culture par le travail bien fait,

par l'ordre, la propreté, la précision, la ponctualité, le bien-être matériel par la pensée et l'action rationnelles, le développement de la science, la division du travail technique et politique dans les entreprises comme dans la cité. A mieux connaître l'histoire de la politique scolaire de cette période, on comprend que la bourgeoisie urbaine -véritable bâtisseuse de la nouvelle société- se battait sur deux fronts dans ce domaine :

- Celui des croyances, des attitudes et valeurs traditionnelles encore vivantes dans de larges fractions urbaines et régulièrement *"réimportées"* dans les villes par le flux migratoire venant des campagnes.
- Celui des aspirations socialistes d'une classe ouvrière urbaine naissante, exprimées dès les premiers congrès internationaux de travailleurs³.

On objectera que l'école se développe aussi à la campagne. C'est vrai, mais partout avec un décalage certain sur les villes et des différences sensibles dans l'orientation générale du projet pédagogique. Dans la plupart des cantons suisses, d'ailleurs, l'organisation de l'école primaire, donc la politique de la scolarisation de base, sont du domaine de compétences communal. A Genève même, où les compétences des autorités communales sont minimales, un député -notable rural- s'exprime comme suit sur la spécificité de l'éducation à la campagne : *"Le véritable enseignement agricole professionnel pour les élèves de nos communes rurales, c'est le travail avec leurs parents. Toute innovation contraire pourrait avoir comme conséquence fâcheuse de pousser à la ville les enfants de la campagne au lieu de les attacher aux travaux de l'agriculture"* (Mémorial du Grand Conseil, 1885).

Nous sommes en 1885 dans le débat sur l'organisation générale de l'instruction publique et l'extension de la scolarité obligatoire de 13 à 16 ans. L'agriculture genevoise compte encore pour 14 % dans la population active du canton avec 7 300 personnes. Vingt-cinq ans plus tard (1910), 6 200 personnes seulement travailleront encore dans l'agriculture. Contrairement à ce qu'avaient l'habitude de dire aux cancren les maîtres de la ville, l'agriculture n'avait pas besoin de bras. Pourtant, en 1885, notre député obtiendra satisfaction, l'école rurale conservera un statut particulier. Même dans ce canton-ville, rien n'indique que la politique scolaire tendait à une conception de l'école rurale qui aurait préparé les jeunes des villages à leur avenir

Sources de croissance urbaine : le cas de Genève

En 1910, les 6 200 travailleurs de l'agriculture ne représentent d'ailleurs plus que 7 % de la population active genevoise. C'est qu'entre-temps, le secteur secondaire⁴ occupait 13 800 personnes de plus qu'en 1888 et le tertiaire⁵ même 17 200. Ces travailleurs supplémentaires ne provenaient évidemment pas tous de la campagne genevoise, "*Hinterland*" trop exigu. Malgré son appartenance à la Suisse depuis déjà cent ans, le canton n'est pas encore articulé sur l'espace migratoire suisse. En 1910, sa population résidente compte 63 000 étrangers (42 %) dont 36 000 Français, 15 000 Italiens, 5 000 Allemands. Les confédérés forment le quart de la population : 43 000 dont 16 000 Vaudois et 9 000 Bernois. Les Genevois ne forment que le tiers de la population (49 000).

La forte composante française s'inscrit dans la continuité de l'histoire genevoise d'avant l'entrée dans la Confédération : comme place bancaire et commerciale, aussi bien que comme cité d'asile, Genève a toujours vu affluer des courants migratoires depuis la France, comme d'ailleurs depuis le nord de l'Italie. De plus, le canton reste intégré dans sa région, la ville de Genève constitue encore la métropole pour les habitants des départements français voisins et une place de marché pour leurs produits agricoles.

Mais le cas de Genève n'est pas unique. C'est à la fin du XIX^e siècle que la Suisse dans son ensemble devient un pays d'immigration, après avoir vu traditionnellement ses propres indigènes émigrer soit au service d'armées étrangères soit vers les "*nouvelles terres*" d'Amérique ou d'ailleurs (Hagmann, 1966). L'inversion du sens des flux migratoires fut extraordinairement rapide puisqu'en 1914, la Suisse comptait environ 600 000 résidents étrangers, soit 15 % de la population totale, comme actuellement (Hoffmann-Novotny, 1973). La première guerre mondiale supprime la libre circulation entre les états. Elle marque aussi le commencement de la politique de contrôle exercée par les autorités fédérales sur l'immigration des étrangers. Entre 1917 et 1921 sont promulguées les premières lois sur la police des étrangers ; l'activité législative dans ce domaine ne cessera pas avec la fin des hostilités (Castelnuovo, 1978). Les frontières nationales resteront plus étanches après la guerre qu'avant à travers toute l'Europe.

A Genève, la population étrangère du canton diminue de 35 000 personnes entre 1910 et 1941 (émigration, naturalisation, vieillissement). En même temps, la barrière religieuse est moins importante dans l'esprit des gens. Les séquelles du *Kulturkampf* sont effacées. Dès ce moment et jusque vers 1950, le recrutement de travailleurs supplémentaires pour l'économie genevoise se portera plus massivement sur les cantons confédérés. Les cantons à dominance rurale de Suisse romande (Vaud) et surtout rurale et catholique (Valais, Jura bernois et Fribourg) fourniront des contingents importants de migrants, de même que certains cantons suisses alémaniques (notamment Berne et la Suisse centrale). De quelque 40 000 en 1910, les résidents confédérés du canton de Genève passeront à 100 000 en 1950. Le canton de Genève traverse cette seconde phase d'urbanisation en participant, comme les autres centres urbains suisses, à l'exode depuis les campagnes helvétiques. L'afflux de confédérés ne manquera pas de susciter également quelques remous et tensions particulièrement au cours des grandes crises économiques et politiques des années 30 (Torracinta, 1979).

Mais dans l'ensemble, les confédérés s'intègrent (les germanophones comme les autres), la plupart ont rompu leurs attaches avec le canton d'origine, beaucoup ont acquis la nationalité genevoise (ils ne comptent donc plus dans les chiffres de résidents cités ci-dessus pour 1950).

Le cas de Genève n'est probablement pas typique de l'ensemble des grandes villes de Suisse. Les sources de recrutement de population varient selon la position géographique ; on trouverait peut-être des analogies à Bâle. Par contre, le processus global de l'exode rural et de la constitution du prolétariat urbain est semblable dans toute l'Europe du nord en voie d'industrialisation.

3. L'INTERNATIONALISATION DES MIGRATIONS

Des courants migratoires d'une certaine importance et franchissant les frontières nationales ne sont pas un phénomène récent. C'est particulièrement vrai à l'intérieur de régions culturellement homogènes.

L'exemple genevois rappelle aussi qu'au début de ce siècle encore le concept de nation n'avait pas la même prégnance qu'actuellement. Ce qui change à partir du milieu du XXe siècle, c'est l'ampleur considérable des migrations internationales, dans le même temps où l'échange migratoire met en rapport des nations beaucoup plus fortement constituées et organisées.

En Suisse, dès 1950, les possibilités de recrutement de main-d'œuvre supplémentaire au sein du territoire national se raréfient. Le dépeuplement des campagnes atteint ses limites, les régions peu industrialisées ont diminué (urbanisation et industrialisation de la campagne) ; elles sont protégées au nom de la politique agricole et/ou se tournent massivement vers les activités touristiques qui demandent elles-mêmes beaucoup de main-d'œuvre. Le mode de vie à la campagne se rapproche de celui des villes, la fécondité notamment y a baissé, la population y a vieilli. Ces caractéristiques se vérifient pour l'ensemble de la Suisse et plus généralement pour l'ensemble des pays industrialisés du nord de l'Europe.

Or la croissance économique non seulement se maintient mais s'accélère à partir de 1952-1955. C'est dans ces conditions que s'amorce la grande migration internationale de travailleurs dont nous avons esquissé plus haut les incidences démographiques majeures pour la Suisse. Durant cette phase, les pays industrialisés du nord de l'Europe (plus précisément leurs concentrations urbaines et industrialisées) prennent la place qu'occupaient les villes dans les échanges migratoires du siècle passé et jusque vers le milieu de celui-ci, tandis que les pays du sud européen et même de l'Afrique du Nord (dans le cas de la France) prennent la place des campagnes du temps de l'exode rural.

Analogies de fond et différences

Dans un sens, l'histoire se répète en changeant d'échelle. Certaines caractéristiques structurelles se maintiennent en effet :

- Les migrants proviennent pour beaucoup des régions rurales ou sous-développées des pays d'émigration.

- Dans les pays d'immigration, les migrants garnissent avant tout les catégories les plus basses de la hiérarchie professionnelle et sociale, accomplissant des tâches et assumant des conditions de vie et de travail que les travailleurs des pays industrialisés délaissent ou fuient (Hoffmann-Novotny, 1973).
- La conjoncture économique offre des chances structurelles de mobilité vers le haut qui sont au premier chef saisies par les autochtones des pays d'immigration.
- La conjoncture économique favorable, associée aux chances de mobilité individuelle accrue, contribue à la réduction des tensions sociales, une certaine léthargie du débat idéologique, voire une certaine dépolitisation.

On retrouve donc au niveau des migrations internationales des vingt dernières années ce modèle qui articule mobilité géographique (d'espaces sociaux traditionnels vers les plus modernes) et mobilité sociale (au sein de la société moderne) et qui caractérisait déjà les migrations des campagnes vers les villes.

Ce modèle rappelle les deux dimensions fondamentales de hiérarchisation ou de stratification du monde moderne telles que P. Heintz (1980) les a mises en évidence :

- d'une part la stratification interne des différents pays (ou régions au sein des pays) et qui détermine la mesure dans laquelle les individus ont accès aux valeurs centrales du système national (notamment richesse matérielle, prestige, pouvoir, formation).
- d'autre part la stratification qui situe différents pays (ou régions) les uns par rapport aux autres sur différentes échelles ayant trait à quelques-unes des dimensions les plus centrales du développement économique et social : richesse nationale, degré d'urbanisation, niveau de production industrielle, niveau de qualification professionnelle de la population.

Selon cette conception du système mondial, très réaliste au demeurant, les principes de fonctionnement de la société moderne (urbanisée, rationalisée, individualisée, industrialisée, fortement scolarisée, à haut niveau scientifique et technologique, etc.) s'imposent aux nations et régions "*sous-développées*" (et à leurs habitants) et tendent à se substituer aux configurations sociales traditionnelles. C'est

précisément en cela que se fonde le concept de *système* mondial : l'orientation de l'ensemble vers un modèle sociétal et culturel commun, associé à des échanges entre unités dont les termes et les modalités sont fortement déterminés par les sociétés dominantes.

Pour beaucoup de migrants originaires des régions sud-européennes, la mobilité géographique équivaut à (est perçue et conçue comme) une mobilité sociale ascendante mesurée à la position et au destin le plus probable dans la société d'origine même si, dans la société d'accueil, ils se trouvent au plus bas de l'échelle sociale et souvent même en situation de marginalité sociale (Ley et Agustoni, 1976).

Mais ces analogies quant au fond du mouvement observé au milieu du XXe siècle avec l'exode rural ne doivent pas masquer des différences notables. Cet exode restait confiné à l'intérieur de régions ou de pays ; le mouvement récent, polarisé selon un axe nord-sud européen, traverse les frontières de nations qui se sont entre-temps plus puissamment organisées et entre lesquelles deux guerres mondiales ont durci le sentiment de différence. Enfin, dans les pays d'accueil, les immigrants se distribuent largement sur les différentes régions ; même les campagnes recrutent des travailleurs migrants.

La distance culturelle s'accroît

Tout d'abord, la distance culturelle croît avec la distance géographique et elle s'amplifie à la faveur des transformations rapides au sein des sociétés industrialisées. Même entre originaires d'un même pays on observe des différences sensibles. Une enquête conduite à Zurich (Ley et Agustoni, 1976) montre que les immigrants originaires du nord de l'Italie perçoivent moins de discrimination, conduisent plus souvent des stratégies d'intégration linguistique et sociale, se sentent plus à l'aise en Suisse et réussissent plus facilement au "*jeu*" de la mobilité sociale vers le haut que leurs compatriotes du sud. Ils se représentent aussi plus souvent leur émigration comme résultant d'un choix entre plusieurs alternatives, orienté par le désir d'améliorer leur situation, de vivre dans un pays plus développé, tandis que pour ceux du sud les contraintes économiques (chômage) ont joué un rôle quasi

exclusif. Hoffmann-Novotny (1973) avait déjà montré par ailleurs que les Italiens du sud jouissent en moyenne d'une formation scolaire plus faible, d'une qualification professionnelle moindre et de moins d'expérience dans le secteur industriel.

Entre l'univers des villages et des bourgades du mezzogiorno italien, de l'Andalousie, du Montenegro ou de l'Anatolie, et celui des métropoles industrielles modernes du nord, l'émigrant change littéralement de société. Tout est différent ou presque : la langue bien sûr, et c'est énorme, mais aussi :

- Le travail et les rapports sociaux qui y prévalent (technologie mécanisée, normes de production, encadrement, style de commandement, anonymat des relations, interchangeabilité des personnes, etc.).
- Le rapport au temps (rythmes, régularité, précision, ponctualité, disponibilité, etc.).
- La valeur et les fonctions économiques et sociales de l'argent.
- Les normes sociales qui régissent les rapports entre hommes et femmes, entre parents et enfants, entre salariés et employeurs, entre collègues de travail, entre public et privé, etc.
- Le sens attribué aux postures du corps, aux gestes et aux mimiques (réglage de la distance physique entre interlocuteurs, regards, démarche, etc.).
- Le rapport au corps, à la santé et à la maladie.
- Les critères de respectabilité et les mécanismes du contrôle social (qu'on pense sous ce rapport au rôle de la "*passeggiata*" dans les pays méditerranéens).
- La valeur de différents savoirs et savoir-faire, même élémentaires (lire, écrire, calculer par exemple).
- Les pratiques religieuses, familiales, sexuelles, éducatives, scolaires, etc.
- Etc.

Ces différences de code, d'habitus pour reprendre l'expression de Bourdieu (1972), c'est-à-dire de systèmes de schèmes de perception, de pensée, d'action et d'évaluation, entre immigrants et indigènes, accentuent les barrages de communication, risquent de produire de fréquents malentendus et des tensions.

Une culture définit les principes de cohésion, d'unité d'un groupe, elle est au fondement des codes de communication et des échanges symboliques et matériels au sein du groupe (de la communauté, de la collectivité, de la classe sociale ou de la nation). Elle détermine la communauté d'habitus⁶. Mais la différence culturelle ne signifie pas *ipso facto* l'inégalité. Il n'y a pas d'inégalité intrinsèque entre cultures, faut-il le rappeler ?

L'inégalité naît au moment où un groupe est en situation de faire valoir sa norme, c'est-à-dire les dispositions, habitudes, coutumes, croyances, compétences pratiques et intellectuelles qu'il valorise, sa langue, sa vision du monde, comme meilleures, plus prestigieuses, esthétiques, efficaces, etc., au nom de critères qui relèvent de sa culture mais qu'il est en mesure d'imposer à d'autres groupes. L'imposition d'un modèle culturel passe par un rapport inégalitaire entre groupes sociaux. C'est pourquoi il ne suffit pas de proclamer l'équivalence entre cultures du point de vue anthropologique pour amener l'égalité entre des groupes de culture différente.

Or les immigrants, originaires de sociétés relativement traditionnelles, sont, par définition, inscrits dans un rapport inégalitaire :

- Dans une certaine mesure, leur migration suppose, bien avant le contact direct avec la société d'accueil, une valorisation de certains aspects de la société moderne, fondée sur une information préalable au voyage, leur faisant paraître préférable l'émigration au destin qui aurait été le leur dans leur collectivité d'origine, suggérant que le coût de la rupture avec un environnement connu et des rapports sociaux relativement stables serait compensé par des avantages dont la valeur est elle-même pour l'essentiel fondée dans le modèle culturel de la société moderne (effet de la domination culturelle).
- L'insertion de ces migrants dans la société d'accueil se fait au bas de l'échelle sociale, on l'a vu, c'est-à-dire dans une situation qui laisse peu de marge à l'affirmation de son identité culturelle ou à la lutte pour le droit à la différence (notamment sous tous les aspects qui concernent le travail).
- Enfin, les couches sociales avec lesquelles ils vont entrer en contact immédiat, quotidien, sont sans doute les moins bien préparées intellectuellement et équipées socialement et matériellement pour les accueillir dans le "*respect des différences*". L'attrait de l'exotique,

l'intérêt pour la différence, voire simplement la tolérance, supposent une capacité de prise de distance par rapport à ses propres valeurs, sa propre vision du monde dont on sait qu'elle se cultive plus fréquemment dans les milieux relativement aisés pour lesquels l'urgence matérielle n'est pas une préoccupation quotidienne, où l'essentiel est assuré. De plus, pour les couches modestes, sous-privilégiées, des métropoles modernes, la conformité aux normes sociales, morales et idéologiques qui leur sont imposées, apparaît souvent comme la meilleure garantie pour améliorer (ou au moins conserver) leur situation. Enfin, on n'oubliera pas que les travailleurs indigènes peuvent voir dans l'afflux des travailleurs étrangers une menace pour leurs conditions de travail, le niveau de leurs revenus, leurs marges de négociation avec les employeurs, etc. La perception de cette menace risque d'être d'autant plus aiguë que les perspectives de mobilité professionnelle et sociale sont plus minces⁷.

De telles différences, les migrants de l'exode rural les apportaient aussi et leur gestion se faisait dans des conditions analogues. Mais, on l'a dit, les migrants d'aujourd'hui viennent de plus loin. De plus, dans les migrations internationales, la différence de nationalité les rend sans doute plus visibles, accroît la perception de l'altérité en même temps que l'étiquetage national rend plus probables des rapports fondés sur des jugements globaux, des stéréotypes ("tous les Italiens sont...") et moins probables les contacts directs entre interlocuteurs qui laisseraient la place aux différences inter-individuelles au sein d'un groupe de nationalité.

Perte des droits politiques

L'émigration vers un pays étranger s'accompagne, de plus, de la perte des droits politiques au lieu de résidence. Les Suisses alémaniques venus à Genève entre les deux guerres, malgré des différences culturelles et linguistiques importantes, non seulement étaient moins "*autres*" parce que "*aussi Suisses*" (faisant leur service militaire, etc.), mais disposaient immédiatement du droit de vote, ce qui faisait plus immédiatement entrer leurs problèmes, leurs soucis, leurs

revendications dans les stratégies et les préoccupations électorales des partis politiques locaux.

Dans le vécu des immigrants étrangers, le sentiment de marginalité au sein du pays d'immigration est sans doute aggravé par cette exclusion de la participation aux débats et aux engagements politiques, même lorsque ceux-ci les concernent directement. Immigrant étranger, on vit les contraintes économiques et sociales d'ici, on y paie les impôts et on y subit les contrôles étatiques plus que toute autre fraction de la population, mais on participe à la vie politique ailleurs (qu'on pense aux trains spéciaux au moment des élections en Italie, par exemple).

Les nations entrent dans le jeu

L'internationalisation des migrations fait des nations et de leurs gouvernements des acteurs représentant respectivement les régions d'émigration et d'immigration. L'exode rural se produisait à l'intérieur d'un même système politique où il contribuait à la régulation des tensions dans les campagnes (par l'émigration) et dans les villes (en favorisant la mobilité sociale) et entre les deux. Mais ni les concentrations urbaines, ni surtout les campagnes n'étaient organisées sur un mode qui leur eût permis, autour du tapis vert, de négocier les termes de l'échange, de défendre leurs intérêts (politique sociale, politique culturelle) ou ceux de leurs ressortissants, comme le font aujourd'hui les gouvernements des pays du sud européen avec ceux du nord. Les migrations internationales sont dès lors l'enjeu entre des acteurs nationaux qui négocient chacun en fonction de sa propre logique. Or aucun pays d'émigration n'a intérêt à voir la population de ses villes et de ses campagnes se dégarnir à l'image de ce qui arrive aux campagnes des pays industrialisés. Si l'émigration peut contribuer à la régulation de tensions internes à court terme, ces pays ont probablement intérêt à ce que le départ massif de nationaux ne soit pas aussi définitif qu'il l'était pour les gens de la campagne partis en ville.

La politique culturelle menée par les pays du sud européen se comprend pour une bonne part dans cette logique. Mais il ne suffirait pas de conserver des liens culturels avec les émigrés si les causes économiques de l'émigration n'étaient pas réduites.

Le développement économique -et notamment industriel- des pays du sud européen joue un rôle prépondérant dans ce contexte. A la faveur du développement, de la modernisation, les possibilités de travail y augmentent et sont même peut-être plus favorables pour des personnes qui ont acquis dans les pays du nord quelques-unes des compétences et qualifications propres au mode de production moderne. Plus que du temps de l'exode rural, le retour au pays est envisageable, soit dans la communauté d'origine, en vivant -souvent chichement- de ses économies, soit plus souvent vers des régions industrialisées ou en cours d'industrialisation. Cette caractéristique accentue la tension, sensible pour la plupart des immigrants, entre le pays d'origine et le pays d'immigration. La question "*rester ou retourner ?*" reste ouverte longtemps. On ne rompt pas les amarres. Au contraire on désire retourner au pays, comme le montre l'étude de Ley et Agustoni (1976) : près des trois quarts des immigrés italiens interrogés l'envisageaient⁸.

La possibilité du "*retour au pays*" jouera à plein dans les moments de récession économique. Les difficultés de trouver un emploi en Suisse et donc de conserver le permis de séjour, la crainte d'être en situation de faiblesse dans la concurrence avec les travailleurs indigènes, l'espoir (souvent déçu) de se trouver en meilleure position dans le pays d'origine, ont poussé de très nombreux étrangers à quitter la Suisse au cours des années les plus difficiles économiquement parlant. Les statistiques citées au début de ce texte le prouvent. Par contre, les données démographiques disponibles pour les années 30 ne suggèrent aucun mouvement analogue de la part des milliers de travailleurs suisses qui ont assuré la croissance démographique des villes entre les deux guerres. Plus que la main-d'œuvre nationale, les immigrants étrangers constituent un "*volant de manœuvre*" du marché du travail suisse. Dans ce sens, l'intensité des flux migratoires de et vers la Suisse et leur relative indépendance par rapport à l'accroissement de la population en Suisse résulte bien d'une politique de "*rotation*" des immigrés, comme le souligne notamment Castelnovo (1978). Volontaires ou contraints, de nombreux étrangers rentrent dans leur pays d'origine après deux, trois, voire dix-douze ans de séjour en Suisse. Mais cette politique répond aussi aux intérêts des pays d'émigration, comme nous l'avons souligné plus haut en analysant l'articulation de deux logiques nationales.

4. MIGRATIONS ET STRATIFICATION SOCIALE AUJOURD'HUI

Il nous faut en venir à l'articulation des migrations sur la stratification sociale en Suisse. Jusqu'ici, nous avons fait comme si, pour l'essentiel, les mouvements migratoires faisaient affluer en Suisse des ouvriers peu ou pas qualifiés, issus de pays (ou régions) relativement peu développés. A partir de quelques études portant sur les migrants en Suisse (Hoffmann-Novotny, 1973 ; Ley et Agustoni, 1976 ; JOC et al., 1980), on sait que 75 à 80 % des immigrés du sud occupent des emplois d'ouvriers qualifiés ou de manœuvres. On sait d'autre part qu'à la fin des années 70, dans l'ensemble de la Suisse, environ deux tiers des résidents étrangers du pays sont originaires du sud européen. La conception théorique qui situe la grande migration internationale récente en continuité de l'exode rural et dans le cadre des rapports entre pays ou régions hiérarchisés entre eux quant au niveau de développement économique et social semble confirmée.

Mais nous ne savons presque rien du tiers des migrants qui n'est pas issu des pays du sud européen et qui peut ne pas cadrer exactement avec le modèle théorique. Une vue plus globale de l'insertion de *l'ensemble des migrants* dans la stratification sociale du pays d'accueil intéresse à un double titre, répond à deux types de questions :

- Quel est le niveau d'insertion des migrants dans la hiérarchie sociale en Suisse ; en d'autres termes : sont-ils en majorité manœuvres ou ouvriers ?
- Quelle est, dans la perspective inverse, la fraction de chacune des classes sociales qui est d'origine étrangère ?

Des données "d'emprunt"

La réponse à ces questions se trouverait dans une ventilation des mouvements migratoires selon la nationalité et la position sociale des migrants. Une telle statistique n'est malheureusement pas disponible. De même, on ne dispose pas de données récentes qui porteraient sur la population étrangère résidente de la Suisse ou de certains cantons. Pour esquisser néanmoins des éléments de réponse, nous aurons recours à des données qui ne sont pas entièrement satisfaisantes puisqu'elles ont

trait à un seul canton (Genève) et portent sur la population des parents des quelques 38 000 élèves en âge de scolarité obligatoire (6-14 ans).

Précisons brièvement les limites de ces données pour notre propos. Tout d'abord, elles ne reflètent pas les migrations actuelles mais la "*sédimentation*" des migrations passées dans la population résidente genevoise. Ensuite, elles portent sur une sélection de la population résidente : les parents, adultes (masculins pour l'essentiel) âgés de 28 à 50 ans ; les célibataires, les couples sans enfants et les résidents plus âgés ou plus jeunes ne sont pas représentés. Enfin, elles concernent un canton seulement. Elles ne peuvent pas être représentatives de l'ensemble de la Suisse puisque la composante sud-européenne est plus faible à Genève que dans l'ensemble du pays.

Mais ces données ont l'avantage d'exister sous une forme flexible⁹ ; elles sont exhaustives puisqu'aux âges considérés, les enfants sont tous à l'école et elles portent à peu près sur le quart de la population active du canton. L'échantillon n'est donc pas à proprement parler représentatif, même pour Genève, mais on n'a pas de raison non plus de penser que la population des parents diffère totalement de l'ensemble de la population résidente sous l'angle de la nationalité et de la stratification sociale, du moins pas de la part qui se trouve dans "*la force de l'âge*". Dans la lecture et l'interprétation des observations on retiendra cependant avant tout les ordres de grandeur et les grandes tendances. La population que nous observons comporte, en effet, un peu plus d'étrangers (41 %) que la population résidente totale du canton (31 %). Cette légère distorsion est évidemment en rapport avec les migrations. Les enfants les plus âgés de notre population sont nés en 1965-1966, les plus jeunes en 1973-1974. Les effets des migrations récentes y sont donc plus sensibles et plus marqués que dans la population résidente totale qui comprend aussi les générations âgées de plus de 50 ans.

Nous verrons plus loin en quoi les interprétations de nos observations peuvent être extrapolées à d'autres cantons suisses et auxquels.

Vue globale : Suisses et étrangers

Le tableau ci-après résume les deux points de vue évoqués plus haut. La partie de gauche (trois premières colonnes) permet de comparer la distribution des différents niveaux socio-professionnels dans les populations d'origine suisse et étrangère. Dans celle de droite, on a calculé la part de chaque groupe socio-professionnel qui est d'origine étrangère¹⁰.

Comme prévu, la part des étrangers qui exercent une profession d'ouvrier est importante : environ la moitié, dont deux cinquièmes non qualifiés. La différence avec les Suisses est considérable puisqu'un quart seulement d'entre eux sont ouvriers, dont un cinquième non qualifié. On observe ici un effet de la mobilité sociale des Suisses en rapport avec l'immigration ("Unterschichtung") ; la part des ouvriers dans la population suisse du canton était de l'ordre de 45 % en 1955 encore.

Mais tous les étrangers ne sont pas ouvriers, loin de là : un quart appartient au groupe des "*cols blancs*", employés qualifiés et cadres inférieurs et moyens que nous avons réunis dans la "*nouvelle classe moyenne*" où se regroupent par ailleurs 42 % des Suisses. Enfin, un dernier quart des étrangers appartient à la catégorie des cadres supérieurs et dirigeants ; cette fraction est du même ordre de grandeur chez les Suisses.

Quant à la partie de droite du tableau, elle montre que, conformément aux attentes, la proportion d'étrangers est particulièrement forte parmi les ouvriers : 58 % dans l'ensemble et même 70 % parmi les manœuvres et ouvriers spécialisés. Mais les étrangers représentent aussi au moins un quart dans tous les autres groupes socio-professionnels. Leur présence est même particulièrement forte parmi les salariés de haut rang, occupant des postes de responsabilité, ayant en général achevé des études universitaires : les cadres supérieurs.

Tableau
Distribution des élèves suisses et étrangers (6-14 ans) selon la catégorie socio-professionnelle (Genève, 31.12.1979)

Catégories socio-professionnelles	Suisses	Etrangers	Ensemble	Suisses	Etrangers	Total(4)=100%
Manœuvres et ouvriers spécialisés	15	19	11	30	70	4094
Ouvriers qualifiés	12	24	17	41	59	6244
Ouvriers chefs et agents subalternes (1)	17	5	6	67	33	2378
Classe moyenne traditionnelle (2)	11	5	8	75	25	3110
Employés qualifiés	20	12	17	71	29	6211
Cadres inférieurs et moyens	22	11	17	75	25	6427
Cadres supérieurs	15	20	17	52	48	6381
Professions libérales et intellectuelles + dirigeants	8	4	7	74	24	2525
Total = 100 %	22608	15612	38220	59	41	37370
Ouvriers	24	48	34	42	58	12716
Classe moyenne traditionnelle	11	5	8	75	25	3110
Classe moyenne nouvelle (3)	42	23	34	73	27	12638
Cadres supérieurs et dirigeants	23	24	25	58	42	8906

1. Contremaîtres, chefs d'équipe, etc. ainsi que concierges, pompiers, huissiers, gardes, gendarmes, etc. (agents subalternes)
2. Artisans, petits commerçants et agriculteurs (petits indépendants)
3. Employés qualifiés, cadres inférieurs et moyens
4. Le total de cette colonne diffère parce que l'information concernant la catégorie sociale manque pour 2 % des parents.

Tableau
Distribution des enfants de 6-14 ans
selon différents groupes de nationalités
(Genève, 31.12.1979)

Pays ou groupes de pays d'origine	Nombre	%		Groupements
France	2 167	14	2 167	France
Espagne, Italie, Portugal	8 283	54	8 283	Espagne, Italie, Portugal
Reste Europe Ouest	2 367	15		Pays industrialisés
Amérique du Nord	793	5	3 160	Europe + Amérique du Nord
Europe Est	278	2		
Afrique du Nord	241	2		
Reste Afrique	232	1		
Amérique Centre et Sud	363	2	2 002	Reste du monde
Moyen Orient	363	2		
Asie	434	3		
Océanie	76	*		
Apatrides	15	*		
TOTAL	15 612	100		

Ces observations globales, sans distinction de groupes de nationalités, montrent qu'à Genève du moins, l'immigration des récentes années n'est de loin pas aussi homogène socialement parlant qu'on ne le pense souvent. Elles ne confirment que partiellement le modèle théorique exposé jusqu'à maintenant : la composante ouvrière des migrations est importante certes, mais pas prépondérante. Pour y voir plus clair, il faut différencier plus les étrangers qui, à Genève, se recrutent plus ou moins massivement dans toutes les régions du globe, comme le montre le tableau ci-dessus.

Dans notre population de parents d'élèves, à peu près la moitié (54 %) des étrangers sont d'origine espagnole, italienne ou portugaise ; un cinquième vient des pays du nord de l'Europe ou d'Amérique, un septième est d'origine française et le reste se distribue sur l'ensemble des régions du tiers monde, exception faite des pays d'Europe de l'Est (2 % des étrangers)¹¹.

Les différents groupes de nationalités que nous étudierons (partie de droite du tableau précédent) sont constitués en fonction de deux critères :

- distance géographique par rapport à Genève,
- distance par rapport à la Suisse sur une échelle du développement économique et social.

Cinq courants de migrations

La composition sociale de ces différents groupes fait apparaître des contrastes considérables :

Tableau
Distribution des enfants de 6-14 ans selon différents groupes de nationalités
et la catégorie socio-professionnelle (Genève, 31.12.1979)

Catégories socio- professionnelles	Origine nationale (%)					Total
	Suisse	France	Italie Espagne Portugal	Pays indus. Nord Europe + Amérique	Reste du Monde	
Manœuvres + ouvriers spéc.	5	7	32	1	4	11
Ouvriers qualifiés	12	15	38	4	5	17
Ouvriers chefs + agents subalternes	7	6	7	2	1	6
Classe moyenne trad.	11	7	7	2	2	8
Employés qualifiés	20	19	7	13	20	17
Cadres inf. + moyens	22	23	5	15	13	17
Cadres supérieurs	15	17	3	56	40	17
Professions libérales + dirigeantes	8	6	1	7	15	7
Total = 100 %	22608	2167	8283	3160	2002	38220
Ouvriers	24	28	77	7	10	34
Classe moyenne trad.	11	7	7	2	2	8
Classe moyenne nouv.	42	42	12	28	33	34
Cadres sup. + dirigeants	23	23	4	63	55	24

Tout se passe comme si quatre courants d'immigration très distincts les uns des autres convergeaient à Genève depuis l'étranger.

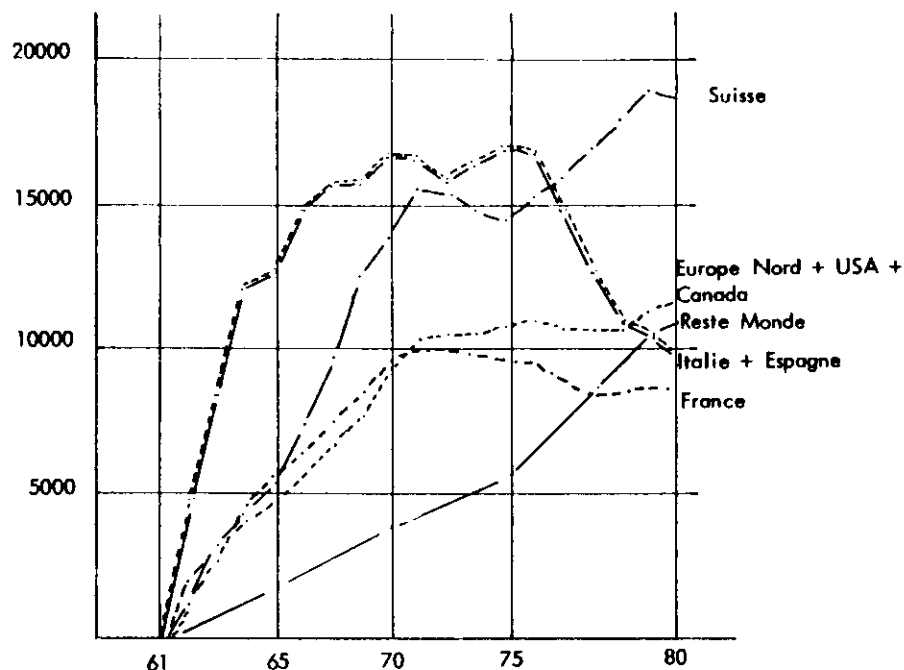
1. Depuis la France, pays limitrophe avec lequel les échanges migratoires sont de tradition et dont les originaires semblent se distribuer à Genève dans toutes les positions sociales sur un mode très voisin de celui des Suisses.
2. Depuis les pays du sud européen, ce courant se compose essentiellement d'ouvriers (77 %), un peu d'employés et de cadres inférieurs et moyens (12 %).
3. Depuis les pays à niveau de développement économique et social comparable à celui de la Suisse (Europe du Nord, USA et Canada), ce courant semble conduire à Genève une majorité de cadres supérieurs et dirigeants (63 %) et une très petite fraction de travailleurs manuels seulement (7 %).
4. Enfin, depuis le "reste du monde" ; dans ce courant aussi, les cadres supérieurs et les dirigeants comptent pour plus de la moitié, la classe moyenne nouvelle pour un tiers ; très peu d'ouvriers (9 %).

Pour être complet, il faut ajouter comme cinquième courant celui des confédérés qui continuent d'affluer à Genève : entre 1973 et 1979, le jeu de migrations a laissé un supplément de résidents de 6100 Suisses, pour l'essentiel d'origine bernoise (1300), valaisanne (1100), fribourgeoise (900) et vaudoise (860). Mais il est difficile de caractériser la composition sociale de l'immigration suisse à partir de l'image qu'en donne la population résidente suisse du canton ; la composante "stable" est trop forte ici par rapport à celle qui résulte de l'immigration.

Ces différents courants d'immigration ont chacun un passé particulier. Chacun a connu au cours des vingt dernières années des fluctuations que nous pouvons essayer de saisir en analysant le rythme d'accroissement de chaque groupe, depuis 1962, par le jeu des migrations. Nous avons eu recours pour cela aux statistiques officielles des mouvements démographiques pour le canton de Genève, en

additionnant pour chaque groupe les gains migratoires (ou les pertes) enregistrés depuis 1962¹².

Graphique
Gain migratoire cumulé pour différents groupes de nationalités
1962-1979



Pour les Italiens et les Espagnols¹³, le rapide accroissement qui avait commencé dès 1955 se poursuit au cours des années 60. Entre 1962 et 1969, ce groupe croît plus rapidement que tous les autres, il gagne 17000 personnes par le jeu des migrations. Ce niveau ne sera cependant pas dépassé. Il se maintiendra approximativement jusqu'en 1974. Dès le début de la crise économique, l'émigration l'emporte sur

l'immigration et, en l'espace de six ans, on enregistre une perte massive (- 7000 résidents).

Les Français et le groupe des autres Européens ou Américains du Nord augmentent régulièrement et à peu près au même rythme jusqu'en 1971 (+ 10000 résidents chacun) ; à partir de là, les deux courants divergent légèrement : les Français diminuent un peu, les autres se stabilisent approximativement¹⁴.

Comme on l'a dit, les Confédérés ont continué d'affluer à Genève : le gain migratoire est positif jusqu'en 1970, légèrement négatif de 1971 à 1973 ; depuis la récession économique, on enregistre une vigoureuse reprise de ce courant (+ 4000 résidents en 5 ans).

Les migrations de tous ces groupes sont très sensibles à la conjoncture politique (1967-1971, initiatives xénophobes et mesures fédérales de restriction) ou économique (voir notamment 1974-1975). Tel ne semble pas être le cas du dernier groupe, le plus hétérogène du point de vue des origines, qui s'accroît régulièrement au cours de toute la période d'observation ; la crise économique semble même accélérer quelque peu l'afflux migratoire (notamment depuis l'Afrique et le Moyen-Orient).

En résumé, les observations que nous avons tirées d'une population de parents d'élèves à Genève confirment celles qui portent sur d'autres régions avec des échantillons sélectionnés mais représentatifs (Hoffmann-Novotny, 1973 ; Ley, Agustoni, 1976 ; JOC et al., 1980) : plus des trois quarts des immigrés du sud européen sont ouvriers qualifiés, spécialisés ou manœuvres à Genève aussi. Elles complètent les observations portant sur l'insertion des autres migrants dans la hiérarchie sociale suisse, qui constituent à peu près le tiers des immigrés dans l'ensemble de la Suisse, la moitié à Genève. D'après les données genevoises on peut admettre qu'ils s'insèrent dans la stratification sociale suisse à peu près comme les Suisses eux-mêmes (pour les originaires des pays limitrophes industrialisés) ou bien qu'ils occupent des positions sociales élevées à très élevées (notamment pour les originaires de pays industrialisés du nord européen et américain et ceux de pays du tiers monde).

Cela nous conduit à relativiser sensiblement l'image que l'on se fait habituellement des migrations, qui sont loin de mobiliser seulement une forme "moderne" de prolétariat.

5. VERS UN CHANGEMENT DE SOCIÉTÉ ?

Compte tenu de la composition sociale, seul le premier courant (Italiens, Espagnols et Portugais) confirme directement le modèle théorique global auquel nous nous sommes référés jusqu'à maintenant et qui se situe en continuité de l'histoire du développement économique de la Suisse. Les autres courants n'y correspondent pas soit à cause de l'origine des migrants (pays développés) soit surtout à cause de leur position élevée dans la stratification sociale. Ce second type d'immigration n'apporte pas des bras au premier chef mais des qualifications, de l'expertise ; pas des prolétaires mais des spécialistes et des dirigeants.

La restructuration des activités économiques

Même à Genève on ne peut pas attribuer ce second type d'immigration à la seule présence des organisations internationales, dont le rôle n'est certes pas négligeable, mais pas non plus prépondérant. Le nombre de fonctionnaires internationaux est pratiquement stationnaire depuis 1975 (environ 13700) et près de 40 % des étrangers parmi eux n'habitent pas le canton de Genève (Service Cantonal de Statistique, 1980). En 1977-1978, le gain migratoire de ce groupe était de l'ordre d'une centaine par an seulement. Or, au cours de la même période, dans le reste des activités économiques du canton on a enregistré une perte migratoire annuelle de 360 ouvriers et manœuvres et 60 indépendants, compensée par un gain de 280 employés subalternes, 200 cadres moyens et 140 cadres supérieurs, dirigeants et enseignants. Cette évolution se comprend mieux si on la met en rapport avec certains développements récents des activités économiques du canton :

- l'implantation à Genève d'entreprises étrangères et/ou multinationales ;
- l'internationalisation des activités d'entreprises genevoises (notamment dans les secteurs de la banque, du commerce et de la représentation d'intérêts).

Une chose est certaine : le reflux -très sensible depuis 1973 déjà- du courant qui vient du sud européen s'accompagne d'une augmentation -légère mais régulière- de l'immigration de personnes originaires des pays industrialisés du nord européen et américain et cette mutation recouvre un changement profond de la structure de qualification des immigrants.

A défaut de données comparables pour les autres cantons suisses, il est difficile de dire dans quelle mesure le canton de Genève représente un cas particulier. On se souviendra que la composante étrangère de la population résidente y est plus forte que dans les autres cantons (33 %) et que la part des étrangers provenant du sud européen y est plus faible (50 %) que dans le reste de la Suisse (70 %). Seul le canton de Vaud, à cause de la région de Vevey (Nestlé) et de celle proche de Genève (district de Nyon) notamment, présente une structure analogue, mais avec seulement 19 % d'étrangers.

Le canton de Genève est donc plus international que le reste du pays par l'importance de la population étrangère et par la diversité des origines. Cependant, le départ d'ouvriers étrangers (notamment italiens) s'observe aussi dans les deux autres concentrations urbaines pour lesquelles les données statistiques sont disponibles : Bâle-Ville et Zurich ; et l'arrivée des Turcs et des Yougoslaves n'y compense pas les pertes. Il n'est pas possible d'appréhender les mouvements de cadres et dirigeants avec la même précision qu'à Genève ; mais les éléments disponibles ne suggèrent en tout cas pas des tendances à la diminution à ce niveau.

Quoi qu'il en soit, le cas de Genève demande à être expliqué et nous suggérons que l'évolution qui s'y dessine est en rapport avec le processus de restructuration de la division internationale du travail tel qu'il ressort entre autres des travaux de P. Heintz (1973, 1980).

Schématiquement, on peut se représenter les modalités de ce processus comme suit :

- A mesure que les distances géographiques et culturelles entre les migrants et les indigènes du pays d'accueil augmentent, le coût de l'émigration s'accroît pour les migrants ; en même temps, du côté des pays d'accueil, les coûts sociaux et politiques (difficultés d'intégration, tensions et conflits internes, etc.) grandissent en rapport avec le nombre des immigrants ainsi que la nature et l'ampleur de leurs différences. Des deux côtés donc l'attrait de l'échange migratoire diminue ; d'autres stratégies sont recherchées.
- Une de ces stratégies consiste dans le transfert des activités de production industrielle vers les pays peu développés (en partie ceux d'où venaient les migrants au préalable, en partie dans des régions beaucoup plus lointaines). Cette tendance se manifeste depuis quelques années déjà. Elle s'explique par les différences de coût de la main-d'œuvre (le salaire d'un Espagnol est moins élevé en Espagne qu'en Suisse), par la mise au point de méthodes de production encore plus mécanisées ou automatisées. Mais elle va aussi à la rencontre des politiques de développement (d'industrialisation) des régions et pays peu développés où le niveau de formation scolaire et professionnelle s'est élevé, l'urbanisation accélérée, et où on est souvent moins sensible aux problèmes de pollution de l'environnement associés à l'industrialisation.

Selon ce scénario global de restructuration de la division internationale du travail, les pays ou régions peu développés tendraient de plus en plus à importer les industries -mêmes dépendantes- plutôt qu'à exporter des travailleurs. En même temps, dans les pays avancés d'Europe et d'Amérique du Nord, on assisterait à une relative désindustrialisation compensée par le développement d'activités orientées vers le contrôle, la gestion et le "pilotage" économique et financier sur un plan international (banques, assurances, représentation d'intérêts, holdings, etc.), vers la recherche scientifique et le développement technologique ainsi que vers la production industrielle d'avant-garde.

Vers la société post-industrielle ?

Ce sont précisément ces derniers éléments que P. Heintz retient pour caractériser la société post-industrielle et son analyse de l'évolution récente en Europe (1980) suggère que, prise dans son ensemble, la Suisse semble s'orienter plutôt dans cette direction, tandis que les autres pays de la communauté européenne seraient encore en train de consolider leur industrialisation (spät-industrielle Entwicklung). En analysant la différenciation sectorielle à l'intérieur de la Suisse, entre cantons, Heintz (1980b) montre en outre que la restructuration de la division du travail est en cours également entre régions de la Suisse : les grandes agglomérations (Genève, Zurich, Bâle notamment) s'orientent vers un modèle de type post-industriel tandis que des régions jusqu'ici peu développées conduisent des stratégies d'industrialisation.

Vu dans cette perspective, le cas du canton de Genève semble moins unique quoique la "*post-industrialisation*" y soit peut-être un peu plus avancée que dans les autres agglomérations où le même processus est en cours. On pourrait considérer le cas de Genève comme une sorte d'indicateur de tendance, d'anticipation de l'évolution à venir dans d'autres régions du pays sinon dans l'ensemble de la Suisse. La tertiarisation rapide, au cours des quinze dernières années, des cantons les plus développés semble appuyer cette thèse.

La forte immigration à Genève d'étrangers qui occupent des positions de cadres supérieurs et de dirigeants se comprend dans ce contexte. Les organisations internationales et les missions permanentes participent précisément de ce secteur de "*pilotage*" international, auquel contribue aussi sous une autre forme l'installation de sièges centraux ou européens de grandes multinationales (Caterpillar, Dupont de Nemours, etc.) et de banques étrangères. Quant à la recherche scientifique et au développement technologique, ils sont représentés, à part une université de plus en plus internationale dans son recrutement, par deux grandes organisations internationales (le CERN et Battelle Institute).

On notera au passage que l'évolution vers la société post-industrielle à Genève s'accompagne d'une dépendance économique relativement forte des entreprises. Sur un total de 200000 emplois recensés en 1975, 17 % étaient offerts par des entreprises dépendant du reste de la Suisse

(secteur public : 3 % ; secteur privé: 14 %) et 17 % par des entreprises dépendant de l'étranger (secteur public : 9 % ; secteur privé : 8 %) (Service Cantonal de Statistique, 1980b). Il n'existe pas de données analogues pour d'autres cantons suisses et on ne sait donc pas dans quelle mesure, à Bâle et à Zurich, le développement post-industriel est "importé" comme c'est partiellement le cas à Genève et dans quelle mesure il est en quelque sorte "auto-généré" par le biais d'une extension du contrôle exercé par des entreprises nationales sur des activités s'étendant dans le domaine international. Mais même à Genève on semble avoir affaire à un processus mixte : internationalisation des activités d'entreprises locales et implantation d'entreprises et d'organisations à caractère multi- ou international.

Un autre type de migrants

Du fait de leur extension à travers le monde et/ou de leur orientation universaliste, ces secteurs entretiennent par définition un réseau de communication, de liaisons et d'échanges internationaux qui pour une part se traduisent sous forme de migrations de personnes, notamment à des niveaux de qualification et de responsabilité élevés.

Est-ce à dire qu'on ne pourrait pas trouver les qualifications correspondantes sur le marché du travail local ? C'est peut-être vrai pour une part. Comparativement à d'autres pays, le développement du système de formation suisse n'a pas suivi le rythme du développement économique, notamment aux niveaux de formation supérieurs. Mais les disparités régionales restent importantes et les agglomérations urbaines, dont le canton de Genève, se distinguent nettement du reste du pays sous cet angle.

En principe donc, le secteur international pourrait trouver sur place une partie au moins des qualifications qu'il recherche. Et il le fait sans doute. Mais pour une part seulement, parce que, dans ce secteur et à ce niveau de qualification, les migrations répondent à une autre logique. Le déplacement concerne fréquemment des personnes qui, en plus de qualifications proprement professionnelles (économistes, juristes, ingénieurs, scientifiques, spécialistes du marketing, etc.), apportent une bonne connaissance des conditions politiques, économiques et

technologiques d'un des terrains où l'organisation a des intérêts à travers le monde ou un capital de relations avec des acteurs qui y jouent un rôle déterminant. Dans d'autres cas, ce sont des acteurs déterminants des organisations qui se déplacent avec des missions de représentation des intérêts du centre, de contrôle ou d'intervention sur les activités et la politique de la branche installée en Suisse. Enfin, dans les entreprises à caractère multinational, la migration à travers des branches d'activité installées dans différentes régions du monde constitue un processus partiellement organisé de formation des cadres, d'acquisition de compétences ; la mobilité dans l'échelle hiérarchique de l'organisation suppose la mobilité géographique. La disponibilité de qualifications formellement équivalentes sur le marché du travail local est donc relativement peu pertinente pour ce secteur. Des indigènes désireux d'entrer et de progresser dans ces organisations devront eux-mêmes se déplacer à l'étranger.

Les données disponibles ne permettent pas actuellement de se faire une idée précise de la part des migrations de cadres supérieurs et de dirigeants qui, à Genève ou en Suisse, sont en rapport direct avec le développement du secteur "post-industriel". Mais l'hypothèse que cette part est prépondérante semble très plausible. Associée à un modèle de développement différent (vers la société post-industrielle), nous avons affaire à une catégorie de migrants différents, qui ne surgit pas brusquement certes, mais dont l'importance relative a augmenté au cours du passé récent et tendra vraisemblablement à croître encore au cours de cette fin du XXe siècle.

On aura noté qu'en vertu de la logique qui détermine les migrations de personnes dans ce secteur, le fait d'être étranger, ou du moins migrant, constitue un supplément de valeur de la personne, un avantage pour les intéressés au plan de leur vie professionnelle. En cela déjà réside une différence importante entre eux et les migrants manuels peu ou pas qualifiés qui viennent principalement du sud européen.

Au plan de la vie sociale en général, ces migrants partagent avec ceux issus du sud européen les effets du statut d'étrangers (exclusion de la partition politique, contrôles administratifs, etc.). Mais, dans l'ensemble, l'accumulation de "handicaps" générateurs de difficultés d'existence et d'insertion sociale est bien moindre pour eux. Leur

socialisation primaire et leur scolarisation leur ont permis d'acquérir les compétences, capacités, savoirs et savoir-faire de la société urbaine moderne dont ils connaissent les principes de fonctionnement et les règles du jeu. L'identité sociale associée à leurs qualifications professionnelles, à leur spécialisation, à l'influence qu'ils exercent sur la marche de l'organisation qui les occupe, ainsi qu'à leurs qualités personnelles (qu'on leur reconnaît d'autant plus qu'elles sont perceptibles et qualifiables dans les codes de la société moderne), l'emporte sur leur origine nationale aux yeux des gens avec qui ils sont en contact, aussi bien qu'à leurs propres yeux.

A l'analogie des systèmes de référence, de pensée et de valeurs qui rendent la communication et l'insertion sociale plus faciles s'ajoutent les effets de la position sociale, du moins pour les plus privilégiés de ces migrants aisés, notamment pour les cadres supérieurs et dirigeants :

- Leur position sociale leur offre des ressources matérielles et un espace relationnel qui facilitent les contacts avec des indigènes à un niveau de la stratification sociale où les contacts internationaux sont valorisés, où l'on voyage souvent et où l'orientation universaliste est plus fréquente que le repli particulariste.
- Leur position sociale permet à ces migrants, sinon d'imposer leur identité culturelle, du moins d'en imposer le respect ou d'obtenir de la part des indigènes une accommodation partielle (par exemple l'usage quasi généralisé de l'anglais comme langue de travail dans certaines organisations).
- Leur situation sociale et leurs ressources matérielles supérieures à la moyenne mettent ces migrants en mesure d'aménager leurs conditions de séjour à l'étranger et souvent de négocier des avantages avec leurs employeurs (par exemple, indemnités de résidence ou de scolarisation des enfants).

Ajoutons pour ceux qui travaillent dans des organisations internationales ou des sociétés multinationales que la migration n'est souvent que partielle ; ils changent de pays sans changer d'employeur et le passage à Genève n'est souvent qu'une étape dans un trajet de mobilité dont l'espace possible est à la dimension de l'entreprise. L'un dans l'autre, ces migrants plus à l'aise dans le monde moderne, moins marginalisés jouissent d'un confort matériel certain, constituent une

fraction très mobile de la population résidante, tournée vers le monde dans son entier et pour qui le retour au pays d'origine proprement dit est loin de constituer la seule alternative dans l'hypothèse d'une réémigration.

Plus souvent que les migrants ouvriers, ils se déplacent avec leur famille et sans égard à l'âge des enfants. Leurs ressources matérielles et l'appui que leur offrent les organisations qui les emploient leur permettent de trouver plus rapidement une solution de logement dans un nouveau lieu de séjour, mais les circonstances peuvent les obliger à voyager à tout âge. C'est ce qui explique que la moitié (47 %) des enfants de 6 à 14 ans récemment immigrés à Genève appartient à des familles de cadres supérieurs ou de dirigeants étrangers, comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau
Distribution (croisée) des enfants de 6-14 ans immigrés depuis 0-2 ans
selon l'origine et la couche sociale (Genève, 31.12.79)

Position sociale	Suisses	Etrangers	Total
Ouvriers	3	13	16
Artisans, petits commerçants	2	1	3
Employés qualifiés, cadres inférieurs et moyens	9	17	26
Cadres supérieurs et dirigeants	8	47	55
Total	22	78	2676 = 100 %

Ce tableau reflète la distribution selon la position sociale des parents et l'origine nationale des 2 676 enfants en âge de scolarité obligatoire qui sont arrivés à Genève entre 1978 et 1979 et sont encore présents à fin 1979, c'est-à-dire un ensemble représentatif des enfants proprement

migrants à la fin des années septante. Sur le total, 13 % seulement sont des enfants d'ouvriers étrangers (cette fraction n'est même que de 9 % pour les enfants d'ouvriers italiens, espagnols et portugais). En ne considérant que les enfants migrants étrangers, on arrive à la conclusion inattendue que 83 % d'entre eux (47 + 17 + 1/78) appartiennent à des familles non ouvrières dont 60 % à des familles de cadres et dirigeants.

Manifestement, le rapport à la migration diffère selon la position sociale des migrants dans le pays d'accueil. Il est probable que dans l'éducation des enfants, les familles d'employés, de cadres et dirigeants tendent plus souvent à valoriser les fréquents déplacements de leurs enfants par l'apprentissage des langues, une attention plus soutenue aux particularités des différentes régions de séjour, bref une socialisation plus ouverte sur le monde, une orientation plus universaliste.

Le recours aux écoles privées y est évidemment plus fréquent, pour des raisons financières d'abord, mais aussi parce que c'est un moyen d'éviter les effets trop néfastes des changements de systèmes scolaires associés aux déplacements. Le réseau des écoles privées genevoises offre la possibilité de suivre la scolarité élémentaire et secondaire avec des programmes et dans la langue de plusieurs pays (français, anglo-saxon, allemand, suédois, etc.) (Hutmacher, 1980). Créées en rapport avec le développement des organisations internationales, ces écoles n'ont cessé de recruter plus largement dans d'autres entreprises à caractère international.

Tableau
Pourcentage de scolarisation privée

Couche sociale	Suisses	Etrangers
Ouvriers	1	1
Classe moyenne traditionnelle	7	6
Classe moyenne nouvelle	3	21
Cadres supérieurs + dirigeants	12	58

Parmi les enfants en âge de scolarité obligatoire issus de familles de cadres supérieurs et de dirigeants étrangers, près de 60 % fréquentent une école privée. Tel n'est le cas que pour 12 % des enfants suisses issus de conditions sociales analogues et de 1 % des enfants d'ouvriers étrangers ou suisses.

Vers la mobilité des élites ?

Nous avons ainsi dégagé un second type de migrations associé au modèle de développement vers la société post-industrielle. Il est difficile de situer exactement le moment où il a pris naissance et son rythme de progression. A Genève, la création de la Société des Nations, après la première guerre mondiale, y participe déjà. Dans d'autres concentrations urbaines de Suisse, le début du mouvement est plus tardif. Il émerge après la seconde guerre mondiale, en rapport avec le processus de décolonisation, l'émergence des nationalités du tiers monde, la restructuration des rapports Nord-Sud et l'industrialisation de certaines régions sous-développées.

Les migrations associées à ce développement déplacent avant tout des cadres supérieurs, des spécialistes de haut niveau de qualification, des "technocrates" ayant pour la plupart achevé une formation universitaire. Les migrants "cols blancs" de rang moyen sont moins nombreux, les travailleurs manuels inexistant. Qu'ils soient originaires d'un pays avancé du Nord ou de la fraction "moderne" d'un pays du tiers monde joue en général moins de rôle pour leur situation dans le pays d'immigration que le secteur d'activité où ils travaillent et la position qu'ils y occupent.

Il est donc assez légitime de réduire les distinctions et de considérer, en simplifiant peut-être à l'excès, la position sociale comme la dimension la plus pertinente. C'est ce que nous ferons dans la suite, sachant que parmi les immigrés ouvriers il y en a quelques-uns qui ne viennent pas du sud européen, mais de pays plus lointains (parfois avec le statut de réfugiés), sachant aussi l'extraordinaire différenciation de la fraction des migrants cadres supérieurs ou dirigeants, tant du point de vue de leur spécialisation que de leurs origines nationales et culturelles.

On a vu plus haut que les enfants migrants ne comportent qu'une petite fraction d'ouvriers. S'il y a néanmoins un nombre important d'enfants d'ouvriers étrangers dans les écoles, c'est qu'ils sont en majorité nés en Suisse. C'est ce qu'illustre le tableau ci-après.

On ne s'étonnera pas que la très grande majorité des enfants suisses actuellement scolarisés à Genève y soient nés. Peut-être notera-t-on avec intérêt que tel est un peu moins souvent le cas pour les enfants d'employés, de cadres et de dirigeants que pour les enfants d'ouvriers. Mais ces différences entre Suisses sont minimes en comparaison des contrastes que l'on observe entre étrangers. Tandis que trois quarts des enfants d'ouvriers étrangers sont nés à Genève, tel n'est le cas que d'un quart (!) des enfants de cadres et dirigeants étrangers. Un tiers de ces derniers sont arrivés au cours des deux dernières années ! La mesure concerne des enfants, certes, mais on sait que lorsqu'ils vont à l'école ils constituent plutôt un frein à la mobilité. On a donc ici un indice du "taux de rotation" très élevé parmi les migrants étrangers cadres supérieurs ou dirigeants et, au contraire, un indice de stabilisation relative des migrants ouvriers.

	Suisses				Etrangers			
	Total =100%	nés à Genève	immigrés avant 78 1978	1979	Total =100%	nés à Genève	immigrés avant 78 1978	1979
Ouvriers	5374	90	8	2	7342	76	19	5
Artisans, petits commerçants + agriculteurs	2330	93	5	2	780	88	8	4
Employés qual. Cadres infér. + moyens	9207	79	18	3	3431	56	31	13
Cadres supér. et dirigeants	5170	81	15	4	3736	28	38	34
TOTAL	22081	87	10	3	15289	60	26	14

Etat au 31.12.1979

Prenons ces observations sous un autre angle encore. Admettons que les parents des enfants immigrés sont eux-mêmes tous immigrés ; hypothèse faible car elle sous-estime la part des adultes immigrés (une fraction des enfants nés à Genève ont des parents immigrés). On arrive, avec cette hypothèse, au constat étonnant que 41 % des cadres supérieurs et dirigeants du canton sont des immigrés (19 % chez les Suisses, 72 % chez les étrangers). La circulation est plus rapide parmi les "élites" que parmi les ouvriers. On est loin du modèle de recrutement local des élites qui prédominait pour l'essentiel durant la phase du développement industriel.

Dans la société orientée par le modèle de développement industriel, l'immigration se concentrait au bas de l'échelle sociale tandis que les élites politiques et économiques étaient pour l'essentiel recrutées dans la population indigène. Pour caractériser ce processus, les auteurs germanophones utilisent la notion de "*Unterschichtung*" (entrée par le bas de la stratification sociale et poussée vers le haut des indigènes). Même avec toutes les réserves qu'on peut (et doit) faire sur les données que nous avons utilisées, il semble indiscutable que le développement vers la société post-industrielle induit un processus qu'on pourrait appeler par analogie "*Ueberschichtung*" (entrée des migrants par le haut et poussée vers le bas des indigènes). Ce "*mouvement en tenaille*" explique sans doute que la population résidente suisse du canton de Genève comporte aujourd'hui plus de 50 % de personnes appartenant aux classes moyennes, dont quatre cinquièmes d'employés subalternes et petits cadres. A son tour, cette particularité du corps des électeurs explique plus d'un aspect des différences entre Genève et d'autres cantons suisses quant aux orientations politiques.

Nous ne pouvons pas approfondir ces questions ici. Ni non plus les transformations que la "*sur-stratification*" introduit dans les processus de régulation des enjeux et intérêts entre les différentes fractions de la classe dirigeante d'une collectivité locale. Il est certain que les multiples interconnexions familiales et sociales jouent un rôle moindre dans la régulation de tensions entre fractions qu'autrefois, dès le moment où celle qui détient le pouvoir économique devient de plus en plus internationale dans sa composition comme par l'espace sur lequel s'exerce son influence. Il sera important d'étudier les nouveaux

rapports émergeant à ce niveau au moment où s'amplifie une nouvelle forme de circulation des élites.

6. LES IMMIGRANTS PROBLEMATISES

Malgré l'impact considérable de l'immigration de personnes de haut niveau de qualification et d'influence, notamment au cours des dernières années, le discours public sur les migrants tel que l'expriment les médias, les politiciens, les directives officielles, les travaux de commissions et de colloques spécialisés ainsi que les enquêtes sociologiques concerne aujourd'hui essentiellement les migrants ouvriers. Tout se passe à ce niveau comme si les immigrants étaient tous ouvriers italiens, espagnols ou portugais (ajoutons les Turcs et les Yougoslaves pour la Suisse alémanique). Les autres migrants sont ignorés ou presque, exception faite des réfugiés.

Cette perception sélective, observable aussi à Genève où les immigrés du sud européen sont proportionnellement moins nombreux qu'ailleurs, tient sans doute pour une part au fait que ces immigrants constituent des groupes nombreux et relativement homogènes, culturellement et socialement parlant, à travers tout le pays. Ils sont de ce fait plus visibles socialement. De plus, ils cumulent objectivement un maximum de "handicaps" sociaux :

- Originaires de sociétés sinon rurales, du moins essentiellement traditionnelles ou pré-industrielles ou de fractions traditionnelles de sociétés en cours de modernisation, leur insertion en Suisse les confronte au problème d'un véritable "recyclage culturel", on l'a dit plus haut.
- Leur faible niveau de formation scolaire et professionnelle rend l'accès à l'information utile, la sélection et le traitement de cette information particulièrement difficiles.
- Leur insertion professionnelle, les conditions d'existence et la position sociale qui en résultent amplifient encore les effets de leur position marginale comme étrangers.

Enfin, ils sont en contact avec une fraction de la population indigène elle-même plus soumise aux contraintes matérielles et sociales et qui, pouvant les percevoir comme une menace potentielle sur leurs propres conditions d'existence, est moins disponible pour comprendre leurs problèmes spécifiques. Dans ce sens, une partie du discours public sur les immigrants ouvriers s'adresse peut-être en priorité aux Suisses de condition sociale analogue.

Les migrants cadres et dirigeants n'ont objectivement pas les mêmes problèmes. Leur diversité d'origine et leur habitus les rendent socialement moins visibles. Leur formation et les privilèges matériels et sociaux associés à leur position leur offrent des possibilités d'affronter ou d'atténuer les effets d'un dépaysement qui n'est d'ailleurs souvent que relatif. De plus, on vient de le voir, ils restent moins longtemps et bénéficient de structures d'accueil qui répondent plus spécifiquement à leurs besoins.

Cela montre au moins que tous les migrants n'ont pas des "problèmes" et ne posent pas un problème social. Au contraire, ce sont même les plus migrants (ceux qui migrent le plus) qui sont le moins problématisés. De là à penser que les migrants qui sont problématisés ne le sont pas vraiment parce qu'ils sont migrants...

Les enjeux du discours

De fait, le discours public sur les migrants venus du sud européen a changé au cours des dix dernières années, alors même que leurs conditions objectives d'existence n'étaient certainement pas très différentes au moment où le débat sur les étrangers était entièrement mobilisé autour des thèmes xénophobes qui agitaient le pays et où les problèmes des immigrants eux-mêmes étaient au mieux confinés dans le secret des négociations de quelques commissions inter-gouvernementales. Entre-temps, au contraire, les problèmes des migrants eux-mêmes sont discutés : la scolarisation et la formation professionnelle des enfants d'immigrants, l'insertion sociale des "minorités" culturelles, la naturalisation facilitée, l'obtention de la nationalité suisse par les enfants nés de mère suisse et de père étranger sont quelques-uns des thèmes récents du débat. Même la question des

droits politiques n'est plus tout à fait taboue (du moins aux plans communal et cantonal). La Suisse s'interroge plus sur l'accueil réservé aux travailleurs étrangers et moins sur ses propres problèmes de pays d'accueil. La réalité des problèmes spécifiques de ces travailleurs est en voie d'être reconnue, de devenir légitime. En même temps, on voit les groupements qui défendent les intérêts des travailleurs étrangers se structurer et se renforcer.

Pour comprendre ce changement, postulons que la situation des travailleurs étrangers s'est modifiée, à l'instar de leurs enjeux à l'égard de la Suisse et que réciproquement la position et les enjeux de la société suisse à leur égard se sont transformés.

Du côté des travailleurs étrangers, rappelons d'abord leur tendance à s'établir en Suisse : la proportion de ceux qui sont au bénéfice d'un permis d'établissement a rapidement augmenté au cours des récentes années. Le nombre de ceux qui envisagent de rester plus ou moins définitivement en Suisse a sans doute augmenté aussi. D'une part, le fait même que les séjours se prolongent est un signe de la difficulté à décider le retour. D'autre part, la prolongation du séjour a des effets propres : chaque année on connaît mieux la langue, la culture, les règles du jeu du pays d'accueil, on perçoit mieux les possibilités qui peuvent se présenter, on se sent plus à l'aise dans le nouvel espace-temps.

Quant au retour au pays d'origine, il est devenu plus problématique pour beaucoup, non seulement parce que la crise économique y sévit aussi et parfois plus sévèrement qu'en Suisse, mais aussi à cause des enfants. Nés en Suisse, y ayant acquis leur formation scolaire et professionnelle, parlant la langue de leur région d'insertion, se percevant moins et étant moins perçus comme étrangers que leurs parents, les enfants de migrants envisagent moins facilement de retourner dans leur pays d'origine qui leur serait souvent plus étranger que la Suisse. L'enquête auprès des jeunes Espagnols (JOC et al., 1980) montre en tout cas que le projet et le désir de retourner en Espagne, forts au début du séjour, s'atténuent à mesure que le séjour se prolonge. On imagine que pour ceux qui sont nés en Suisse -la majorité des jeunes étrangers demain- le projet de retourner au pays sera encore plus rare. Dans bien des cas donc, le retour des parents entraînerait la séparation d'avec les enfants.

La tendance plus forte à s'établir en Suisse contribue sans doute à renforcer l'engagement dans l'action commune avec des compatriotes, au niveau des groupements qui défendent leurs intérêts, ce qui, à son tour, contribue à renforcer l'impact de l'action de ces groupements.

Quant à la société suisse, elle se trouve confrontée au problème de la reproduction de la force de travail ouvrière. La "*désindustrialisation relative*" de l'ensemble du pays est un processus à long terme. Les différences régionales restent considérables sous cet angle, et le resteront sans doute longtemps. Si certaines régions sont engagées dans la direction de la société post-industrielle, d'autres sont en cours d'industrialisation. Mais même dans une société post-industrielle, il y a des activités du type secondaire qui ne peuvent être exportées et dont la demande locale croît aussi avec le développement du secteur tertiaire : le bâtiment (73 % d'étrangers à Genève en 1975), une fraction de l'industrie et de l'artisanat (49 %), soit de haute technicité soit plus encore d'entretien et de réparation de machines, appareils, instruments et véhicules produits ailleurs. Il n'en va pas autrement de certains segments du secteur tertiaire traditionnel (commerce de détail, hôtellerie, etc.) qui font appel à une main-d'œuvre peu qualifiée relativement nombreuse.

Or, du fait de la poussée vers le "*haut*", qui était souvent un passage de l'atelier ou du chantier vers le bureau, la fraction ouvrière parmi les Suisses a sensiblement diminué au cours des années de croissance. A partir des données portant sur les parents d'élèves en âge de scolarité obligatoire, on peut penser que les ouvriers ne représentent plus que le quart de l'ensemble des Suisses résidant à Genève. Cette proportion peut être plus élevée dans d'autres régions, mais partout les étrangers représentent aujourd'hui une fraction importante de la force de travail manuel.

Cependant, la réglementation de l'immigration est devenue plus stricte. Les mouvements à tendance xénophobe y veillent, ainsi que d'ailleurs les organisations syndicales. De plus, avec le développement du secteur "*post-industriel*", les collectivités publiques auront sans doute tendance, à l'intérieur de quotas restreints, à donner la priorité à des migrants qui non seulement apportent de gros revenus comme

contribuables et comme consommateurs, mais qui de plus peuvent être générateurs d'emplois pour les indigènes.

On n'oubliera pas, enfin, le nombre impressionnant de travailleurs qui sont partis au cours des années de plus forte crise et qui ont dégarni principalement les rangs des ouvriers. Il y a, semble-t-il, des limites à cette "*exportation du chômage*" du point de vue éthique comme de celui des relations entre Etats, et, *last but not least*, de l'intérêt des Suisses. Imaginons en effet que les travailleurs étrangers encore résidants partent massivement. A moins de pouvoir assouplir la réglementation de l'immigration, la société suisse serait rapidement confrontée à de graves tensions et conflits. On imagine mal que la fraction des Suisses qui a passé de l'atelier au bureau accepte de faire le chemin inverse, d'assumer les situations professionnelles et sociales qu'occupent aujourd'hui les ouvriers étrangers. Du moins pas sans heurts et conflits et sans doute pas sans réévaluation des rémunérations. Ce processus accélérerait d'ailleurs le mouvement d'exportation des industries, et desservirait donc les intérêts des régions dont l'industrialisation est récente ou même encore en cours.

De plus, dans la mesure où le départ des adultes entraînerait celui des enfants, c'est le processus de reproduction de la force de travail ouvrière pour l'avenir qui se trouverait compromis. Dans la mesure même où l'immigration est freinée, l'enjeu se reporte sur la descendance des familles ouvrières déjà résidentes dont on a amplement montré que les processus de sélection et d'orientation scolaire leur assignent, plus souvent qu'aux enfants des autres couches sociales, des formations et des emplois d'ouvriers (Hutmacher, 1978). Or, parmi les enfants d'ouvriers il y a aujourd'hui une majorité ou du moins une fraction importante d'étrangers.

On comprend mieux ainsi, croyons-nous, que la manière de poser les problèmes des immigrés du sud européen se transforme progressivement. Est-ce à dire que le changement du discours sur les travailleurs est le résultat d'un calcul machiavélique ? Ce n'est pas nécessaire. Nous avons essayé de montrer que les acteurs sont nombreux et que les enjeux et la situation ont changé pour tous. Mais il est vrai qu'avec la nouvelle réglementation de l'immigration, la Suisse a, peut-être sans le savoir, changé une donnée fondamentale du

problème. Alors qu'elle avait favorisé pendant des années une immigration provisoire, une politique de "*rotation*" des immigrés, elle est conduite aujourd'hui à s'orienter vers une politique de stabilisation et d'intégration des étrangers, notamment ouvriers, qui résident dans le pays.

Pour "*désenclaver*" les travailleurs étrangers, culturellement et socialement, les stratégies proposées oscillent entre l'assimilation (les étrangers doivent devenir comme les Suisses, c'est-à-dire cesser d'être espagnols, italiens, etc.) et un projet "*pluri-culturel*" qui conçoit les différences entre immigrés et indigènes comme un potentiel d'enrichissement et de changement. Entre l'imposition pure et simple de l'ordre suisse et "*l'hybridation culturelle*". Il semble que le projet d'assimilation se réalise au moins partiellement pour la seconde génération, les enfants de migrants. Quant à la première, l'enquête auprès des jeunes Espagnols (JOC, 1980) montre que le problème des immigrés n'est pas seulement de langue (quoiqu'il existe), mais aussi et peut-être surtout d'identité nationale et culturelle, du sentiment subjectif d'appartenir à un ailleurs différent où on a conservé des enjeux importants depuis les relations familiales et amicales jusqu'aux engagements politiques, en passant par... le championnat de football.

Le transfert de ces enjeux, de ces investissements émotionnels et idéologiques dans le pays d'accueil dépendra de l'appréciation que feront les immigrés du coût et des bénéfices qui y sont associés. Si nous admettons avec Touraine (1969) que la conscience prolétarienne est "*d'abord sentiment d'exclusion et d'exploitation*", les travailleurs du sud européen posent en quelque sorte à nouveau, quoique dans un contexte différent, la "*question sociale*" qui agissait la fin du XIXe siècle. Dans ce sens, la question des droits politiques occupera, à n'en pas douter, une place centrale du débat dans les années à venir.

Curieusement, à ce niveau, les deux types de migrations convergent vers un même effet : la remise en question d'une des dimensions fondamentales du monde moderne, la nation et la nationalité. Du côté des élites, nous l'avons vu, les anciens modes d'articulation au sein d'une même collectivité entre pouvoir politique et pouvoir économique s'effritent tandis que la multinationalisation des entreprises, même nationales, réduit la marge de manœuvre des gouvernements. Du côté

des travailleurs migrants, la question est posée de savoir s'il ne faut pas distinguer la nationalité comme définissant une origine et les droits politiques comme fondés sur un statut de "*citoyen-résident*".

NOTES

1. Ces données statistiques sont pour l'essentiel empruntées à "La Vie Economique" (1979, 1980) ; elles s'entendent sans les saisonniers et sans les fonctionnaires internationaux, ni les membres de leurs familles.
2. L'entrée en vigueur du nouveau droit de filiation accordant la nationalité suisse aux enfants nés de père étranger et de mère suisse a eu un effet rétroactif pour environ 40000 personnes qui sont incluses dans ce nombre.
3. En 1879, Jules Ferry résume fort bien cette double lutte : "Dans les écoles confessionnelles, les jeunes y reçoivent un enseignement dirigé tout entier contre les institutions modernes. (...) Si cet état de chose se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles ne se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste, empruntés à des temps plus récents..." (citation reproduite dans Edwy Plénel, Le mythe de l'école de Jules Ferry, Le Monde, 14 septembre 1980).
4. Industrie, artisanat, bâtiment, eau, électricité.
5. Commerce, banques, assurances, transports, hôtellerie, administration.
6. Le concept d'habitus tel que le définit Bourdieu a l'avantage de faire une place aux dispositions, codes, schèmes, connaissances, habitudes, etc. qui ne sont pas explicitement conscients ou disponibles aux acteurs, mais qu'ils mettent en œuvre par des réactions qu'on appellerait volontiers "spontanées" si le terme ne suggérerait par trop une nature biologique du spontané, là où il faut voir le résultat d'un processus d'apprentissage au sein d'un environnement social déterminé et par lequel la culture se transforme en "seconde nature".
7. Cela explique mieux, à notre avis, l'impact des thèses xénophobes dans les couches populaires, qu'un soi-disant attachement aux valeurs traditionnelles ou une "mentalité conservatrice".
8. On note même que chez certains immigrés l'attachement au pays d'origine, associé à la distance, exacerbe les sentiments nationaux : on est plus italien ou plus espagnol ici que ne le sont les gens de là-bas ; on conserve une image idéalisée des mœurs, des coutumes et des traditions qui régissent les pratiques sociales, religieuses, familiales, sexuelles, éducatives, scolaires, etc., ignorant à quel point le pays d'origine change lui-même dans ces différents domaines.
9. Elles sont extraites du fichier général des élèves du canton de Genève.

10. Notre classification socio-professionnelle est assez courante ; elle est fondée principalement sur quatre critères : la distinction entre travailleurs manuels et non manuels et entre salariés et indépendants, le niveau de formation scolaire et professionnel requis en principe pour l'exercice d'une profession déterminée et le degré de participation à la définition des objectifs et des principes de fonctionnement des organisations de production économique. Pour les définitions précises des différentes catégories, voir l'Annuaire Statistique de l'Education, Genève, 1980.
11. Selon le Service Cantonal de Statistique, 107000 étrangers résidaient à Genève à la fin 1979, dont 52665 de nationalité espagnole, italienne ou portugaise. Cela représente 49 % des étrangers, soit un peu moins que dans notre "échantillon". On le voit, l'adéquation n'est pas parfaite, mais les ordres de grandeur sont respectés.
12. Les données antérieures ne sont pas suffisamment détaillées.
13. Les Portugais n'ont pas pu être séparés sur toute la période d'observation dans les statistiques migratoires ; ils sont comptés avec le reste de l'Europe.
14. C'est à partir de 1970 que le nombre de travailleurs frontaliers (pour l'essentiel français) employés à Genève augmente de façon explosive (+ 10000 travailleurs en 5 ans).

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, P. : Esquisse d'une théorie de la pratique. Droz, Genève, 1972.
- CASTELNUOVO, D. : Les ouvriers italiens en Suisse. Editions d'en bas, Lausanne, 1978.
- ELIAS, N. : La civilisation des mœurs. Première édition en allemand (Ueber den Prozess der Zivilisation), 1939. Traduction française, Calmann-Levy, Paris, 1973.
- FOUCAULT, M. : Surveiller et punir. Gallimard, Paris, 1975.
- HAGMANN, H.-M. : Les travailleurs étrangers, chance et tourment de la Suisse, Payot, 1966.
- HEINTZ, P. et S. : The future of development. Hans Huber, Berne, 1973.
- HEINTZ, P. : Die Zukunft der Entwicklung. Hans Huber, Berne, 1980.
- HEINTZ, P. : Recent socio-economic changes of the Swiss intercantonal system and some political consequences. Texte ronéographié, 1980b.
- HOFFMANN-NOVOTNY, J. : Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Enke-Verlag, Stuttgart, 1973.
- HUTMACHER, W. : "La scolarisation des enfants migrants", Bulletin du GRETI, Numéro spécial, 1978.

- HUTMACHER, W. : Ecole et société : changements quantitatifs et structurels, le cas du canton de Genève, 1960-1978, à paraître.
- HUTMACHER, W. : Matériaux pour une étude des écoles privées genevoises. Service de la recherche sociologique 80.10, Genève, 1980.
- JOC (Juventud Obrera Cristiana) avec la collaboration de J.-P. Gonvers, Laurent Monnier, Gérard de Rham, Arlette Mottaz - Qui sont-ils, Suisses et/ou Espagnols ? Institut de science politique, Lausanne, 1980.
- LEY, K. : *Frauen in der Emigration*. Hans Huber, Frauenfeld & Stuttgart, 1979.
- LEY, K. & AGUSTONI, S. : Die politische Integration von ausländischen Arbeitnehmern. *Revue Suisse de Sociologie*, n° 3/76, pp. 119-147.
- PERNOUD, R. : *Histoire de la bourgeoisie en France*. Seuil, Paris, 1960 et 1981.
- PERNOUD, Ph. : Déviance : Objet sociologique ou problème de société ?, *Revue européenne des sciences sociales*, 1976, n° 36.
- Police fédérale des étrangers : Evolution des effectifs de la population étrangère. *In Vie économique*, Département fédéral de l'économie publique, Berne, mars 1979, mars 1980.
- RIESMAN, D. : *La foule solitaire. Anatomie de la société moderne*. Arthaud, Paris, 1964.
- Service cantonal de statistique de Genève. *Annuaire statistique* 1960-1980.
- STEINAUER, J. : *Le saisonnier inexistant*. Editions "Que faire", Genève, 1980.
- TORRACINTA, C. : *Le temps des passions*. Genève, 1979.
- TOURAINÉ, A. : *La société post-industrielle*. Denoël, Paris, 1969.
- TOURAINÉ, A. : *La production de la société*. Paris, Seuil, 1973.
- WEBER, M. : *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Plon, Paris, 1964.

III. Langue et migration

III. Langue et migration

1. L'ACQUISITION D'UNE SECONDE LANGUE PAR LES IMMIGRANTS

**Application des nouvelles tendances en sociologie
et en psychologie sociale de la langue à l'analyse
de la situation des travailleurs étrangers en Suisse**

Nancy Bell et Ruth Gurny

Traduit de l'anglais par Claude Béguin

SOMMAIRE

INTRODUCTION	105
1. LES MIGRATIONS VERS LA SUISSE ET LE PHENOMENE DE LA MOBILITE GEOGRAPHIQUE VU COMME UNE MOBILITE ENTRE CONTEXTES SOCIO-CULTURELS DIFFERENTS	106
Exposé I : La langue en tant qu'institution	107
2. L'IMMIGRATION EN SUISSE ET L'APPARITION D'UN SYSTEME DE STRATIFICATION ETHNIQUE	110
Exposé II : Les langues et leurs variétés Les concepts de variété et de communauté linguistique	112
3. L'IMMIGRATION VERS LA SUISSE : RENFORCEMENT ET DIFFERENCIATION SUBCULTURELLE	117
Exposé III : La psychologie sociale de la langue	120
4. CONSEQUENCES SUR LA DEUXIEME GENERATION : BILINGUISME OU SEMI-LINGUISME	132
CONCLUSION	140
NOTES	142
BIBLIOGRAPHIE	143

INTRODUCTION

Ayant importé massivement des travailleurs étrangers pendant plus de vingt-cinq ans, la Suisse doit se demander comment elle va les intégrer. C'est là une question urgente : non seulement parce que nous nous rendons compte que ces gens -qui souvent ne pensaient venir que pour une courte période- vont s'établir parmi nous de manière permanente, mais aussi parce que l'intégration de cette première génération d'immigrants est évidemment le facteur principal déterminant l'intégration de la génération suivante.

Tant publiquement qu'en privé, on entend souvent dire que le fait de pouvoir parler la langue de la société du pays d'accueil est censé influencer de façon décisive la capacité de l'immigrant à s'intégrer à nos structures. Pouvoir parler notre langue, c'est là, selon beaucoup, une condition préalable *sine qua non* à l'assimilation et à l'intégration. Ce raisonnement est basé sur un présupposé : l'apprentissage d'une seconde langue est une tâche à peu près aussi simple que l'acquisition des autres connaissances de la vie quotidienne. Et quant aux enfants de ces immigrants, leur situation est vue de manière encore plus sommaire: ils sont censés apprendre simplement nos langues comme les mathématiques ou n'importe quel autre sujet du programme scolaire.

Mais dans certaines circonstances, l'échec de l'apprentissage d'une seconde langue ne se résume pas à une moindre capacité d'apprendre ou de mémoriser, et il ne s'explique pas non plus en faisant simplement appel aux concepts populaires d'intelligence ou d'aptitude¹. Il faut aller au-delà de ces facteurs personnels si l'on veut avoir une vision plus large du problème qui tienne compte des facteurs psycho-sociologiques et sociologiques. Car l'apprentissage de la langue ne relève pas seulement de l'enseignement : c'est un phénomène social fondamental. Ainsi, l'utilisation de la langue et de la parole est une des formes principales de l'interaction sociale.

L'étude d'une seconde langue demande par conséquent une analyse de la gamme complexe d'influences qui marquent la personne qui apprend cette langue ainsi que de sa situation individuelle et sociale. Pour en revenir au cas de l'acquisition d'une seconde langue par des travailleurs migrants, si nous voulons vraiment comprendre ce qui se

d'apprendre notre langue, nous devons connaître quelque chose de la relation entre populations autochtone et migrante en tant que relation entre groupes ethniques différents. Alors seulement nous pourrions comprendre et expliquer pour quelles raisons les immigrants ne peuvent souvent pas parler nos langues, même s'ils sont en Suisse depuis longtemps. Et ce n'est qu'avec cette connaissance que nous pourrions planifier une amélioration de la situation.

L'article qui suit est organisé de manière à tenir compte du fait que l'immigration en Suisse est un processus dynamique qui entraîne des modifications des relations ethniques entre les groupes concernés, et influence ainsi l'évolution des modèles de langage. Nous ne prétendons cependant pas donner une image complète du problème. Nous nous sommes efforcées avant tout d'intégrer les récents travaux de socio-linguistique qui nous ont paru pertinents aux aspects concrets du contexte suisse.

1. LES MIGRATIONS VERS LA SUISSE ET LE PHENOMENE DE LA MOBILITE GEOGRAPHIQUE VU COMME UNE MOBILITE ENTRE CONTEXTES SOCIO-CULTURELS DIFFERENTS

Pour la Suisse, la migration n'est pas un phénomène nouveau. Pendant des siècles, notre pays a été un exemple classique d'émigration. Si les Suisses connaissaient les problèmes de migration, c'était depuis "*l'autre côté*", du côté du pays qui voit partir ses habitants vers des pays plus prospères, offrant de meilleures chances et de meilleures perspectives socio-économiques. L'immigration vers la Suisse remonte seulement à 1900 environ ; ce n'est qu'au cours des soixante-dix dernières années que la Suisse se trouve devant le problème d'étrangers résidant à l'intérieur de ses frontières. Aujourd'hui, la plupart des immigrants viennent des pays méditerranéens. Le plus souvent, ils ont quitté leur pays d'origine parce qu'ils n'y trouvaient pas de travail. Dans la majorité des cas, les travailleurs migrants et leurs familles considèrent que leur expatriation n'est que temporaire. Dès que la situation économique de leur pays s'améliorera, ou dès qu'ils auront fait assez d'économies pour ouvrir un petit commerce, ils entendent rentrer chez eux.

s'améliorera, ou dès qu'ils auront fait assez d'économies pour ouvrir un petit commerce, ils entendent rentrer chez eux.

Quel que soit le motif de l'expatriation, et si temporaire qu'elle soit censée être, la mobilité géographique entraîne toujours une discontinuité, plus ou moins abrupte et totale, par rapport au contexte socio-culturel de la vie de la personne migrante. Dans le pays d'arrivée, elle trouvera une autre culture, d'autres formes et normes de comportement. Le migrant devra se familiariser avec de nouvelles institutions et les faire siennes s'il prévoit de rester ici définitivement. Dans l'exposé I, nous examinerons la langue prise comme l'une de ces institutions, optique qui est plutôt rare dans l'analyse linguistique.

EXPOSE I : La langue en tant qu'institution

Le langage -comme toute autre forme de comportement social- est soumis à des formes très distinctes de contrôle social. Toutes les sociétés font des distinctions très nettes entre les formes linguistiques correctes et celles qui ne le sont pas². En d'autres termes, la "*bonne*" forme d'une langue correspond à ce qu'on appelle la "*variété standard*" de la langue en question. Nous reparlerons de cet aspect de la question à propos de la "*standardisation de la langue*". Deux autres éléments nous semblent importants pour l'étude de la langue en tant qu'institution. Le premier traite des changements de "*charge fonctionnelle*" d'une langue selon le contexte socio-culturel ; le second, du pouvoir social relatif ("*vitalité*") d'une langue par rapport à d'autres.

a) Standardisation de la langue

Lorsque nous apprenons une langue de manière traditionnelle, c'est-à-dire au travers d'un système d'enseignement traditionnel, nous nous rendons bientôt compte que les langues sont standardisées, qu'il existe un catalogue précis de normes. Au sein d'une même communauté linguistique³, il y a plus ou moins accord sur ce catalogue qui existe souvent sous une forme codifiée. L'utilisation souhaitable de la langue répond à des règles. A l'aide de grammaires, de dictionnaires, ou d'autres instruments oraux ou écrits, ces règles sont présentées à tous les membres de la communauté linguistique.

Ces règles reçoivent l'appui d'intermédiaires tels les enseignants, les médias, les autorités politiques et religieuses et la culture officielle (il faut cependant noter que c'est en général le ou le(s) groupe(s) de la société qui décide(nt) que telle variété de langage deviendra la norme). Une standardisation incomplète risque d'amener des malentendus entre les interlocuteurs, phénomène qui peut être observé dans le contexte de l'interaction de deux langues, ou lors de l'apparition de nouvelles langues (Fishman, 1971).

b) La charge fonctionnelle de la langue

La recherche ethnographique a richement prouvé que la fonction de la langue varie selon les communautés. Brent-Palmer (1979) cite les fonctions suivantes, qui ont été illustrées par la recherche ethnographique :

- fonction référentielle (d'information)
- fonction heuristique (d'apprentissage)
- fonction manipulatrice (visant à convaincre autrui d'agir d'une certaine façon)
- fonction intégratrice (visant à faire valoir son identité et son rang social)
- fonction de contrôle social (visant à discipliner le comportement social)
- fonction esthétique (où le langage devient son propre objet).

Il est évident que lors de contacts inter-ethniques, la différence de charge fonctionnelle des langages en présence peut amener des conflits ou des malentendus (voir chapitre 4).

c) Vitalité

L'interaction et la communication entre deux groupes linguistiques ne se produisent pas *in vitro* mais dans la société. Si nous voulons comprendre dans quel climat se produisent les communications inter-ethniques, nous devons savoir quelque chose du contexte socio-structurel et socio-culturel dans lequel le contact se produit. La question de la vitalité relative des deux communautés en interaction est donc

d'importance capitale. Si la vitalité d'une communauté est beaucoup plus forte que celle de l'autre, le groupe le plus faible souffrira des conséquences de l'interaction. Giles, Bourhis et Taylor (1977), dans leur article théorique, font la liste des principales variables qui, selon eux, déterminent la vitalité relative d'une langue et, partant, ce qu'ils appellent la vitalité ethno-linguistique d'un groupe donné.

Ils répartissent les variables structurelles influençant la vitalité des groupes ethnolinguistiques en trois catégories principales :

- facteurs hiérarchiques,
- facteurs démographiques,
- facteurs de soutien institutionnel.

Les variables hiérarchiques concernent la situation générale (économique, sociale, historique, etc.) d'un groupe ethno-linguistique donné par rapport à un autre. Plus le rang social de ce groupe est élevé, plus sa langue montrera de vitalité.

Les variables démographiques recouvrent plusieurs aspects : possession ou non du territoire du groupe, répartition et concentration du groupe dans une région donnée. D'autres variables, tels le taux de natalité, le nombre absolu d'habitants, celui des mariages mixtes, l'immigration et l'émigration, etc., sont étroitement liés à ces premières variables démographiques.

Finalement sous la rubrique des variables liées au soutien institutionnel, il faudra voir si la langue en question reçoit un soutien formel et/ou informel des diverses institutions communales, régionales ou nationales. La représentation formelle et informelle d'une communauté ethno-linguistique par le biais des différentes institutions (enseignement, médias, administration, institutions religieuses, etc.) peut aider une langue à survivre, même si la position hiérarchique de la collectivité concernée et ses variables démographiques ne semblent pas favorables.

2. L'IMMIGRATION EN SUISSE ET L'APPARITION D'UN SYSTEME DE STRATIFICATION ETHNIQUE

Comme nous l'avons remarqué dans notre introduction, la situation du contact entre langues, et par conséquent celle dans laquelle les immigrants doivent apprendre notre langue, ne saurait être séparée de la situation sociale spécifique de ces immigrants. Il semble que les toutes premières années de l'immigration moderne aient joué un rôle capital dans ce domaine, car c'est alors qu'ont été créées certaines formes linguistiques et certains modèles de langage, qui, pour leur part, ont eu tendance à se cristalliser et qui, d'une manière ou d'une autre, sont devenus des formes linguistiques autonomes, comme nous allons l'expliquer dans ce qui suit.

L'immigration vers la Suisse qui nous intéresse ici a commencé peu après la seconde guerre mondiale. Elle différait des immigrations précédentes dans la mesure où la majorité des immigrants arrivaient dans la couche la plus basse de la société suisse, et "sous-stratifiaient" ainsi la population autochtone⁴. Les immigrants furent ainsi placés tout en bas de la hiérarchie sociale suisse, reprenant les travaux les plus déplaisants et les moins bien payés, et contribuant ainsi à la promotion des Suisses. La politique d'immigration en Suisse au début des années cinquante était fondée sur le principe de rotation⁵. L'accroissement du potentiel de main-d'œuvre devait être élastique car les autorités politiques et économiques ne se fiaient pas tellement à la relance économique de ces années. Afin de pouvoir faire face efficacement à la récession qui finirait par venir et d'éviter un chômage suisse à grande échelle, il semblait logique de réaliser l'expansion à l'aide d'une main-d'œuvre importée qui pourrait être exportée sur demande. Ce principe de rotation trouva sa formalisation parfaite dans le statut du travailleur saisonnier. La proportion de main-d'œuvre migrante travaillant en Suisse avec le statut de saisonnier était par conséquent très élevée. Le concept d'intégration ne jouait pas un grand rôle dans ces années-là. L'intégration des immigrants aurait signifié une réduction indésirable de l'élasticité du marché du travail et n'était par conséquent pas très populaire.

Dans leurs descriptions de la situation sociale des immigrants de ces premières années, certains auteurs ont utilisé le terme "*d'institution totalitaire*" (emprunté à Goffman, 1970) pour évoquer les contraintes et restrictions de leur vie (Hinnenkamp, 1979 ; Braun, 1970). Ces auteurs font remarquer que pour une quantité non négligeable d'immigrants, les dispositions fondamentales de la vie moderne ne s'appliquent pas : alors que dans les sociétés modernes "*l'individu dort, se distrait et travaille en des endroits différents, avec des partenaires différents, sous des autorités différentes, sans que cette diversité d'appartenance relève d'un plan d'ensemble. Les institutions totalitaires, au contraire, brisent les frontières qui séparent ordinairement ces trois champs d'activité*" (Goffman, 1970). Il semble en effet que l'on puisse décrire dans ces termes la vie des immigrants travaillant chez nous comme saisonniers. Leur vie est entièrement régie par leur employeur qui organise et contrôle pratiquement tous les domaines de leur existence. Comment pourraient-ils avoir des contacts linguistiques dans cette situation ? La situation de la communication chez les immigrants est très clairement caractérisée par le fait qu'ils n'ont pas accès à la communication intra-suisse. Leurs contacts de communication se limitent aux membres de leur groupe de travailleurs immigrés. La possibilité d'apprendre la variété standard de la langue du pays d'immigration est très restreinte : l'accès à l'enseignement organisé n'est pas seul à être réduit (voir ci-dessous notre discussion des barrières linguistiques) mais l'est aussi, et c'est là peut-être le plus grave, l'accès aux formes improvisées "d'apprentissage dans la rue"⁶. A ces barrières écologiques et sociales faisant obstacle aux communications inter-ethniques s'ajoutent des barrières émotionnelles qui se sont érigées entre immigrants et Suisses, en particulier pendant les années 60 (voir chapitre 3).

C'est dans cette situation qu'apparaît une certaine forme de langue qu'on a appelée la "*version pidgin*"⁷, phénomène fréquemment observé tant en Suisse que dans beaucoup d'autres pays d'immigration.

Dans l'exposé qui suit, nous discuterons le phénomène des variétés linguistiques et leur conséquence pour notre discussion, c'est-à-dire l'utilisation de deux ou plusieurs variétés de langue par un locuteur. Ceci nous amènera à discuter également les concepts de *bilinguisme* et de *diglossie*.

EXPOSE II : Les langues et leurs variétés
Les concepts de variété et de communauté linguistique

Dans toute discussion sur la langue, il est absolument nécessaire que les termes utilisés pour décrire la langue soient clairement compris. Ceci est particulièrement important en raison de la tendance à utiliser le concept de "*langue*" de manière subjective et normative. Ce côté subjectif, qui apparaît souvent dans les discussions sur la langue, indique d'ailleurs l'élément que les socio-linguistes cherchent à étudier : la position sociale et les fonctions sociales des langues.

Afin d'éviter ce débat subjectif, les socio-linguistes emploient le terme général de "*variété*" pour désigner un répertoire verbal particulier (et éliminer ainsi la désignation normative présente dans le concept de "*langue*"). Ce terme indique seulement que d'autres variétés peuvent exister, et non quel est leur rang.

Les variétés qui "*au départ représentent fondamentalement des origines géographiques différentes*" sont nommées "*dialectes*" (Ferguson et Gumperz, 1960). Cependant, comme le dit Fishman, "*il arrive facilement que les dialectes représentent* (affichent, connotent, symbolisent) *des facteurs autres que géographiques*" (Fishman, 1971).

Si un dialecte donné (appelé aussi "*variété régionale*") est chargé d'une signification sociale, il est alors désigné par les termes de "*variété sociale*" ou de "*sociolecte*". Un "*sociolecte*" indique une position sociale ou une forme d'éducation particulière par comparaison avec d'autres variétés linguistiques.

Dans une société donnée, différentes variétés peuvent être utilisées à des fins différentes par différents groupes de locuteurs (on peut par exemple utiliser une variété donnée pour les situations se produisant à l'intérieur du groupe et une autre variété dans la vie professionnelle). C'est ce qu'on appelle les "*variétés fonctionnelles*".

Si les membres d'un groupe se démarquent par leurs convictions et traditions particulières, leur variété de langue sera alors considérée comme "*ethnique*" ou même "*religieuse*"; cette variété pourra être cultivée jusqu'à ce qu'elle soit finalement considérée comme une langue séparée. On parle aussi de variété "*standard*", utilisée en général dans

Si les membres d'un groupe se démarquent par leurs convictions et traditions particulières, leur variété de langue sera alors considérée comme "*ethnique*" ou même "*religieuse*"; cette variété pourra être cultivée jusqu'à ce qu'elle soit finalement considérée comme une langue séparée. On parle aussi de variété "*standard*", utilisée en général dans les communications par des groupes numériquement importants, et qui est celle des institutions sociales (gouvernement, école, etc.), communes à ces groupes. La variété standard d'une société donnée est d'habitude celle qui est parlée par le groupe dominant⁸.

Selon la théorie de Fishman (1971), une variété ne connote pas de hiérarchie linguistique particulière, tandis que le mot dialecte désigne en général la subdivision régionale d'une langue. Le terme de "*langue*" est utilisé ici comme une "*dénomination hiérarchiquement supérieure*". Fishman fait une remarque intéressante : "*certaines variétés peuvent être reconnues parfois comme régionales et parfois comme sociales*"; et ce qui est plus important : "*certaines variétés peuvent être perçues comme régionales à l'intérieur d'une communauté linguistique et comme sociales (ou ethniques) par des gens qui n'en font pas partie*". Cette observation nous rappelle la nature socialement subjective, variable des catégories de classement des différentes variétés. Fishman affirme en outre que "*toutes les variétés de toutes les langues peuvent être également étendues et échangées, toutes sont également contractables et interpénétrables*" ou, en d'autres termes, "*leurs qualités sont dans l'œil (ou dans l'oreille) du récepteur*" (Fishman, 1971). Les socio-linguistes ont remarqué que les fonctions assignées à une variété particulière ne sont dérivées d'aucune de ses caractéristiques linguistiques mais qu'elles sont seulement déterminées par le code selon lequel la société les utilise. Cela s'explique du fait que la fonction d'une variété dépend des normes de sa communauté linguistique. Ces normes peuvent également changer, ce qui se répercute sur les variétés, puisque les communautés linguistiques et leurs variétés sont des systèmes totalement interdépendants.

Qu'est-ce qu'une "*communauté linguistique*" ? Ce terme, comme celui de "*variété*", est un concept neutre car "*il n'implique ni une dimension déterminée, ni aucune base de sentiments communautaires*" (Fishman, 1971). On entend par "*communauté linguistique*" un groupe dont les membres partagent au moins une variété de langue et les

normes définissant l'usage correct de cette variété. Fishman a délibérément choisi la formule : *"au moins une variété de langue"* puisque *"même de petites sociétés totales présentent des répertoires linguistiques fonctionnellement différenciés"*. En effet, une communauté linguistique peut être définie par la diversité de son répertoire verbal, laquelle reflète à son tour celle de son répertoire de rôles (par *"répertoire de rôles"*, on entend la gamme des rôles accessibles aux membres d'un groupe donné).

Il y a interdépendance entre la richesse, l'accessibilité et la fluidité des répertoires de rôles d'une part, et les répertoires verbaux qui les accompagnent d'autre part. Il s'est avéré que les communautés disposant d'un plus vaste répertoire de rôles présentent également un plus large répertoire verbal (Gumperz, 1962). Et réciproquement, une communauté linguistique dont les membres n'ont accès qu'à un nombre restreint de rôles tendra également à présenter peu d'écart entre ses variétés identifiables (Fishman, 1971)⁹.

Les membres des communautés linguistiques où l'accès à certains rôles est très limité disposent par contre-coup d'un répertoire verbal peu varié (Fishman remarque que ces situations ont peu de chances d'apparaître sous leurs formes extrêmes dans nos sociétés modernes, bien que les possibilités d'accès à certaines variétés soient fort inégales : l'accès à une variété standard, par exemple, est souvent bloqué par la sélection scolaire).

Les communautés où l'accès aux différents rôles est limité présentent souvent un fort cloisonnement des rôles (c'est-à-dire que les rôles font l'objet de distinctions plus strictes). Dans ces sociétés, l'expression verbale sera elle aussi plus compartimentée : les variétés linguistiques seront plus nettement séparées et l'alternance des codes plus rare (McKormack, 1960). Par comparaison, une communauté linguistique caractérisée par de fréquents changements de rôles aura besoin d'une plus grande fluidité verbale, c'est-à-dire qu'elle acceptera mieux l'alternance des codes.

Après avoir constaté une grande fluidité entre les variétés linguistiques dans les communautés linguistiques modernes, Fishman conclut que *"de nombreuses communautés linguistiques modernes normalement considérées comme monolingues sont plutôt marquées par*

la diglossie et le bilinguisme" (Fishman, 1972). Il précise encore : *"Dans toutes les communautés linguistiques où les locuteurs utilisent une vaste gamme de rôles... chaque fois que l'accès à plusieurs rôles est favorisé ou facilité par de puissantes institutions et procédures sociales et, finalement, chaque fois que les rôles sont clairement différenciés (selon le moment, le lieu, la compagnie dans lesquels ils sont jugés appropriés), on peut dire qu'il y a à la fois diglossie et bilinguisme"*.

DIGLOSSIE ET BILINGUISME

L'affirmation de Fishman selon laquelle *"on peut dire que seules des communautés linguistiques très petites, isolées et homogènes ne présentent ni diglossie ni bilinguisme"* appelle un examen plus approfondi de ces deux concepts.

Ferguson a été l'un des premiers à explorer le concept de diglossie, au début des années soixante, et à le définir comme *"deux variétés ou plus de la même langue utilisées par certains locuteurs dans des situations sociales différentes"* (Ferguson, 1972). Fishman, partant de cette définition, a affirmé qu'on pouvait dire qu'il y avait diglossie quand une société reconnaissait deux langues ou variétés (ou plus) pour les communications intra-sociales (Fishman, 1972)¹⁰. On a remarqué que la diglossie est souvent un phénomène stable (c'est-à-dire que les codes distincts continuent à coexister au lieu qu'un d'eux remplace l'autre avec le temps). Cela est dû au fait que chaque variété remplit des fonctions qui la distinguent des autres variétés. Ainsi un ensemble de comportements, d'attitudes et de valeurs est soutenu et s'exprime par une variété donnée, tandis qu'une autre variété exprimera et renforcera un ensemble différent. La persistance de cette situation de diglossie est rendue possible par les différenciations fonctionnelles entre variétés.

On peut faire une distinction entre le bilinguisme, qui est essentiellement une caractéristique du comportement linguistique de l'individu, et la diglossie, qui est caractéristique de l'organisation linguistique au niveau socio-culturel (Verdoodt, 1977). Puisque la diglossie et le bilinguisme ne dépendent pas forcément l'un de l'autre,

nous aurons donc au moins trois relations possibles entre la diglossie et le bilinguisme :

1. bilinguisme sans diglossie,
2. diglossie sans bilinguisme,
3. bilinguisme avec diglossie.

Puisque ces situations linguistiques concernent directement la vie des migrants, nous les discuterons en nous efforçant de les appliquer aux situations auxquelles ceux-ci peuvent se trouver confrontés.

La situation sans doute la plus fréquente dans les pays où l'afflux d'immigrants est récent, est celle du bilinguisme sans diglossie. Les rapides changements sociaux ne permettent pas aux langues des migrants et du pays hôte d'exercer des fonctions protégées séparées. Comme ces changements entraînent une diminution du cloisonnement des rôles, les répertoires verbaux se trouvent également moins compartimentés. Cela entraîne l'apparition de variétés intermédiaires et d'interférences plus ou moins marquées. Cette tendance affecte plus particulièrement la langue des migrants car elle se trouve automatiquement placée dans une position subalterne par rapport à la variété standard de la langue du pays d'accueil. C'est là ce qu'on a appelé la "*pidginisation*" de la langue du pays d'accueil par les immigrants, phénomène stigmatisé par le groupe dominant. Nous poursuivons l'étude de ce concept au chapitre 4 par un examen critique des présupposés sur lesquels il repose.

La deuxième situation est celle de la diglossie sans bilinguisme. Elle apparaît quand le groupe migrant se trouve isolé en fait de la langue du pays d'accueil et, par conséquent, n'apprend pas la langue dominante. Ceci se produit dans les sociétés où l'accès aux rôles et aux variétés linguistiques est limité.

La troisième situation, celle de la diglossie avec bilinguisme, serait peut-être la plus raisonnable pour les pays caractérisés par l'immigration. C'est la situation à laquelle parviennent les migrants qui utilisent leur langue d'origine et leur seconde langue selon des modèles fonctionnels compartimentés et différenciés. Cela semblerait possible dans un milieu permettant d'avoir accès facilement aux deux langues et reconnaissant la légitimité de la langue des migrants.

La reconnaissance de la coexistence possible du bilinguisme et de la diglossie permettrait de répondre à des arguments tels que la théorie du ghetto (selon laquelle la conservation de la langue des migrants entraîne pour eux une isolation sociale et des handicaps), arguments qui peuvent créer des barrières importantes à la dé-stigmatisation de la variété migrante.

3. L'IMMIGRATION VERS LA SUISSE : RENFORCEMENT ET DIFFERENCIATION SUB- CULTURELLE

Un peu avant 1960, un net changement dans la politique générale envers l'immigration est apparu en Suisse. Les politiques de rotation qui avaient prévalu jusqu'alors furent remplacées par une approche encourageant l'intégration des travailleurs étrangers et de leurs familles. Ce changement de politique générale était déterminé par différentes raisons sous-jacentes que nous ne pouvons pas discuter ici en détail. Nous pouvons cependant signaler qu'une certaine concurrence commençait à apparaître sur le marché international de la main-d'œuvre. En particulier, la République Fédérale d'Allemagne devenait une puissante concurrente pour le recrutement de travailleurs migrants provenant de pays méditerranéens : elle leur offrait entre autres de meilleures conditions sociales, pour eux-mêmes et pour leurs familles. Outre cet élément économique très important, certains groupes en Suisse réclamaient avec force un statut moins discriminatoire pour les immigrants, soulignant les aspects humains de leur situation.

A la suite de longues années passées en Suisse, les immigrants eux-mêmes avaient fondé un certain nombre d'organisations. Outre les *Colonie libere* dont l'origine remonte à la résistance anti-fasciste des années vingt et trente, des associations italiennes, espagnoles, turques, grecques et autres ont vu le jour. Les immigrants ont créé leurs propres journaux et écoles, obtenu l'institution de leurs propres émissions de radio et de télévision, etc. On peut dire qu'au cours de ces années, les immigrants ont commencé à édifier leurs propres systèmes culturels, ce qui signifie que l'immigrant et sa famille ne se trouvaient plus seuls à s'efforcer de faire face de leur mieux à la nouvelle situation mais qu'une certaine identité collective était apparue avec ses propres formes

d'adaptation à cette vie nouvelle. Ces formes ne reproduisaient pas seulement la *vita vecchia*, la vie d'autrefois telle qu'elle avait été vécue dans les pays d'origine avant l'émigration. Il s'agissait bien plus d'un nouveau mode de vie tout à fait distinct qui intégrait certains éléments de la culture d'avant en tenant compte des contraintes et des possibilités souvent limitées de la nouvelle situation. L'apparition d'une culture propre aux travailleurs migrants a posé la question suivante : jusqu'à quel point l'assimilation à la culture dominante était-elle nécessaire et souhaitable¹¹ ? Il semble que cette décision dépend en dernier recours de la sécurité et des possibilités sociales subjectivement perçues et objectivement éprouvées par l'immigrant. Si l'on considère l'aspect assez instable de la vie de migrant : pendant les dix premières années, les permis de travail et de résidence ne sont accordés que de manière temporaire ; ils doivent être renouvelés chaque année et dépendent des fluctuations de l'économie (à chaque récession, des milliers, des dizaines ou même des centaines de milliers de travailleurs migrants doivent quitter la Suisse) ; il est donc évident que la motivation poussant à l'intégration n'est pas très forte. Nous voyons plutôt que l'immigrant cherche à se raccrocher à l'idée que finalement, "*l'année prochaine*", il retournera définitivement dans son pays d'origine. Ce qu'on a appelé "*L'illusion du retour*" (Hoffman-Nowotny, 1973) peut aussi être interprété comme un stratagème permettant de faire face efficacement aux conséquences de la menace continue d'un départ imposé. Liée à cette "*illusion du retour*", nous pouvons constater une tendance à revaloriser certains éléments de la culture d'origine, et à se laisser aller à des sentiments nostalgiques (Braun, 1970). On peut postuler que cette tendance à revaloriser l'identité ethnique d'origine et la peur de l'assimilation sont interdépendantes. Comme nous le verrons dans le troisième exposé théorique, cette peur de l'assimilation peut devenir un obstacle important à l'apprentissage d'une seconde langue. Dans ce contexte, il nous faut présenter encore un élément. Par suite de la surchauffe économique, de l'inflation et de vastes problèmes de restructuration dans certaines branches de l'économie suisse, ce pays a connu un essor de mouvements d'extrême-droite pendant les années soixante. Ces mouvements, tels l'Action nationale et celui des Républicains, sont devenus célèbres pour leurs attitudes et programmes xénophobes. Entre 1965 et 1974, ils lancèrent au total cinq initiatives xénophobes qui visaient toutes à réduire radicalement le nombre des immigrants en Suisse et à restreindre le peu de droits qui leur avaient été accordés. Bien que toutes ces initiatives aient été refusées par les

Suisses (certaines d'entre elles à une majorité cependant assez faible), ces phénomènes politiques ont contribué à créer un climat d'insécurité chez les immigrants. En tout, environ 200 000 postes de travail ont disparu, pour la plupart dans les fabriques où travaillaient des femmes et des immigrants. Le nombre total de travailleurs immigrés a diminué proportionnellement au cours de ces années (de 1973 à 1976, le nombre des saisonniers est passé de 193 000 à 67 000 ; celui des étrangers munis d'un permis annuel, de 477 000 à 304 000 ; seul le nombre des étrangers munis d'un permis permanent a augmenté : de 574 000 à 655 000). On souligne souvent le fait qu'aujourd'hui, plus de 75 % des immigrants ont le statut permanent et n'ont par conséquent aucune raison de s'inquiéter puisqu'ils ne peuvent pas être expulsés s'ils perdent leur travail dans une restructuration de l'économie. Mais ce raisonnement ne tient pas compte du quart de million d'immigrants qui se trouvent dans une situation précaire en raison de leur statut non permanent. Il ignore également les effets de longues années d'insécurité et ce que signifie d'avoir vu beaucoup d'amis et de collègues proches contraints à partir.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une seconde langue, on peut résumer les processus décrits ci-dessus sur les plans socio-politique et socio-économique. L'assimilation réelle et l'intégration étaient alors assez faibles. Mais nous nous serions attendues à ce que l'accent soit mis sur certains processus de différenciation culturelle et sur un effort visant à renforcer la vitalité ethno-linguistique des groupes immigrants. Nous constatons de fait qu'au cours de ces dernières années, plusieurs nouvelles écoles pour immigrants ont été ouvertes. En outre, les immigrants font de plus en plus pression pour obtenir plus d'heures de cours sur la langue et la culture d'origine de leurs enfants, et les commissions scolaires officielles doivent faire face de plus en plus souvent à des requêtes émanant de parents immigrants demandant que leurs enfants soient autorisés à suivre l'enseignement d'écoles privées d'organisations d'immigrants plutôt que d'aller à l'école publique.

Dans l'exposé qui suit, nous essaierons de montrer quels mécanismes socio-psychologiques entrent en jeu lorsque des groupes ethniquement stratifiés communiquent et ce que cela signifie par rapport au problème de l'apprentissage d'une seconde langue.

EXPOSE III : *La psychologie sociale de la langue*

a) *La psychologie sociale de l'interaction des langues*

Si nous concevons la langue et le langage comme les "*moyens primaires de maintenir les interactions entre individus*" (Gardner, 1979), il est évident que dans une interaction face-à-face, nous devons analyser le langage, le choix de codes, le style de langage et l'accent utilisés par chacun des interlocuteurs, éléments qui transmettent tous d'importantes informations au récepteur et participent à l'orientation et à l'évolution de l'interaction.

Sans se concentrer plus particulièrement sur le récepteur ou sur l'émetteur, on peut diviser l'interaction linguistique en deux catégories générales : activités d'encodage et activités de décodage. Bien que ces entités ne soient pas séparées, nous allons d'abord examiner l'encodage en tant que choix de langage ou de code, et ensuite le décodage en tant qu'évaluation de l'émetteur par le récepteur.

Encodage : choix de la langue et du code

La socio-linguistique, dans son analyse des facteurs sociaux présents dans les interactions linguistiques, a souvent eu tendance à considérer le participant individuel comme une espèce "*d'automate socio-linguistique*" n'examinant que brièvement ou pas du tout les motivations, les allégeances ou les sentiments de l'interlocuteur. Peu à peu la socio-linguistique a acquis une base socio-psychologique s'efforçant de tenir compte de l'identité sociale de l'individu ainsi que des différents mécanismes socio-psychologiques des interactions linguistiques elles-mêmes. L'un des principaux aspects des interactions linguistiques qui a été fréquemment analysé est le choix du code.

Par la suite, dans la théorie sur les motivations possibles du choix de la langue, du code et du style de langage, l'accent a été mis sur l'élément de l'interaction dans la communication interpersonnelle. Ce courant théorique est formulé dans la théorie de "*l'accommodation interpersonnelle*" de Giles (Giles, Taylor et Bourhis, 1973). Giles construit son modèle sur le fait que, le langage étant un phénomène

dynamique, les gens modifieront leur style de langage ou même leur langue en fonction du milieu, du sujet ou du récepteur. Un postulat fondamental de cette théorie veut que "*les gens éprouvent le besoin de modifier leur style de langage ou de l'adapter afin d'exprimer des valeurs, des intentions et des attitudes envers autrui*" (ibid.).

Dans l'interaction sociale, nous trouvons une importante modification du langage : ce que Giles appelle la convergence. En suivant le modèle de l'attraction/ressemblance (selon lequel un individu peut en induire un autre à le ou la juger plus favorablement en réduisant les dissemblances qui les séparent), Giles suppose que lorsque deux personnes se rencontrent, leurs langages, accents, vitesse d'élocution, pauses et longueurs d'expressions, etc. auront tendance à se rapprocher (Giles et Powesland, 1975). Ces modifications linguistiques visent à encourager de nouvelles interactions et à diminuer les différences perçues entre acteurs. Plus une personne souhaite l'approbation d'une autre, plus elle fera converger son style de langage vers celui de cette personne. On a nommé la convergence vers une variété de rang élevé ou de prestige élevé "*convergence ascendante*", tandis que la convergence vers une variété de prestige inférieur est appelée "*convergence descendante*"¹².

C'est en examinant cet aspect ascendant ou descendant des convergences qu'on peut comprendre leurs conséquences sociales. Tandis qu'une convergence normale (c'est-à-dire une convergence à niveau égal), en règle générale, permettra à celui qui s'adapte d'obtenir l'approbation du récepteur, une convergence vers le haut entraînera un avantage possible de rang et de prestige tels qu'ils sont perçus par le récepteur. L'utilisation d'une variété particulièrement prestigieuse entraînerait aussi l'acceptation de stéréotypes favorables généralement associés à des émetteurs de haut rang (Elyan, Smith, Giles et Bourhis, 1978). D'autre part, la convergence peut entraîner certains désavantages pour l'émetteur (modification de l'identité, perte de l'intégrité personnelle, ou effort de longue durée). Lambert (1979) explique que "*la conscience d'être en transition (vers la langue ou le style de langage d'un groupe plus prestigieux) peut en soi-même avoir de profondes répercussions psychologiques et sociales. On peut éprouver par exemple une certaine confusion quant à son identité personnelle, ou se comporter comme si l'on était en fait inférieur*". Afin d'éviter le risque

d'une perte de l'identité du groupe et de la personne telle qu'elle est perçue, on pourra préserver son style de langage dans un but tactique dissociatif et divergent. Il faut noter que si *"la convergence linguistique est une stratégie d'identification avec les modèles de langage d'un individu à l'intérieur de l'interaction sociale... la divergence linguistique peut être considérée comme une stratégie d'identification concernant les normes linguistiques d'un groupe de référence qui est extérieur à la situation du moment"* (Giles et Poweland, 1975).

On commence actuellement à étudier de manière empirique le phénomène de la divergence en raison de son importance, potentielle comme tactique, symbolique utilisée par des groupes ethniques pour préserver leur identité et leur caractère culturel propres. Cela est particulièrement pertinent si l'on considère que la langue est une des dimensions les plus marquantes de l'identité sociale. En effet, Fishman (1971) affirme que pour de nombreux membres de groupes ethniques, la langue qu'ils parlent est souvent l'incarnation principale de leur identité ethnique, étant donné qu'elle est distinctement humaine et qu'elle peut servir à créer et à maintenir un certain caractère culturel distinct. Lambert et al. (1968) ont postulé que plus un groupe ethno-linguistique donné souhaite conserver sa culture et ses traditions, plus la langue apparaîtra comme un phénomène personnel important dans ce groupe.

En ce qui concerne les relations inter-groupes Tajfel (1979) a constaté que les membres d'un groupe sont poussés par les interactions avec d'autres groupes à chercher dans leur propre groupe des qualités qui le différencient favorablement par rapport au groupe extérieur. Cet aspect distinct et positif du groupe intérieur permet à ses membres d'avoir une identité sociale positive et d'être satisfaits d'appartenir à ce groupe. Il est par conséquent possible que *"dans certaines situations intergroupes, les membres d'un groupe ethnique cherchent à se distinguer d'une manière jugée positive du groupe extérieur par des traits linguistiques dont ils font grand cas"* (Bourhis, Giles, Leyens et Tajfel, 1979). Ainsi, lorsqu'un locuteur diverge de son interlocuteur, cela peut être le signe d'une manœuvre délibérée en vue de conserver une identité de groupe. Ce type de divergence peut remplir deux rôles :

1. Renforcer l'identité du groupe intérieur par une symbolisation des différences entre groupes ; et

2. augmenter la distance par rapport au groupe extérieur, ce qui entraîne une restriction de la loyauté intergroupe.

Ce type de divergence utilisé par des groupes ethniques pourrait créer une barrière réelle aux relations entre groupes et entre ethnies.

Plusieurs situations peuvent susciter une divergence linguistique. Une de ces situations peut se produire si les membres d'un groupe se sentent menacés quant à leur identité ethnique ou participent à une interaction où l'interlocuteur est un groupe extérieur hostile. La divergence linguistique serait alors utilisée comme une *"technique délibérée de dissociation ethnique et d'affirmation d'un caractère psychologique distinct"* (Bourhis et Giles, 1977).

La divergence peut aussi être utilisée comme une alternative cognitive à un rapport intergroupe défavorable. Giles, Bourhis et Taylor (1977) ont suggéré que si les membres d'un groupe subordonné considèrent leur statut comme stable et légitime, ils auront alors tendance à converger vers les membres du groupe dominant. Mais si les membres du groupe subordonné ressentent leur rang comme injuste et susceptible de modifications, ils redéfiniront alors eux-mêmes leur groupe de façon plus positive. Afin de réaliser cette identité intérieure positive du groupe, ils divergeront des locuteurs du groupe extérieur en insistant sur le style de langage qui leur est propre (divergence descendante). Il existe une hypothèse selon laquelle le degré de divergence, en tant qu'alternative cognitive, serait plus élevé lorsque la vitalité ethno-linguistique est forte que si elle est faible. Ainsi lorsque le groupe immigrant présente à la fois une différenciation culturelle réelle et une organisation propre assez structurée, il est d'autant plus susceptible de manifester un comportement de divergence linguistique.

En résumé, nous avons vu comment, selon la théorie de l'accommodation proposée par Giles, les gens modifient continuellement leur comportement verbal lors d'interactions linguistiques afin de réduire ou d'accentuer les différences linguistiques et sociales qui les séparent (Giles, Bourhis et Taylor, 1978). Ce modèle doit cependant être encore développé avant qu'il puisse expliquer utilement les situations complexes de la vie réelle. Cela est particulièrement vrai des

explications d'interactions entre cultures différentes. Il faut ici un modèle plus complexe comprenant la perception des communications linguistiques, les contingences, les tendances normatives et la maîtrise de la langue, tous ces éléments jouant un rôle dans la décision que prend l'individu de converger ou de diverger.

Peut-être la relation entre l'identité du groupe et le maintien de la langue représente-t-elle le plus important sujet d'investigation pour l'avenir. Les travaux théoriques récents sur les processus de divergence semblent supposer l'existence d'un lien direct entre la loyauté de groupe et la loyauté de langue. Fishman (1971) a contredit cette supposition en observant que *"d'une part la langue s'est maintenue alors que la composition des groupes a beaucoup varié... d'autre part la loyauté envers le groupe apparaît dans des circonstances tout aussi diverses, que la langue se maintienne ou non"*. Ainsi le lien entre le maintien de la langue et la loyauté de groupe ne va pas de soi. Cette tendance à considérer la langue comme un indice d'acculturation et d'identité de groupe est un exemple de la grande importance que donne la théorie de l'accommodation à la fonction d'intégration remplie par la langue (cf. chapitre 4) qui pourrait ne refléter en fait que certaines normes linguistiques de la culture des chercheurs.

Décodage : évaluation de l'émetteur

Jusqu'à présent, nous nous sommes référés principalement aux actions de l'émetteur. Mais comment la convergence ou la divergence linguistique seront-elles interprétées par le récepteur ? Cela dépendra évidemment de la manière dont la communication sera décodée par le récepteur. Il est essentiel de se rappeler que la langue *"ne sert pas seulement à véhiculer des contenus, latents ou manifestes. La langue elle-même est un contenu, un terme de référence des loyautés et animosités, un indicateur de rangs sociaux et de relations personnelles qui marquent les situations et les sujets de discussion aussi bien que les visées sur la société et les vastes zones d'interaction chargées de valeur typiques de toute communauté linguistique"* (Fishman, 1971). Les individus participant à des interactions face-à-face se servent de toute une série de mécanismes afin d'évaluer leur interlocuteur, et l'évaluation linguistique est un de ces mécanismes principaux.

Un des mécanismes utilisés au cours d'interactions aidant à définir l'autre interlocuteur est la catégorisation sociale (Tajfel, 1973). Tous les individus ont tendance à organiser la perception de leur environnement en catégories. Un des objets les plus importants de ces catégories est représenté par les autres individus car les catégories sociales sont marquées par des jugements de valeurs et constituent par conséquent un important moyen d'évaluation sociale. Cependant, les valeurs positives ou négatives qu'on rattache à un groupe social donné n'acquièrent de signification que lorsqu'on les compare à d'autres groupes (en particulier à son propre groupe). La catégorisation sociale se fonde sur plusieurs facteurs : les styles de langage et autres formes de comportements linguistiques sont parfois parmi les plus importants. Les groupes ethniques sont un exemple par excellence de catégorisation linguistique : en effet, leur spécificité se manifeste souvent par l'utilisation de langues ou de dialectes distincts (Giles, Bourhis et Taylor, 1977). Ainsi la manière dont les gens sont entendus joue un rôle considérable dans les évaluations dont ils font l'objet. Un comportement linguistique peut susciter de forts stéréotypes, qui entraînent souvent une catégorisation automatique et négative. Giles et Powesland (1975) ont démontré que l'écoute de la voix d'un membre d'un groupe ethnique extérieur suscite le stéréotype culturel *"juste"* chez l'auditeur¹³. Ainsi la langue devient un signe important d'appartenance à un groupe.

Cependant les gens ne se contentent pas de placer des individus dans des catégories. Afin d'interpréter et de juger le comportement d'autrui, on doit connaître les motifs et intentions qui ont causé le comportement perçu. Mais il est rare que nous disposions de tous les renseignements nécessaires permettant des déductions correctes à propos d'autrui. Nous devons par conséquent attribuer à autrui des motivations et des caractéristiques en nous fondant sur la catégorie dans laquelle il/elle a été placé(e). Dans les interactions entre individus qui ne se connaissent pas, l'un d'eux aura tendance à attribuer à l'autre les caractéristiques du groupe ethnique auquel il pense que ce dernier appartient, faute d'informations valables sur son interlocuteur. Cela est particulièrement vrai des groupes stigmatisés.

Cette théorie de l'attribution sociale joue un rôle important dans les processus de divergence et de convergence linguistiques. Etant donné la

tendance à appliquer des stéréotypes défavorables aux membres de groupes faisant l'objet d'une catégorisation négative, les récepteurs ont à leur égard tendance à leur attribuer des intentions négatives quand ils opèrent une convergence linguistique. Ils la perçoivent comme due à des pressions non spécifiques causées par leur situation, ou à une ruse, plutôt qu'à des intentions sincères. De même, la non-convergence d'un membre du groupe extérieur pourra être attribuée au refus d'un effort plutôt qu'à sa connaissance insuffisante d'une variété linguistique particulière.

b) Facteurs concernant l'apprentissage d'une deuxième langue

Nous examinerons maintenant les facteurs qui pourraient jouer un rôle dans l'acquisition d'une deuxième langue en examinant les mécanismes socio-psychologiques que nous avons présentés dans la section précédente. Nous discuterons les oppositions entre les concepts suivants : *"motivation instrumentale et motivation d'intégration"*, *"bilinguisme additif et bilinguisme soustractif"*, ainsi que le phénomène des *"barrières à l'apprentissage d'une deuxième langue"*.

Motivation instrumentale et motivation d'intégration

Gardner (1979) a fait remarquer que l'acquisition d'une deuxième langue représente bien plus que la simple assimilation d'informations nouvelles. Elle implique l'acquisition *"d'éléments symboliques d'une communauté ethno-linguistique différente"*, qui nécessite *"l'imposition d'éléments d'une autre culture dans son propre espace vital culturel"*¹⁴. Ainsi, les notions de groupe de référence, d'identité de groupe et d'attitudes ethniques deviennent des facteurs clés dans l'apprentissage d'une deuxième langue. Cette importance attribuée aux variables *"de groupe"* se reflète dans l'étude de ces facteurs, qui attribuera plus d'importance à l'attitude sociale qu'aux éléments purement cognitifs. Selon ce point de vue : *"...pour réussir à apprendre une langue, il faut être prêt à adopter les différents types de comportement qui caractérisent les membres de l'autre groupe linguistique. On peut dire que le degré d'ethnocentrisme qui nous est propre et nos attitudes envers l'autre groupe déterminent avec quel succès nous pouvons apprendre l'autre langue"* (Gardner et Lambert, 1972, cité par Lamy, 1979). Bien que

nous ne soyons pas forcés d'accepter cette détermination absolue du succès par l'attitude, Gardner et Lambert suggèrent néanmoins l'importance de ces facteurs pour les motivations.

La recherche des effets des variables de motivation sur le succès dans l'apprentissage d'une deuxième langue (voir Gardner et Lambert, 1972 ; Gardner et Smythe, 1975) postulait que les deux variables les plus importantes étaient *les motivations d'intégration et les motivations instrumentales*¹⁵. Quelqu'un qui est motivé instrumentalement pour apprendre une langue le fait principalement pour des raisons utilitaires et pratiques (meilleur emploi, condition d'accès aux études, etc.), alors que la personne qui apprend une langue pour s'intégrer s'intéresse personnellement aux caractéristiques non linguistiques de la langue étudiée (la culture, les gens, etc.) et désire en dernier recours penser et se comporter comme les membres du groupe parlant cette deuxième langue (Taylor, Meynard et Rheault, 1977). Les recherches ont montré que les motivations instrumentales à court terme (ou *"coups de pouce motivationnels"*) n'offrent d'habitude pas un cadre assez général ou assez cohérent pour faire persévérer la personne dans l'apprentissage d'une deuxième langue pendant de longues périodes ou dans des conditions différentes (Gardner, 1977). Bien que ces catégories de motivations soient toutes deux liées aux aspects sociaux de l'acquisition d'une langue, ce sont plutôt les attitudes qui sont liées aux aspects sociaux de l'acquisition d'une langue (tels qu'on les trouve dans la motivation d'intégration) qui sont les meilleurs soutiens de tout apprentissage à long terme (Gardner et Lambert, 1972). Il faut noter que les deux motifs ne sont pas nécessairement mutuellement exclusifs.

On pourrait faire l'hypothèse qu'une personne dont la motivation vise à l'intégration sera peut-être plus prête à accepter l'imposition d'une autre culture ou plus prête à s'identifier à une autre culture, ce qui facilite l'acquisition de la langue. Des recherches récentes tendent à indiquer cependant que l'orientation de la motivation associée à la maîtrise d'une deuxième langue semble varier selon le milieu (Schumann, 1978).

Ce changement selon la situation suggère un lien direct entre les variables individuelles, telles que l'attitude et les motivations par exemple, et les milieux socio-culturels tant de celui qui apprend la

langue que du milieu où se déroule cet apprentissage (ici nous devons nous souvenir que l'individu qui apprend une langue est aussi membre d'un groupe ethnique particulier appartenant à un milieu social donné). Gardner (1979) a postulé que selon le milieu social la réussite de l'apprentissage de la deuxième langue dépendra plus ou moins de variables individuelles.

Quelles peuvent être ces influences sociales ? Bien que la théorie et la vérification empirique à ce sujet soient encore dans leurs toutes premières phases, on peut cependant diviser les facteurs en deux catégories : milieu communautaire et convictions culturelles.

Dans la catégorie du milieu communautaire, on peut mettre la vitalité ethno-linguistique du groupe de la langue parlée à l'origine par l'individu en rapport avec celle du groupe de la langue visée (voir la discussion de la vitalité ethno-linguistique, exposé I). Certains facteurs de la vitalité ethno-linguistique, tels le contexte démographique spécifique des deux groupes, leurs taille et cohésion, ainsi que les rangs relatifs de chacune des langues jouent un rôle important dans la formation d'attitudes à l'égard de l'acquisition d'une deuxième langue. A ces éléments, on pourrait ajouter les concepts de distance sociale entre les deux groupes, leur degré de contact social, le degré de cohérence ou de similitude entre les deux cultures et le degré d'intégrations ou d'isolations sociales des deux groupes¹⁶.

On peut ainsi supposer que si un individu *"réside dans une communauté où ceux qui parlent l'autre langue ne sont pas estimés, ou dans laquelle la valeur de cette langue est discutée... il n'abordera pas la situation de l'apprentissage de la langue avec les mêmes convictions que s'il résidait dans une région où existent des convictions culturelles contraires"* (Gardner, 1979). Semblablement, si nous ajoutons la dimension du bilinguisme d'une communauté donnée, on peut présumer que la personne qui appartient à une communauté bilingue et qui apprend une nouvelle langue rencontrera des convictions culturelles fort différentes de celles qu'on trouve dans une communauté unilingue.

Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif

Dans l'étude de l'acquisition d'une autre langue, il est vital de savoir si elle est considérée par un milieu social donné comme additive ou soustractive. On peut penser que le bilinguisme additif est une contribution positive à la croissance de l'individu car il lui permet d'accéder à une autre culture sans pour autant mettre en danger sa langue maternelle et sa culture d'origine. Mais dans le cas du bilinguisme *"soustractif"*, la langue récemment acquise risque de noyer ou de submerger la première langue de l'individu, ce qui pourrait entraîner une désorientation culturelle et contribuer aux sentiments de perte d'identité de groupe ou d'ethnie.

Cela nous amène à la question suivante : comment l'acquisition d'une deuxième langue considérée comme potentiellement additive ou soustractive affectera-t-elle la motivation d'intégration ? Taylor, Meynard et Rheault (1977) ont remarqué que les individus *"qui ne sentent pas leur propre culture menacée parlent plus correctement une deuxième langue"*. Cette découverte a mené Gardner à émettre la conclusion suivante : *"il est fort possible que le motif de l'intégration ne soit un déterminant potentiel du succès de l'apprentissage de la deuxième langue que dans les contextes où le bilinguisme peut être considéré comme additif. Si le bilinguisme potentiel était jugé comme pouvant conduire à l'aliénation culturelle (c'est-à-dire soustractif), il est difficile de concevoir comment un intérêt sincère pour la communauté de l'autre culture pourrait servir de force motivante potentielle facilitant le succès, car dans ce cas cet intérêt entraînerait également l'insatisfaction personnelle"* (Gardner, 1979).

Barrières à l'apprentissage de la deuxième langue

Si nous postulons que le bilinguisme soustractif influence les attitudes, nous pouvons voir comment les facteurs socio-psychologiques peuvent être de forts agents potentiels de dissuasion en ce qui concerne l'apprentissage d'une deuxième langue. L'idée que la *"menace à sa propre identité ethnique"* pouvait faire obstacle à l'apprentissage d'une deuxième langue a d'abord été avancée par Taylor et Smiard (1975). Ce concept dérive de la certitude acquise très tôt que

la maîtrise d'une deuxième langue peut mener à un sentiment d'anomie ethnique (Lambert, 1963). Ceci a donné naissance par la suite à l'hypothèse selon laquelle le bilinguisme "*pouvait être accompagné de sentiments profonds et vagues de ne plus appartenir complètement à son propre groupe social ni à celui dont (l'individu apprenant la langue) a fait connaissance*" (Gardner et Lambert, 1972). Les efforts pour éviter cette anomie se font manifestement au détriment de l'acquisition de la langue comme le montrent les travaux de Taylor, Meynard et Rheault (1977) : les Canadiens français qui se sentent menacés dans leur identité culturelle parlent moins couramment l'anglais.

De façon similaire, "*la peur de l'assimilation*" peut aussi être considérée comme une barrière possible à l'apprentissage d'une deuxième langue. Il est certain qu'il peut être beaucoup plus difficile d'accepter une nouvelle culture ou un nouveau groupe ethnique si on est profondément attaché à sa culture d'origine. Cependant il n'est pas encore prouvé que l'acquisition d'une deuxième langue nécessite un "*transfert d'identité*" plutôt qu'une identification simultanée avec le groupe du langage d'origine et avec le groupe de la langue visée.

Peut-être la plus sérieuse des barrières à l'apprentissage de la deuxième langue est-elle complètement indépendante des motivations ou des attitudes individuelles. La possibilité d'identification à un autre groupe ou d'intégration subséquente à une nouvelle culture, le rang et le pouvoir relatif des deux groupes acquièrent une nouvelle importance. Des inégalités dans ce domaine altéreront imperceptiblement la qualité et les possibilités de contact entre les groupes, ce qui pourrait causer un barrage affectif à l'apprentissage d'une deuxième langue. C'est ici que la distinction entre groupes "*ouverts*" et groupes "*fermés*" faite par Weber (1964) devient intéressante pour la théorie de l'acquisition d'une deuxième langue. Comme nous l'avons vu, l'identification avec le groupe de la langue visée (motivation d'intégration) faciliterait l'apprentissage de la langue. Elle ne peut cependant pas se produire si le groupe visé est "*fermé*", c'est-à-dire lorsque les conditions d'appartenance à ce groupe ne sont pas seulement fondées sur la langue commune, mais aussi sur l'origine, la classe sociale, la race, la religion, ou d'autres critères déterminants. Ainsi, toute une partie du processus de motivation considéré comme important, sinon essentiel, pour l'acquisition d'une deuxième langue, est inaccessible à ceux qui apprennent la langue d'un groupe "*fermé*".

Conséquences de l'acquisition d'une deuxième langue

L'acquisition d'une deuxième langue et l'intérioration finale d'une autre culture ont des conséquences tant pour l'individu que pour le groupe. Il est évident que ceux qui apprennent une seconde langue retireront un ensemble complexe d'avantages et de désavantages du fait d'être bilingues.

Sur le plan individuel, nous avons déjà vu comment le bilinguisme pouvait mener à l'anomie ou à l'incertitude sociale car l'individu voit sa place au sein du groupe de sa langue d'origine se modifier au fur et à mesure qu'il s'oriente sérieusement vers le groupe visé. L'individu bilingue pourrait se retrouver entre deux systèmes culturels, incapable d'en synthétiser les éléments et ne sachant plus auquel il appartient (Lamy, 1979). Si l'appartenance au groupe visé est ouverte, l'identification progressive à ce groupe culminera dans l'adoption de ses normes, que l'individu fera siennes. Mais d'autre part, une tentative d'affiliation à un groupe "*fermé*" entraînera souvent un déracinement, car dans la mesure où un individu s'identifie à un autre groupe, il s'aliène par rapport à son groupe d'origine (Merton, 1968).

Nous trouvons peu d'auteurs qui aient considéré les conséquences du bilinguisme pour les collectivités. Parmi eux, Clement a suggéré deux résultats sociaux possibles : "*ou les membres d'une communauté participeront à deux cultures (intégration) ou ils perdront leurs premières langue et culture et se joindront exclusivement à l'autre groupe (assimilation)*" (Clement, 1979). L'apparition de l'une ou l'autre de ces conséquences sociales semble dépendre des caractéristiques structurelles de la communauté et des rangs relatifs de ces deux groupes. Lamy (1979) a découvert qu'il tend à y avoir intégration quand un groupe dominant devient bilingue tandis qu'un groupe non-dominant qui acquiert la langue du groupe dominant tend à se faire assimiler par cette seconde culture. Ces postulats ne sont aucunement exhaustifs et beaucoup de points doivent encore être examinés.

4. CONSEQUENCES SUR LA DEUXIEME GENERATION : BILINGUISME OU SEMI-LINGUISME

De ce qui a été dit jusqu'à présent, nous pouvons déduire qu'une grande partie des immigrants de la deuxième génération, c'est-à-dire des enfants de migrants, vivent entre deux langues. Cependant il est évident que l'utilisation de l'une ou de l'autre n'est pas accidentelle. Elles sont, tour à tour, "valables" selon les circonstances de la vie : à l'école et dans la vie publique, c'est la langue du pays d'accueil qui doit être utilisée ; à la maison, en famille, c'est la langue maternelle. La question du degré de compétence atteint par les immigrants de la seconde génération dans l'usage de leur langue maternelle est souvent mal posée, et l'on se demande quelles conséquences il faut tirer si leur connaissance de cette langue maternelle ne semble pas répondre aux exigences de sa version standard. Cette question est importante car, comme nous l'avons vu auparavant, les parents commencent souvent à utiliser une version "pidgin" de la langue dominante, et ceci non seulement en public ou au travail, mais aussi à la maison dans leurs communications avec leurs enfants. Un examen plus détaillé de la littérature à ce sujet montre que jusqu'à présent, il ne se dessine pas de consensus clair quant aux conséquences d'une maîtrise incomplète de la version standard de la langue maternelle. Nous essaierons maintenant d'analyser ce problème en utilisant les cadres théoriques que nous avons discutés jusqu'ici.

L'apprentissage de la langue par la deuxième génération

On a fréquemment observé les résultats scolaires peu satisfaisants d'enfants migrants et d'enfants de migrants. Depuis longtemps les éducateurs s'efforcent d'y remédier. On a proposé beaucoup de programmes scolaires différents qui n'avaient que peu ou pas de base théorique. Malgré ce manque de théorie, les opinions toutes faites ne manquent pas sur les processus linguistiques concernant les enfants migrants. Il est évident qu'un examen théorique est nécessaire afin de mesurer la validité de ces opinions. Ainsi, en nous référant aux théories sociologiques et socio-psychologiques que nous avons discutées, nous essaierons de jauger ces théories sur l'apprentissage de la langue par des enfants migrants et nous pourrions peut-être offrir des explications alternatives aux "mythes populaires" concernant la maîtrise des langues.

En général, nous constatons trois tendances dans les explications des résultats scolaires insatisfaisants des enfants migrants :

1. une maîtrise incomplète de leur langue maternelle ;
2. une relation entre la maîtrise de la langue maternelle et celle de la deuxième langue ;
3. une inter-relation entre la maîtrise de la langue maternelle, le développement cognitif et la réussite scolaire.

Deux hypothèses visant à expliquer ces trois tendances négatives ont été acceptées : l'hypothèse de "l'interdépendance des développements" et l'hypothèse du "seuil".

L'hypothèse de l'interdépendance des développements, telle qu'elle est formulée par Cummins (1978), postule que : "...le développement des capacités concernant la deuxième langue est fonction des capacités déjà développées dans la première langue. Dans les situations où la langue maternelle est insuffisamment développée, l'introduction et l'encouragement d'une seconde langue peuvent faire obstacle à la poursuite du développement de la connaissance de la première langue. Et à son tour, le développement inadéquat de la première langue limitera le développement de l'acquisition de la seconde langue".

L'hypothèse du "seuil", énoncée elle-aussi par Cummins (1976), postule que : "...il peut y avoir un seuil au niveau de développement linguistique qu'un enfant bilingue doit atteindre pour éviter les déficits cognitifs et permettre que les avantages qu'il retire de son bilinguisme puissent influencer son fonctionnement cognitif".

Ces hypothèses ont mené Cummins et d'autres à proposer la notion de "semi-linguisme" défini comme un handicap linguistique qui ferait obstacle à la compétence linguistique, causant des lacunes cognitives et des résultats scolaires insatisfaisants. Des suppositions telles que les deux hypothèses citées plus haut, et la notion de "semi-linguisme" qui en découle, ont déjà influencé des propositions de programmes d'éducation bilingue (en Suède et au Canada, par exemple)¹⁷.

Si l'on examine ces hypothèses, on s'aperçoit qu'elles présupposent que la réussite scolaire est une variable dépendante. L'orientation avant tout linguistique de ces hypothèses qui fait passer au second plan les facteurs propres à la société implique forcément qu'elles considéreront le niveau de maîtrise de la langue maternelle comme le principal indice de la réussite scolaire. Peut-être cette approche linguistique devrait-elle être équilibrée par un raisonnement sociologique et socio-psychologique afin de clarifier le concept de semi-linguisme et d'adoucir le déterminisme inhérent à ce concept.

Brent-Palmer (1979) a formulé un modèle détaillé des facteurs sociaux jouant un rôle dans l'éducation bilingue, modèle qu'elle propose comme alternative aux hypothèses décrites ci-dessus. Dans sa présentation, elle examine plus particulièrement les facteurs sociologiques de la variabilité des langues et les interactions socio-psychologiques entre groupes linguistiques différents. Elle suggère que la mauvaise maîtrise de la langue et les faibles résultats scolaires des enfants migrants pourraient s'expliquer par l'ensemble de ces facteurs sociologiques et psycho-sociologiques.

Sur le plan sociologique, la distribution inégale du pouvoir entre les groupes ethniques au sein d'une société et la stratification qui en résulte ont une influence capitale sur le comportement linguistique de ces groupes. Le ou les groupes dominants (c'est-à-dire celui ou ceux qui contrôlent les institutions sociales les plus importantes) ont le pouvoir de légitimer tel ou tel comportement linguistique. Plus spécifiquement, le groupe dominant détient le contrôle des normes linguistiques dans le choix d'une langue (ou d'une norme parmi plusieurs variétés d'une langue) en tant que "*variété standard*" qui bénéficie d'une évaluation positive et d'un certain prestige (cf. l'exposé théorique 1). Comme c'est le cas dans tout système normatif, un comportement est considéré comme déviant s'il diffère de la norme de la langue standard. Si, comme l'affirme Brent-Palmer (1979) "*dans les pays d'accueil, les variétés non-standard utilisées par les immigrants volontaires des classes inférieures sont l'objet d'opprobre*", ces groupes migrants deviennent facilement la cible d'un marquage social basé sur leur comportement linguistique "*déviant*". Ce marquage social pourrait se traduire en pratique (et cela s'est produit) par des notes insuffisantes données à l'école, le regroupement des enfants migrants dans des classes spéciales "*de soutien*" ou le blocage de l'accès à des professions

de niveau supérieur par l'exigence d'une connaissance approfondie de la variété standard écrite. Ces mécanismes sociaux qui font obstacle à la participation aux institutions sociales peuvent également servir à empêcher la pénétration dans ce qui pourrait être considéré comme un "*groupe fermé*" (voir la discussion des barrières à l'apprentissage d'une deuxième langue).

D'un point de vue socio-linguistique, on peut voir comment "*certain aspects du pouvoir de la langue dominante contribuent à créer, à façonner et à maintenir des codes linguistiques et des styles de communication subordonnés distincts*" (Brent-Palmer, 1979). Les pressions poussant à apprendre la variété standard du groupe dominant afin de participer à la vie publique (cf. Hinnenkamp, 1979) et/ou le désir de faire ses preuves dans la connaissance de la langue du groupe dominant soumettent parfois la langue du migrant à de fortes interférences provenant de la langue dominante. Cet impact linguistique produit souvent un dialecte mélangé à partir de la langue d'origine du migrant et de la langue dominante, qui peut être considéré comme un "*dialecte de contact*"¹⁸. La formation d'un dialecte de contact peut avoir plusieurs conséquences sociales importantes. L'une d'entre elles est une tendance à isoler socialement le groupe migrant tant des gens qui parlent la variété standard de leur langue d'origine que des membres du groupe dominant qui, s'ils connaissent la langue du groupe migrant, en ont appris en général la variété standard. Une autre conséquence importante est la stigmatisation du dialecte de contact. Les membres du groupe dominant ont tendance à percevoir ce dialecte comme une "*confusion chaotique*" entre deux langues, en dessous de la norme, impression qui s'accompagne souvent de la conviction de la faible capacité linguistique des personnes parlant ce dialecte de contact. Cependant l'analyse socio-linguistique a démontré que les dialectes de contact étaient systématiques du point de vue linguistique et, comme toutes les langues, possédaient leurs codes déterminant les usages corrects ou incorrects (Haugen, 1977). Ainsi, la faible maîtrise de la langue observée chez les enfants de migrants pourraient être un dialecte de contact jugé selon les normes idéalisées de la forme standard (Brent-Palmer, 1979).

Comme cela a été remarqué dans les théories sur la psychologie sociale de la langue, les configurations dominantes présentes dans les

comportements linguistiques de la société se refléteront dans les interactions interpersonnelles de la vie quotidienne. Ainsi, *"dans le domaine scolaire l'interaction entre les élèves et les maîtres, dans la salle de classe et lors des épreuves, reflétera un climat socio-psychologique plus vaste et la signification sociale ainsi que les comportements associés aux différents groupes dominants et subalternes trouveront leur expression dans les interactions de toutes les rencontres entre élèves et enseignants/examineurs"* (Brent-Palmer, 1979).

Appliquant cette affirmation à l'apprentissage des langues, Schumann (1978) a souligné l'importance du concept de domination sociale et le rôle du rang relatif des groupes linguistiques en tant que facteur clé pouvant modifier la qualité du contact entre groupes et par conséquent affecter l'acquisition d'une nouvelle langue. L'étude de Cherry (1979) sur le rang des groupes et l'apprentissage des langues apporte des éléments empiriques en faveur de ces idées. Elle a observé une absence de contact entre groupes et une isolation des groupes subalternes chez des enfants d'âge préscolaire dont certains parlaient l'anglais et d'autres non, comportements qui reflétaient peut-être le rang de ces groupes dans la société¹⁹.

Selon Fishman (1971), une communauté linguistique est un groupe dont tous les membres adhèrent à un ensemble de règles et de normes de communication verbale. Ainsi on peut prévoir que des interactions entre communautés linguistiques ne partageant pas les mêmes règles et normes risquent d'entraîner une communication défectueuse. Ceci ne s'applique pas seulement aux groupes parlant des langues différentes mais aussi aux locuteurs utilisant des variétés différentes d'une même langue dont les règles d'interprétation des communications ne sont pas les mêmes. Brent-Palmer (1979) a étudié plusieurs éléments concernant ces normes de groupes linguistiques qui pourraient s'avérer importants dans certaines situations pédagogiques.

Si l'on considère la communication comme une activité d'encodage/décodage (voir la discussion de la psychologie sociale de la langue), on peut s'attendre à ce que les communautés ou groupes linguistiques diffèrent aussi bien dans leurs modèles d'encodage et de transmission de messages que dans leurs attentes concernant les capacités de décodage de l'interlocuteur.

Il existe beaucoup de styles d'encodage différents ; l'un d'eux pourrait jouer un rôle pertinent dans les interactions scolaires : il s'agit du degré de contextualisation utilisée par une communauté linguistique. Une communauté linguistique avec un fort degré de contextualisation dispose souvent d'une riche tradition orale et accordera une grande importance aux qualités d'expression orale (ce style se trouve souvent dans les communautés de type *"Gemeinschaft"* - Brent-Palmer, 1979). Par ailleurs, une communauté linguistique qui préfère un style décontextualisé accorde en général une grande importance à l'expression écrite et ne fait que peu de cas par conséquent de la communication orale. Ce style d'expression apparaît fréquemment dans les domaines formels de la société tels que l'école. Cela devrait faire comprendre pourquoi les interactions entre représentants de communautés linguistiques dont la contextualisation diffère (par exemple l'enfant migrant et l'école) risquent d'entraîner des méprises. Comme nous l'avons fait remarquer dans l'exposé théorique I, les communautés linguistiques diffèrent par l'importance relative qu'elles accordent aux différentes charges fonctionnelles de la langue. Par exemple, les sociétés attachant une grande importance à l'écriture et à la technologie *"semblent placer la charge fonctionnelle la plus importante sur les fonctions référentielle, heuristique, intégratrice et de contrôle social, et mépriser ou ne pas s'intéresser aux fonctions d'expression esthétique dans la plupart des domaines formels"* (Brent-Palmer, 1979). Cela pourrait créer des problèmes lors d'interactions avec des membres d'une communauté linguistique qui attachent de l'importance à d'autres fonctions linguistiques. Les différences de charges fonctionnelles que l'on accorde à la fonction heuristique du langage ont des répercussions pédagogiques évidentes. Dans certaines communautés linguistiques (appartenant souvent aux classes supérieures), l'accent est mis sur l'enseignement par le moyen de la langue, dans les situations formelles comme dans les situations informelles. Dans d'autres communautés de langage, l'apprentissage se fait par le biais de processus non verbaux tels que l'imitation, l'observation, etc. Ainsi dans une interaction intergroupe on peut s'attendre *"à ce que le groupe subordonné insiste sur un ensemble de fonctions et de degrés de complexité verbale, alors que les groupes dominants en préféreront un autre"* (Brent-Palmer, 1979).

Il faut donc étudier les différences entre les types de discours et les styles cognitifs si l'on veut expliquer les faibles résultats scolaires des enfants migrants. Une communauté linguistique peut préférer une approche inductive du discours qui énonce une série d'affirmations concrètes à partir desquelles il faut remonter aux présupposés fondamentaux, ou bien une approche déductive qui fait des affirmations explicites à propos de propositions servant à déduire le comportement probable. Ces deux types de discours sont en rapport avec les styles cognitifs relationnels (comparables au discours inductif) et analytiques (comparables au discours déductif). On a remarqué des différences de classes sociales dans les préférences pour un type de discours et un style cognitif donnés : les classes inférieures semblent préférer l'approche inductive alors que les classes supérieures choisissent l'approche déductive (Brent-Palmer, 1979). En conséquence *"ces différences de discours et de styles cognitifs peuvent avoir d'importantes répercussions sur les résultats scolaires du groupe subalterne, parce qu'elles pourraient créer un conflit entre les normes de réussite du groupe subalterne et celles de l'école contrôlées par un groupe dominant des classes supérieures"* (ibid).

On peut observer que les normes déterminant les structures de la conversation, celles qui désignent ceux qui peuvent prendre part à une interaction verbale, varient selon les groupes. Chez les enfants, nous rencontrons deux structures fondamentales : horizontale (d'enfant à enfant) et verticale (d'enfant à adulte). Puisque le modèle scolaire est avant tout vertical, c'est-à-dire d'enseignant à élève, un enfant qui a fait d'abord l'expérience de l'interaction entre égaux (structure horizontale) se trouve automatiquement en conflit avec les normes de conversation de l'école et se trouve d'habitude désavantagé dans la communication.

Il est important de se souvenir que les membres des sous-groupes, même s'ils parlent la variété standard de la langue dominante, peuvent parfois conserver le style d'expression de leur groupe linguistique d'origine. Cette survie d'un mode d'expression *"traditionnel"* peut s'expliquer par son indépendance à l'égard du code linguistique. Ainsi, même s'il parle correctement la langue dominante, le membre d'un groupe subalterne risque d'être marqué socialement par le groupe dominant.

L'examen des différentes normes linguistiques révèle que l'enfant migrant *"amène un ensemble unique de comportements linguistiques dans la salle de classe"* (Brent-Palmer, 1979). Brent-Palmer en conclut que : *"puisque l'enseignement de la plupart des matières du programme se fait par la langue, la relation entre le code linguistique et le mode d'expression appris à la maison et les normes socio-linguistiques de l'école est critique. Les enfants sont préparés différemment par leur expérience familiale à répondre à ce qu'exige l'école en matière d'interaction linguistique. Le style de la langue apprise peut inhiber la participation de l'enfant à l'environnement d'apprentissage, ou l'école peut réprimer les capacités et les connaissances de l'enfant plutôt que de les mettre en valeur"* (ibid).

Les différences entre normes linguistiques, combinées avec la stigmatisation sociale des variétés non standard, pourraient bien expliquer la faible maîtrise de la langue rencontrée chez les enfants migrants. Il est évident que, pour l'enfant migrant qui entre à l'école, il y a une rupture entre les codes, ce qui entraîne un désaccord entre les normes linguistiques du groupe migrant et les normes de la variété standard du groupe dominant. Brent-Palmer (1979) affirme que *"c'est ce désaccord qui devient la preuve de faibles capacités linguistiques qui, à leur tour, donnent l'illusion d'un manque de compétence dans la langue maternelle"*.

Pour revenir à la notion de semi-linguisme, on constate que le problème ne peut plus être exclusivement examiné en termes linguistiques. On doit tenir compte des différences normatives des populations étudiées. Fishman (1971) a remarqué que : *"beaucoup des prétendus 'désavantages' du bilinguisme ont fait l'objet d'une généralisation erronée, comme s'il s'agissait d'un phénomène général, plutôt que d'être mis en rapport avec la présence ou l'absence de certains modèles sociaux qui dépassent nettement le bilinguisme en soi"*.

Si l'on examine à nouveau les présupposés qui sous-tendent la théorie du semi-linguisme, on découvre que de bons résultats aux tests sur la langue ont été interprétés comme *"un degré élevé de compétence linguistique"*, tandis que de mauvais résultats à ces tests sont immédiatement ramenés au *"semi-linguisme"*. On voit que les normes

des langues des migrants ne sont pas considérées comme différentes des normes dominantes et par conséquent en conflit avec elles : elles sont perçues simplement comme une version moins compétente des normes dominantes (Brent-Palmer, 1979). Ce point de vue contribue à l'idée de la déficience de l'enfant migrant. L'accent mis sur le développement cognitif, dans l'hypothèse de l'interdépendance des développements, dans l'hypothèse des seuils, ainsi que dans le concept de semi-linguisme, fait que l'enfant migrant est le premier "*blâmé*" pour les discontinuités entre communautés linguistiques différentes alors qu'en fait l'enfant migrant n'est que la victime d'un conflit social.

La complexité d'une éducation bilingue est évidente et n'a été que très partiellement explorée par la recherche. Afin de mieux comprendre le comportement linguistique de l'enfant migrant, il faudra étudier : le degré d'alternance linguistique dans les communautés migrantes, le contraste entre le mode d'expression des groupes migrants et celui de l'école, l'indépendance du mode d'expression par rapport aux codes linguistiques et la façon dont on pourrait modifier l'enseignement et la notation pour tenir compte des enfants migrants. Mais ce qui est le plus important, c'est que les conflits socio-linguistiques entre l'enfant migrant et l'école pourraient être réduits finalement par l'institutionnalisation de la diglossie (voir la discussion de la théorie de Fishman) et l'acceptation sans stigmatisation des variétés linguistiques non standard comme différentes mais non inférieures.

CONCLUSION

Il est évident qu'il nous reste encore beaucoup à étudier avant de pouvoir comprendre l'ensemble complexe de facteurs pouvant influencer l'apprentissage d'une deuxième langue par les immigrants. L'attention portée aux facteurs sociaux influençant l'acquisition d'une deuxième langue est relativement récente et cette approche attend encore des vérifications empiriques dans bien des domaines. De nombreuses questions concernant l'interaction entre les attitudes, les motivations et le milieu social n'ont pas encore trouvé de réponse.

Tout d'abord, il faut répéter les expériences afin de prouver que leurs résultats ne sont pas spécifiques à un milieu donné et que les théories

qu'on en a tirées peuvent être généralisées et appliquées à d'autres situations. Il faut mettre au point un schéma d'évaluation de ces facteurs de situation (qui sera peut-être similaire au schéma de la vitalité ethno-linguistique proposé par Giles, Bourhis et Taylor, 1977), et poursuivre les investigations afin de préciser la relation entre les variables individuelles et les facteurs sociaux.

Il faudra également travailler à la taxonomie de l'apprentissage d'une deuxième langue. Cela implique une étude des facteurs sociaux et psychologiques supplémentaires qui pourraient jouer un rôle dans cet apprentissage. Tôt ou tard, il faudra distinguer les facteurs qui peuvent causer ou modifier le processus et évaluer leur importance relative.

Bien que ce champ de recherche puisse sembler parfois académique et ne concerner que de très loin la situation réelle de l'apprentissage des langues par les migrants, nous espérons qu'il finira par contribuer à une meilleure compréhension de la complexité de l'apprentissage que les migrants doivent entreprendre. Une fois que nous aurons compris les mécanismes de l'acquisition d'une seconde langue dans un milieu où plusieurs cultures sont présentes, nous pourrions préciser les conditions qui faciliteraient l'apprentissage de la langue par les migrants sans porter atteinte à leur identité et à leur culture.

En conclusion, nous espérons que cette discussion linguistique n'a pas seulement une valeur heuristique générale. Il apparaît que les théories examinées ici contiennent des présupposés sur la langue qui pourraient influencer et changer les politiques linguistiques. L'approche des socio-linguistes que nous avons cités met l'accent sur la relativité et la variabilité des langues. Elle s'oppose donc radicalement aux comparaisons entre langues qui s'effectuent sur un mode normatif "*supérieur/inférieur*", ou "*en plus et en moins*" et qui tendent à prédominer dans les évaluations linguistiques. Nous avons essayé de faire ressortir le point de vue qui veut que si les groupes sont souvent inégaux par leurs pouvoirs et par leurs rangs, ils ne sont que différents par leur langue et leur culture. Ce point de vue pourrait contribuer finalement à la solution des problèmes linguistiques pratiques provenant de conflits sous-jacents entre jugements linguistiques différents ; problèmes souvent rendus plus obscurs encore par une incapacité à voir

au-delà des normes idéalisées d'une variété standard utilisée par un groupe dominant.

NOTES

1. Bien que ces facteurs "intrinsèques" jouent un rôle dans l'apprentissage de la langue, on n'a pas encore déterminé le degré précis de leur influence ni le degré de leur interdépendance avec d'autres facteurs.
2. Pour plus de détails à propos du concept de "norme linguistique", voir McKirnan et Hamayan, 1979. Ils font remarquer que l'on trouve dans toutes les sociétés une conception stable d'un niveau optimal de comportement linguistique : il s'agit de la "meilleure façon de parler" du point de vue phonologique, syntaxique et lexical.
3. Pour une explication du concept de "communauté linguistique", voir l'exposé II.
4. On a observé des processus semblables dans de nombreux pays d'Europe occidentale ; voir Harbach, 1976, pour une discussion approfondie de la situation générale dans laquelle ces phénomènes de migration se produisent.
5. Voir aussi Riedo, 1976.
6. Le concept "d'apprentissage dans la rue" se réfère à l'effet d'un apprentissage informel, sans organisation et sans but précis. Voir Gardner, 1977.
7. Voir par exemple le Heidelberger Forschungsprojekt sur la pidginisation de l'allemand en République Fédérale d'Allemagne.
8. Voir l'exposé I, la langue en tant qu'institution.
9. Cette situation peut s'appliquer aussi bien aux communautés linguistiques traditionnelles qu'à certaines communautés modernes industrialisées.
10. Comme exemple de cette situation, on cite souvent la Suisse alémanique, où le suisse-allemand est utilisé à la maison ou au travail, tandis que l'allemand est la langue des institutions sociales : école, gouvernement, etc.
11. Pour plus de détails, voir par exemple, Bingemer, Meistermann et Neubert, 1972.
12. Les récompenses spécifiques de la convergence dépendent en général du ou des niveaux particuliers où elle se produit.
13. Giles et Powesand ajoutent en outre que même si un immigrant parle la variété standard, son accent ou son style d'expression pourrait la rendre non standard, suscitant ainsi des stéréotypes négatifs chez les membres du groupe extérieur.
14. Ceci découle de l'affirmation de G.H. Mead selon laquelle le système symbolique de tout univers du discours ne peut pas être intériorisé sans l'adoption des attitudes du soi généralisé auquel ce discours correspond.

15. On a aussi postulé une troisième motivation, la motivation "manipulatrice", qui voit l'apprentissage d'une langue comme moyen d'exploitation culturelle ou politique (cf. Lambert, Gardner, Olton et Tunstall, 1970). Bien qu'elle soit intéressante, cette motivation doit encore être étudiée sur le plan théorique.
16. Clement (1979), remarque que "des communautés caractérisées par des niveaux différents d'intégration ou d'assimilation devraient influencer différemment la capacité de leurs membres à s'intégrer (ou leur peur de se faire assimiler)".
17. On a mis au point des programmes dits de "protection de la langue" afin que les enfants d'immigrants puissent développer d'abord la maîtrise de leur propre langue maternelle avant d'être exposés à la langue du pays d'accueil.
18. Quant au revers de cette interférence, à savoir l'impact de la langue d'origine sur la langue d'accueil dominante, voir la discussion de la pidginisation dans l'exposé II.
19. Cela semble contredire également "l'hypothèse de l'osmose" (selon laquelle il suffit d'intégrer les enfants migrants à des situations où la langue dominante est parlée pour qu'ils l'apprennent).

BIBLIOGRAPHIE

- BINGEMER, K., MEISTERMANN, E., NEUBERT, E. : *Leben als Gastarbeiter*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 1972.
- BOURHIS, R., GILES, H. : The Language of Intergroup Distinctiveness. In : Giles, H., (ed.) : *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, Academic Press, 1977.
- BOURHIS, R., GILES, R., LEYENS, J., TAJFEL, H. : Psychological Distinctiveness : Language Divergence in Belgium. In : Giles, H., St Clair, R. (eds) *Language and Social Psychology*. Oxford, Basil Blackward, 1979.
- BRAUN, R. : *Soziokulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz*. Zurich, Rentsch Verlag, 1970.
- BRENT-PALMER, C. : A Sociolinguistic Assessment of the Notion "Im/migrant Semi-lingualisme" from a social Conflict Perspective. *Working Papers on Bilingualism*, 1979, n° 17, 135-180.
- CHERRY, F. : Ethnicity and Language as Indicators of Social Psychological Status. Paper presented at the International Conference on Social Psychology and Language, University of Bristol, 1979.
- CLEMENT, R. : Ethnicity, Contact and Communicative Competence in a Second Language. Paper presented at the International Conference of Social Psychology and Language, University of Bristol, 1979.

- CUMMINS, J. : The influence of bilingualism on cognitive growth : a synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 1976, n° 9, 1-43.
- CUMMINS, J. : Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *Canadian Modern Language Review*, 1978, 34, 3, 395-416.
- ELIAN, O. ; SMITH, P. ; GILES, H. & BOURHIS, R. : RP-accented female speech: The Coive of Androgyny ? In : Trudgill, P. (ed.) *Sociolinguistic Patterns in British English*. London, Arnold, 1978.
- FERGUSON, C. ; GUMPERZ, J. (Eds) : Linguistic Diversity in South Asia : Studies in Regional, Social and Functional Variation. *International Journal of American Linguistics*, 1960, 4, 1.
- FERGUSON, C. : Diglossia. In : Gigliolo, P. (ed.) *Language and Social Content*, Middlesex, England, Penguin Education, 1972.
- FISHMAN, J. : The Sociology of Language : an Inter-Disciplinary Social Science Approach to Language in Society. In : Fishman, J. (ed.) *Advances in the Sociology of Language*, vol. I, Basic Concepts, Theories and Problems : Alternative Approaches. The Hague, Mouton, 1971.
- FISHMAN, J. : The Sociology of Language. In : Giglioli, op. cit., 1972.
- GARDNER, R. : Social Factors in Second Language Acquisition and Bilinguality. In : Coons, Taylor and Trembley (eds) *The Individual Language and Society*, Ottawa, Canada Council, 1977.
- GARDNER, R. : Social Psychological Aspects of Second Language. In : Giles and St Clair, op. cit., 1979.
- GARDNER, R. ; SMYTHE, D. : Second Language Acquisition : A Social Psychological Approach. *Research Bulletin*, n° 332, University of Western Ontario, 1975.
- GARDNER, R. ; LAMBERT, W. : *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House, 1972.
- GIGLIOLI, P. (ed.) : *Language and Social Content*. Middlesex, England, Penguin Education, 1972.
- GILES, H. (ed.) : *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, Academic Press, 1977.
- GILES, H. ; BOURHIS, R. ; TAYLOR, D. : Towards a Theory of Interpersonal Accomodation through Speech : some Canadian Data. *Language in Society*, 1973, 2, 177-192.
- GILES, H. ; POWESLAND, P. : *Speech style and Social Evaluation*, London, Academic Press, 1975.
- GILES, H. ; TAYLOR, D. ; BOURHIS, R. : Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations. In : Giles, H. (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London, Academic Press, 1977.
- GILES, H. ; ST CLAIR, R. : *Language and Social Psychology*. Oxford, Basil Blackwell, 1979.
- GOFFMAN, E. : *Asiles*. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- GUMPERZ, J. : Types of Linguistic Communities. *Anthropological Linguistics*, 1962, 4, 1, 28-40.
- HARBACH, H. : *Internationale Schichtung und Arbeitsmigration*. Reinbek bei Hamberg, Rowohlt, 1976.
- HEIDELBERGER FORSCHUNGSPROJEKT "PIDGIN DEUTSCH" : Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter, Analysen, Berichte, Materialien. Universität Heidelberg, 1975.
- HINNENKAMP, V. : The Refusal of Second Language Learning in Interethnic Context. Paper presented at the International Conference on Social Psychology and Language, University of Bristol, 1979.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J. : *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Stuttgart, Enke, 1973.
- HAUGEN, E. : Norm and deviation in bilingual communities. In : Hornby, P. (ed.), *Bilingualism : Psychological, Social and Educational Implications*, New York, Academic Press, 1977.
- McKIRNAN, D.-J. ; HAMAYAN, E.-V. : Language Norms and Perceptions of Ethnolinguistic Groupe Diversity. Paper presented at the International Conference on Social Psychology and Language, University of Bristol, 1979.
- LAMBERT, W. : Psychological Approaches to the Study of Language, Part 2 : On Second Language Learning and Bilingualism. *Modern Language Journal*, 1963, 14, 114-121.
- LAMBERT, W. : Language as a Factor in Intergroup Relations. In : Giles and St Clair, op. cit., 1979.
- LAMBERT, W. ; GARDNER, R. ; OLTON, R. ; TUNSTALL, K. : A study of the roles of attitudes and motivations in second language learning. In : Fishman, J. (ed.) *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton, 1968.
- LAMY, P. : Language and Ethnolinguistic Identity : the Bilingualism Question. *International Journal of Sociology of Language*, 1979, 20, 23-35.
- McKORMACK, W. : Social Dialects in Dharwar Kannada. In : Ferguson and Gumperz, op. cit., 1960.
- MEAD, G.-H. : *Movements of Thought in the Nineteenth Century*. Chicago, University of Chicago Press, 1936.
- MERTON, R. : *Social Theory and Social Structure*. New York, Free Press, 1968.
- RIEDO, R. : *Das Problem der ausländischen Arbeitskräfte in der schweizerischen Gewerkschaftspolitik von 1945-1970*. Bern, Lang, 1976.
- SCHUMANN, J. : Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition. In : Richards, J. (ed.) *Understanding second and foreign Language learning : Issues and Approaches*. Rowley, Mass., Newberry House, 1978.
- SMYTHE, P. ; GARDNER, R. SMYTHE, C. : A survey of attitudes and opinions concerning the French programmes in the London public system. *Research Bulletin* n° 11, Language Research Group, University of Western Ontario, 1976.

- TAJFEL, H. : La Catégorisation sociale. In : Moscovici, S. (ed.) *Introduction à la Psychologie sociale*, vol. I, Paris, Larousse, 1973.
- TAJFEL, H. : Social Identity and Intergroup Behaviour, *Social Science Information*, 1979, 13, 65-93.
- TAYLOR, D. ; MEYNARD, R. ; RHEAULT, E. : Threat to ethnic identity and second language learning. In : Giles, H. (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London, Academic Press, 1977.
- TAYLOR, D. ; SMIARD, L. : S o c i a l Interaction in a Bilingual Setting. *Canadian Psychological Review*, 1975, 16, 240-254.
- VERDOODT, A. : Educational Policies on Languages : The Case of the Children of Migrant Workers. In : Giles, H., op. cit., 1977.
- WEBER, M. : *The Theory of Social and Economic Organisation*. New York, Free Press, 1964.

III. Langue et migration

2. QUELQUES ASPECTS DU BILINGUISME DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS MIGRANTS

Bernard Py

SOMMAIRE

1. PREAMBULE	149
2. DOMAINE FONCTIONNEL	150
Cadre socio-culturel	150
Comportement langagier	152
3. DOMAINE SYSTEMIQUE	158
4. CONCLUSIONS	171
NOTES	172

1. PREAMBULE

Dans cet article, nous nous proposons d'aborder la situation linguistique des enfants migrants sous deux aspects principaux. Dans un premier temps, nous essaierons de décrire et de comprendre la manière dont l'enfant utilise les divers codes linguistiques qu'il maîtrise plus ou moins bien. Quel rôle joue chaque langue dans la personnalité et les rapports sociaux de l'enfant ? Dans quelle mesure ces différentes langues sont-elles suffisamment bien maîtrisées pour que ces rôles fonctionnent de manière satisfaisante ? Ces questions délimitent un domaine que nous qualifierons ci-dessous de *fonctionnel*. Puis dans un second temps, nous envisagerons les modalités de coexistence des différents systèmes linguistiques de l'enfant migrant. Partant de l'hypothèse que la résistance d'un système à l'influence d'un autre est un bon indice de sa solidité, de sa maîtrise par le sujet, nous nous demanderons dans quelle mesure cette résistance existe chez les enfants migrants, et, sinon, quelle est la langue qui manifeste le plus grand nombre de signes de faiblesse, et quels sont les secteurs d'un système qui se désagrègent le plus rapidement. Ces préoccupations définissent un second domaine que nous appellerons *systémique*.

Précisons d'emblée que nous n'avons pas les moyens d'apporter des réponses exhaustives et bien étayées à ce chapelet de questions. Nous allons nous limiter à proposer des hypothèses, des points de départ et, chaque fois que nous avons des faits sous la main, à justifier nos suggestions par leur valeur explicative. En ce sens, notre article ressemblera plus à un programme de recherche qu'à un inventaire de conclusions.

Ajoutons encore que nous allons parler surtout des Espagnols et des Italiens, d'abord parce qu'ils constituent le gros de l'effectif des travailleurs migrants (en 1979, les Italiens et les Espagnols représentaient ensemble 59,3 % du total des étrangers habitant la Suisse, contre 10,2 % pour les Yougoslaves, Turcs, Grecs et Portugais réunis. L'essentiel des 30,5 % restants était constitué par des personnes dont la situation socio-culturelle ne permet guère d'utiliser le terme de "*travailleurs migrants*"¹), ensuite et surtout parce que le soussigné connaît mieux leur situation. Dans la seconde partie, nous nous

limiterons encore plus, cette fois, aux Espagnols seulement, et cela à cause de nos connaissances linguistiques. On peut toutefois admettre que, au niveau d'analyse qui est le nôtre ici, les différences qualitatives entre travailleurs migrants d'origines différentes sont secondaires par rapport aux caractéristiques fondamentales de la "*condition migrante*".

Précisons également que nous ne pourrions pas tenir compte de toutes les variantes qui distinguent les unes des autres les familles de travailleurs migrants prises individuellement. Nous admettons l'hypothèse que nos hôtes constituent un ensemble suffisamment homogène pour que l'on puisse attribuer une valeur générale à nos observations ; il ne faut pas oublier toutefois la part d'abstraction inhérente à ce genre de travail.

Signalons enfin que, depuis la rédaction de cet article et sa première publication en 1981, nous avons beaucoup réfléchi et travaillé aux questions traitées ici. Plusieurs publications ont vu le jour, en particulier un autre ouvrage de la présente collection². Un de ses objectifs est de reprendre certains des thèmes du présent article du point de vue de la *compétence bilingue* des migrants, telle qu'elle se manifeste dans le *parler bilingue*. Le principal avantage de cette démarche est de regrouper les compétences en langue d'origine et langue d'accueil dans une unité qui les dépasse et les englobe.

2. DOMAINE FONCTIONNEL

Cadre socio-culturel

Il est impossible de comprendre le fonctionnement du bilinguisme de l'enfant de travailleurs migrants (ci-dessous EM) en faisant abstraction de sa famille. Aussi bien pour l'enfant que pour les parents, la famille est un des domaines privilégiés où surgit, se développe, dégénère le bilinguisme. L'expérience montre en effet d'une part que les adultes modifient souvent de manière assez profonde leurs attitudes vis-à-vis des deux langues lorsqu'ils ont des enfants (surtout quand ces derniers sont en âge de scolarité), d'autre part que les parents constituent un lien

privilegié entre l'enfant et la langue du pays d'origine. Il est donc important, pour commencer, d'esquisser la manière dont les adultes et les enfants se définissent les uns par rapport aux autres à travers les deux langues ou, ce qui revient au même, comment ils se définissent par rapport aux deux langues à travers leurs relations réciproques.

Au départ, le travailleur migrant adulte (ci-dessous TM) n'a pas véritablement le sentiment d'avoir choisi son destin : il est venu en Suisse -ou ailleurs- sous la pression de besoins déterminés par l'économie de son pays d'origine. En outre le séjour au pays d'accueil est envisagé, au moins au début, comme provisoire : aux yeux de l'intéressé, sa durée dépend de facteurs eux aussi purement économiques, à savoir d'une part la constitution d'un petit capital susceptible d'améliorer ses conditions d'existence au pays d'origine (par exemple sous la forme de l'achat d'un appartement ou d'une maison), d'autre part la perspective d'une situation professionnelle décente après le retour. La migration est vécue comme une contrainte et une parenthèse dans le cours normal de l'existence. Ce sentiment est accentué par un faisceau de *distances* : distances géographiques, climatiques, culturelles, économiques, linguistiques, affectives... Dans un premier temps, le TM est ainsi confronté à un ensemble de conflits qu'il vit essentiellement comme *problèmes de survie* : il aménage son séjour comme on s'installe pour passer une nuit d'attente dans une gare. Sur le plan linguistique, cela signifie notamment que l'apprentissage de la langue d'accueil n'aura de sens que dans la mesure où il rendra possible cette survie. Or on constate qu'un TM peut très bien se tirer d'affaire en Suisse romande sans savoir le français : on peut travailler, se nourrir, faire des achats, se déplacer, se divertir, remplir des formalités administratives avec des connaissances nulles, ou très restreintes, de la langue d'accueil³. Dans le cas le plus défavorable, le TM se débrouillera avec un répertoire limité de formules figées, dont l'emploi restera soumis à l'occurrence de traits situationnels particuliers⁴.

A cet égard, nous proposons de classer les situations de communication sur un axe dont les deux pôles seraient respectivement la *surdétermination* et la *sous-détermination*. Une situation est surdéterminée lorsqu'elle évolue par sa dynamique propre, sans qu'une

intervention originale des personnes impliquées soit nécessaire. Par exemple, faire des achats dans un magasin à libre service, exécuter des tâches répétitives dans un atelier, constituent des situations surdéterminées. Une situation est sous-déterminée lorsque son évolution requiert une intervention originale des personnes impliquées. Par exemple, la situation consistant à se trouver assis à la même table de bistrot qu'un inconnu ne pourra évoluer, vivre, que par une prise de parole, laquelle constitue par elle-même une intervention originale ; et plus cette prise de parole sera originale, personnalisée, non routinière, plus rapide et profonde sera l'évolution de la situation. Or il semble bien que la plupart des situations de survie que rencontre un TM soient surdéterminées, surtout dans les pays d'accueil qui, comme la Suisse, ont une longue expérience de l'immigration et sont organisés pour résoudre au mieux ses problèmes pratiques. Le désir de faire évoluer des situations sous-déterminées est un besoin culturel, et présuppose au moins un embryon d'attitude intégrative⁵ envers le pays d'accueil. Et ce sont justement les situations sous-déterminées qui demandent la mise en œuvre de moyens langagiers⁶.

Les activités culturelles (par opposition aux activités de survie) se déroulent dans le cadre de la communauté migrante, et mettent aussi en jeu presque exclusivement la langue d'origine.

Comportement langagier

Ces observations aident à comprendre comment le fait même de la migration peut favoriser un blocage du développement linguistique : l'apprentissage n'aura lieu que si le TM prend suffisamment de distance par rapport à sa condition. Une telle attitude est fondamentalement le résultat d'un choix personnel, et relève plus de la liberté que du déterminisme social. Elle peut être caractérisée comme le refus du sujet de se laisser prendre dans un monde fermé, où il se sent à l'étroit, et comme la sensation inconfortable d'être à la fois "*sourd, muet et analphabète*", pour reprendre l'expression d'un migrant espagnol³. Ce comportement peut être non pas provoqué, mais favorisé par certaines circonstances. Et c'est ici que nous retrouvons le personnage central de cet ouvrage, l'enfant, qui, comme nous l'avons déjà suggéré ci-dessus, peut avoir une influence décisive sur les comportements et besoins

langagiers des parents. En effet, l'enfant est tout naturellement engagé dans un processus d'intégration à la société d'accueil, surtout par ses pairs et par l'école. Les parents se sentent alors placés devant le choix suivant : maintenir leur isolement (mais risquer de perdre le contact avec leurs enfants) ou adopter une attitude plus intégrative vis-à-vis du pays d'accueil en général et de la langue en particulier. C'est le second terme qui est le plus souvent choisi, et c'est alors que surgit le type de situation linguistique auquel nous allons nous intéresser ici : la famille du TM, confrontée d'une part à la langue d'origine, d'autre part à la langue d'accueil, et, à travers ces langues, à deux cultures différentes.

Dans un tel cadre, chaque langue paraît remplir des fonctions précises. La langue d'origine (désormais : LO) est utilisée par les parents notamment dans leurs relations l'un avec l'autre, avec le cercle des amis et connaissances originaires du même pays, dans une partie des activités culturelles (lectures, journaux, quelquefois radio et télévision, ou spectacles et réunions au Centre espagnol ou italien). Elle est utilisée par les enfants dans leurs relations avec la communauté des migrants adultes de même origine (par exemple : amis des parents), avec l'école consulaire (lorsqu'ils en fréquentent une), dans une partie en général très limitée de leurs activités culturelles extrascolaires. Quant à la langue d'accueil (désormais : LA), les parents y recourent dans leur appréhension générale du milieu ambiant (compréhension - écrite ou orale - de la vie langagière où ils se trouvent engagés, interprétée comme une collection d'*étiquettes* : annonces, informations, instructions, comportements, publicité, enseignes, etc.). Son utilisation éventuelle dans les relations avec les amis ou connaissances du pays d'accueil, dans une partie des activités culturelles (radio, télévision, cinéma, spectacles, presse, cours professionnels, etc.) et, plus généralement, dans les situations sous-déterminées, suppose un développement plus poussé. On remarquera que cette énumération non seulement n'est pas exhaustive, mais qu'elle prend en considération surtout les relations de la famille avec l'extérieur.

La question centrale des relations entre parents et enfants, ainsi qu'entre frères et sœurs, est plus complexe et encore moins bien connue. La situation la plus fréquemment observée paraît être la suivante : les parents s'adressent à leurs enfants en LO, et ceux-ci

répondent en LA, surtout après le début de la scolarité. Quant aux frères et sœurs ils utilisent spontanément LA lorsqu'ils parlent entre eux. Si l'on considère l'histoire linguistique d'un EM, on constate une évolution qui part d'une situation préscolaire, où LO est prédominante, et se dirige vers une situation où LA a remplacé LO dans un très vaste éventail de situations de communication.

Jusqu'ici nous avons utilisé les termes de LO et LA comme s'ils désignaient des réalités bien établies. Or ce n'est manifestement pas le cas. La linguistique a montré en long et en large qu'une langue est un être peu homogène et que, à partir d'un système nucléaire auquel on ne peut accéder que par abstraction et hypothèses, la réalité langagière empirique -le discours- apparaît comme un conglomérat de normes, d'usages, de formes différentes, parfois même réciproquement incompatibles, exploitées très diversement selon des paramètres sociologiques, géographiques et situationnels dont l'étude est l'objet de la sociolinguistique et de l'ethnographie de la communication. Dans le cas qui nous occupe, on remarque que la LO parlée par une famille donnée de TM se distinguera forcément, de manière plus ou moins profonde, de la variété standard ou soignée écrite dans les grammaires et les dictionnaires et enseignée dans les écoles du pays d'origine. Les différences sont à la fois sociolectales et dialectales. Les TM ont le plus souvent reçu une formation scolaire élémentaire, de telle sorte que leur registre langagier est particulièrement limité, et comprend essentiellement des variétés populaires, souvent déviantes par rapport à la norme standard, et riches en traits dialectaux. L'origine rurale de bon nombre de TM renforce encore ces caractéristiques. LA, pour sa part, se manifeste au TM non pas comme le système homogène fermé d'une grammaire descriptive, mais comme un ensemble assez hétéroclite d'usages, déterminés par les habitudes langagières de ses interlocuteurs habituels, ainsi que par la nature des situations de communication auxquelles LA sert de support.

Pour évaluer la nature des contacts du TM avec LA, il serait important d'étudier d'abord leurs modalités. En l'absence d'enquêtes détaillées à ce sujet, on en est réduit à des observations personnelles et à des conjectures⁶. Il est vraisemblable que les TM sont exposés à des registres assez variés. Les fonctions remplies normalement par le registre familial (contacts personnalisés) se font la plupart du temps en

LO, avec d'autres membres de la communauté migrante. L'exposition aux registres soignés est peut-être plus importante qu'on ne le croit, grâce à la télévision, à la radio, à la presse, etc. Lorsque LO et LA sont toutes deux des langues romanes, la langue écrite paraît plus accessible -en compréhension- que la langue parlée, à cause des difficultés phonétiques considérables que présente le français, notamment pour les Espagnols. Quoi qu'il en soit, les TM ont sans doute de la peine à résoudre un des problèmes de l'apprentissage d'une langue seconde en milieu naturel, à savoir l'attribution de la diversité des formes apprises à leurs registres appropriés, de sorte qu'ils emploieront une LA dépourvue de paramètres sociolinguistiques. Cette situation est sans doute plus difficile en Suisse alémanique à cause de la diglossie dialecte/Hochdeutsch. Il ne faut pas oublier enfin que certains TM sont déjà bilingues parce qu'ils proviennent d'une région diglossique, comme la Catalogne ou la Galice, ou de toute autre région où des variantes dialectales fortement marquées coexistent avec la langue standard comme c'est souvent le cas en Italie. En conséquence, le bilinguisme du TM ne peut pas être décrit abstraitement comme la confrontation directe de deux systèmes linguistiques, par ailleurs largement connus et décrits : la mise en contact se fait par l'intermédiaire de variétés et de registres qui devraient être étudiés de plus près.

Dès le début de ce texte nous avons utilisé les termes de *langue d'origine* (LO) et *langue d'accueil* (LA), renonçant ainsi à ceux -plus courants- de *langue maternelle* (L1) et *langue seconde* (L2). Ce choix terminologique traduit un fait linguistique fondamental, trop souvent négligé, et qui entraîne des conséquences importantes, en particulier pédagogiques. La *langue maternelle* se définit comme telle moins par sa priorité chronologique par rapport à la langue seconde que par un faisceau de fonctions. En effet, c'est elle qui intervient en particulier :

- dans la découverte du monde par le petit enfant,
- dans les rapports de l'enfant avec les personnes qui médatisent cette découverte, à savoir les proches parents,
- dans le monologue (commentaire de l'activité propre, réflexion, prises de décision, etc.),
- dans l'élargissement du monde familial par les contacts avec d'autres enfants (camarades de jeu) ou des adultes,

- dans l'apprentissage scolaire, en particulier de la lecture et de l'écriture, ainsi que dans les premières réflexions métalinguistiques,
- de manière plus générale, dans la progressive socialisation de l'enfant et dans la construction de sa personnalité.

Ce qui nous paraît important, dans cette énumération, c'est non seulement le caractère vital des points mentionnés, mais aussi le fait qu'ils se déroulent tous dans le cadre d'une *même langue*, à savoir justement la langue maternelle. Cette description correspond à la situation habituelle des sociétés monolingues, par exemple à celle de la Suisse romande⁷. Deux groupes de facteurs peuvent entraîner une modification de notre schéma : la diglossie et le bilinguisme individuel. Dans le premier cas, il y a ventilation des fonctions entre deux ou plusieurs langues. En Suisse alémanique, par exemple, les activités scolaires ont lieu normalement en Hochdeutsch, alors que les autres fonctions de notre liste se font en dialecte. Il convient cependant d'insister sur le fait que cette ventilation est le résultat d'un long processus historique qui en garantit l'équilibre, et qu'elle est sanctionnée par la manière de vivre de la société dans son ensemble. Dans le second cas (bilinguisme individuel), les situations sont évidemment très variables. On peut toutefois les répartir en deux groupes, suivant que le bilinguisme est le résultat d'un choix libre de la famille ou la conséquence d'une migration forcée. Quand le choix est libre, la connaissance d'une deuxième langue apparaît comme une sorte de luxe culturel destiné à l'enrichissement de la personnalité. Ce type de bilinguisme est d'ailleurs favorisé officiellement par l'enseignement des langues étrangères, et il est socialement valorisé, au moins en Europe. Il peut entraîner lui aussi une répartition des fonctions entre deux langues (en particulier dans les cas de bilinguisme précoce), mais en principe de manière réfléchie, concertée et contrôlée. Dans le cas de la migration forcée, cette répartition est en revanche abandonnée aux déterminismes sociaux, elle n'est pas vécue comme une possibilité d'enrichissement, n'est pas sanctionnée par l'école ni par la société en général. Il suffit, pour s'en rendre compte, de comparer l'attitude de l'école face d'une part à l'enfant qui suit de manière satisfaisante l'enseignement d'une langue seconde (la note obtenue joue un rôle décisif dans la promotion), d'autre part à l'enfant migrant qui, au moment de son entrée à l'école, maîtrise *déjà* une autre langue, à certains égards mieux que n'importe quel bon élève en langue seconde (ce bilinguisme est soit ignoré, soit

même jugé négativement comme obstacle à l'obtention de bons résultats scolaires). Dans ces conditions, il est clair que, pour un enfant migrant, la notion de langue maternelle ne recouvre pas celle de langue d'origine : au fur et à mesure que l'enfant grandit, se scolarise et se socialise dans le pays d'accueil, LO tend à se "*rétracter*", en ce sens que ses domaines d'intervention se réduisent progressivement, et finissent par se limiter à une partie des interventions intrafamiliales, bien petites si l'on se souvient que l'EM utilise d'habitude LA avec ses frères et sœurs, et même parfois pour répondre à ses parents. Les domaines abandonnés par LO sont soit occupés par LA, soit laissés en friche. Cette évolution entraîne normalement une dégénérescence de LO, comparable à celle qui, historiquement, transforme un dialecte en patois. LO voit se réduire l'éventail de ses fonctions communicatives et de ses registres, ainsi que des thèmes, des notions et des objets dont elle peut traiter. Cette réduction du milieu ambiant de LO entraîne évidemment une diminution de sa vitalité, de son pouvoir créateur, et, en définitive, un appauvrissement général qui paraît affecter toutes les composantes de base du système. Nous approfondirons ces conséquences dans la deuxième partie de ce texte, ainsi que nous l'avons annoncé dans le préambule. Pour le moment, le fait important est que la langue qui, dans la petite enfance, a effectivement rempli son rôle de langue maternelle, est affectée très tôt d'un processus de dégénérescence. L'appauvrissement linguistique qui s'ensuit a sans doute des conséquences assez graves sur la personnalité de l'enfant, qui voit dépérir en lui un instrument qui aurait dû participer de manière décisive à son développement affectif, intellectuel et social.

Cette situation est aggravée par le fait que les deux langues sont l'expression de deux cultures différentes, et que cette différence est souvent vécue non pas comme complémentarité harmonieuse, mais comme conflit, aussi bien par les autochtones (attitudes de méfiance ou de condescendance) que par les TM (refus de l'intégration). Chaque langue est ainsi associée à des comportements et à des valeurs antagoniques. Autrement dit, les fonctions normalement constitutives de la *langue maternelle* sont non seulement réparties sur deux langues, mais sur deux langues ressenties comme "*ennemies*". Sur ce point également le bilinguisme de l'EM se distingue profondément de celui de l'enfant dont la famille a *choisi* d'utiliser deux langues, puisqu'alors

chacune est vécue -individuellement et socialement- comme complémentaire à l'autre.

En résumé, on constate que l'EM n'a pas de "*langue maternelle*" au sens habituel du terme mais une "*langue d'origine*" en voie de dégénérescence et une "*langue d'accueil*" associée à une culture en contradiction avec les comportements et les valeurs familiaux. Aux psychologues de juger des conséquences qu'un tel bilinguisme peut avoir sur le développement de l'enfant !

3. DOMAINE SYSTEMIQUE

Jusqu'ici nous avons envisagé le bilinguisme d'un point de vue fonctionnel, et nous nous sommes demandé comment l'EM vivait LO et LA dans ses rapports avec lui-même, sa famille et le monde extérieur. La coexistence, chez l'enfant, de deux systèmes linguistiques nous a servi de prémisses, mais nous n'en avons pas fait un problème. Nous allons maintenant inverser cette perspective, admettre comme prémisses l'existence d'une répartition fonctionnelle entre LO et LA, et nous interroger sur les modalités de coexistence des deux systèmes linguistiques. Précisons d'emblée qu'une telle interrogation nous conduit inévitablement vers des obstacles importants, car on ne peut pas essayer d'y répondre sans mettre en jeu, explicitement ou non, des thèses relatives à la nature même du langage. On connaît par ailleurs les difficultés auxquelles s'est achoppée l'analyse contrastive, dans ses tentatives pour décrire l'influence de L1 sur L2 dans l'apprentissage. En ce qui concerne la situation particulière des migrants, les descriptions et surtout les essais d'interprétation sur les rapports systémiques entre LO et LA sont rares⁸. La plupart des travaux théoriques que nous connaissons portent sur l'apprentissage de LA. En ce qui concerne l'espagnol, nous ne connaissons qu'une seule publication européenne, qui rassemble un grand nombre d'informations sur la LO d'enfants émigrés en France⁹. Les instituteurs enseignant LO pour le compte des autorités consulaires de leur pays peuvent aussi constituer d'excellents informateurs.

Une étude approfondie des rapports entre LO et LA nous paraît intéressante et utile à divers points de vue :

- Les pédagogues se demandent souvent si un enseignement scolaire de LO ne porte pas préjudice à une bonne maîtrise de LA. Ce souci transparaît dans l'attitude de certains maîtres, qui dissuadent les élèves faibles de suivre l'enseignement consulaire. Une telle réserve est-elle justifiée ? N'y a-t-il pas corrélation entre maîtrise de LA et maîtrise de LO ?
- L'école devrait, semble-t-il, valoriser l'apport personnel de tous les élèves, notamment des EM. Dans ce dernier cas, la valorisation devrait consister en particulier à exploiter la maîtrise d'une langue étrangère, non seulement comme moyen de communication supplémentaire (domaine fonctionnel), mais aussi comme compétence linguistique élargie (domaine systémique). Le bilinguisme ne fournit-il pas à l'EM une base qui lui permettrait d'accéder à une meilleure compréhension du langage en général, et de LA en particulier ?
- Les deux questions ci-dessus sont également importantes du point de vue de LO. La connaissance de LA peut-elle aider l'enfant à parvenir à une meilleure compréhension et maîtrise de LO ? Cette question est importante dans la perspective fonctionnelle que nous avons présentée plus haut.
- De manière plus générale, les liens entre domaines fonctionnel et systémique constituent un centre d'intérêt fondamental de la sociolinguistique. Quelles sont les incidences d'une situation sociale donnée sur le système linguistique ? La condition migrante représente un faisceau de paramètres sociaux bien déterminés, dont la mise en relation avec les données systémiques correspondantes est en soi digne d'intérêt.
- Enfin, la situation des EM constitue un cas particulier de bilinguisme, dont l'étude détaillée peut nous amener à une meilleure compréhension du phénomène général. Parmi les nombreux problèmes qui se posent en la matière, l'articulation des systèmes

linguistiques figure en bonne place. On connaît les hypothèses classiques -et souvent discutées- de Osgood et Erwin¹⁰ sur les deux types fondamentaux : bilinguisme coordonné d'une part (chaque langue est en relation avec un noyau sémantique qui lui est propre), composé ou subordonné de l'autre (les deux langues renvoient à un noyau sémantique unique). Le cas que nous étudions ici pourrait contribuer à la discussion de cette typologie.

Notre hypothèse fondamentale est que l'appauvrissement fonctionnel de LO entraîne un affaiblissement, une dégénérescence de son système linguistique. Cette affirmation paraît aller de soi, et les observations éparses que tous les intéressés font au hasard des circonstances tendent à la confirmer : on assiste effectivement à une réduction du lexique, à des infractions aux règles morphosyntaxiques, à la disparition de nuances sémantiques, etc. L'influence de LA est souvent évidente, et ceci à tous les niveaux : l'échantillon présenté par A. Quilis ne laisse planer aucun doute à ce sujet. La question essentielle, à notre avis, est celle des *modalités* de cette dégénérescence. On sait que toute modification -aussi minime soit-elle- apportée à un élément quelconque d'un système linguistique, entraîne *ipso facto* une modification du système lui-même. Or, il est vraisemblable que ces modifications n'ont pas lieu au hasard, mais sont au contraire soumises à des contraintes, à l'image de ce qui se passe dans l'aphasie par exemple. Nous ignorons ces contraintes, et nous pensons qu'elles pourraient constituer un sujet d'étude à la fois utile et intéressant pour la linguistique appliquée. Ici aussi, cependant, on peut proposer quelques hypothèses de travail, sur la base des informations ponctuelles dont nous disposons :

1. Les oppositions linguistiques de LO absentes de LA sont en position de faiblesse

On constate par exemple des confusions entre les verbes *ser* et *estar* (qui se répartissent les différentes fonctions remplies en français par le verbe être), ainsi qu'entre les verbes *haber* et *tener* (qui correspondent tous deux au français avoir, le premier étant spécialisé comme auxiliaire temporel). A. Quilis donne les exemples suivants¹¹ :

Mi pistola está negra / *les* (mon pistolet est noir)
Yo soy muy bien / *lestoy* (je suis très bien)
Está francés / *les* (il est français)
Este año han lugar / *las elecciones* / *tienen* (cette année ont lieu les élections)

Comme illustration du même phénomène, on peut encore citer la disparition (ou l'atténuation) de l'opposition sémantique entre *movement* et *stationnement*, opposition qui est très régulièrement marquée en espagnol, et non en français. Comparez par exemple les phrases espagnoles suivantes et leurs traductions françaises :

<i>Vamos <u>a</u> Barcelona</i>	<i>Nous allons <u>à</u> Barcelone</i>
<i>Estamos <u>en</u> Barcelona</i>	<i>Nous sommes <u>à</u> Barcelone</i>
<i>Vamos <u>a</u> España</i>	<i>Nous allons <u>en</u> Espagne</i>
<i>Estamos <u>en</u> España</i>	<i>Nous sommes <u>en</u> Espagne</i>

Dans l'inventaire d'A. Quilis, on trouve notamment les exemples suivants :

A Almería hacía más calor que a Barcelona / *en, en*
 (à Almería il faisait plus chaud qu'à Barcelone)

Salgo en el balcón / *al* (je sors sur le balcon)

Nous citerons un dernier exemple du même phénomène. L'espagnol introduit la préposition *a* devant les compléments d'objet qui désignent des personnes, et non des choses. On aura donc par exemple :

<i>Esperé la señal</i>	<i>J'ai attendu le signal</i>
<i>Esperé <u>a</u> la vendedora</i>	<i>J'ai attendu la vendeuse</i>

Ici, de nouveau, on constate une disparition de cette règle, et des phrases du type de :

Quería morder _____ su profesor / *a* (il voulait mordre son professeur)

2. *Les oppositions linguistiques de LA absentes de LO aboutissent à des lacunes dans le système de LO ; ces lacunes peuvent soit rester vides, soit, à certaines conditions, être occupées par des éléments empruntés à LA.*

Il est difficile d'illustrer par des exemples l'existence de ces lacunes, car elles se manifestent comme des difficultés d'expression, une incapacité à formuler un sens. L'emprunt d'éléments de LA est par contre un processus en lui-même assez connu, bien qu'il soit en général difficile de déterminer s'il a pour but de combler une lacune, ou plus simplement de simplifier l'expression ou la communication.

C'est dans les composantes phonologiques et lexicales que cette hypothèse paraît la plus évidente. Le cas le plus clair, c'est celui de l'enfant qui désire désigner un référent dont il n'a eu l'expérience que dans le pays d'accueil. Le mot LA est alors transféré en LO, généralement au moyen de procédés sémiologiques et morpho-phonologiques dont A. Quilis donne d'ailleurs une description minutieuse. Voici quelques exemples :

Création de l'EM	Mot français	Mot espagnol
crabo	crabe	cangrejo
malo	mâle	macho
balancia	balance	peso
lapino	lapin	conejo
flocón	flocon	copo

Toujours dans la composante lexicale, le même phénomène affecte également des expressions figées :

Création de l'EM	Mot français	Mot espagnol
Es por eso que	c'est pour ça que	por eso
Viene de començar	ça vient de commencer	acaba de començar
Se metió a reír	il s'est mis à rire	echó a reír

Ces derniers exemples sont toutefois délicats à interpréter, car il est généralement impossible de décider avec certitude si le transfert est de caractère purement lexical (substitution d'un signe considéré dans son unité figée), ou s'il comporte une dimension syntaxique ou sémantique (modification d'une règle, ou d'un système d'oppositions).

En ce qui concerne la composante phonologique, A. Quilis signale, parmi beaucoup d'autres, le problème posé par les occlusives. En espagnol, les occlusives sonores (b, d, g) se réalisent comme fricatives en position intervocalique, de sorte que, dans cette position, le choix ne se fait pas entre occlusive sourde ou occlusive sonore, comme en français dans *vente/vende*, mais entre occlusive sourde et fricative sonore, comme dans *cata/cada* (prononcés (cata) et (cada) respectivement). L'EM, habitué par le français au choix entre occlusive sonore et occlusive sourde, quand il parle espagnol, a le sentiment de se trouver devant une lacune phonologique, et la comble en introduisant dans son espagnol une opposition empruntée au français.

Le problème posé par les autres composantes de la langue est beaucoup plus délicat, et nous manquons tout à fait d'informations. Prenons pour commencer le cas des propositions relatives et interrogatives : le français possède un sous-groupe de deux formes : *qui* et *que*, dont le fonctionnement met en jeu l'opposition syntaxique sujet/objet. Or cette dernière est neutralisée en espagnol :

<i>El niño que ha llamado</i>	<i>l'enfant qui a appelé</i>
<i>El niño que has llamado</i>	<i>l'enfant que tu as appelé</i>
<i>¿ Qué te asusta ?</i>	<i>Qu'est-ce qui te fait peur ?</i>
<i>¿ Qué quieres ?</i>	<i>Qu'est-ce que tu veux ?</i>

Autre exemple : l'espagnol ne distingue pas, dans le choix du possessif de la 3ème personne, entre possesseur singulier et possesseur pluriel :

<i>Su casa</i>	<i>sa maison</i>
	<i>leur maison</i>

On peut se demander si de tels contrastes ont des incidences sur l'espagnol de l'EM, par exemple sous la forme d'un certain blocage de l'emploi de ces formes. Ce phénomène s'expliquerait par l'impossibilité de restituer une opposition qui, pour l'EM, est constitutive de certains procédés d'expression. Un tel blocage serait au moins aussi grave et significatif que la présence de transferts : une langue vivante possède une étonnante capacité d'assimilation, et peut, à certaines conditions,

s'enrichir d'un grand nombre d'éléments étrangers sans perdre son identité. Un appauvrissement des possibilités créatrices constitue au contraire une atteinte à la vitalité même de la langue. Malheureusement pour nous, il est beaucoup plus facile de constater des transferts que des blocages : l'absence d'une forme ou d'une structure dans un corpus ne prouve rien par elle-même. Il faudrait procéder à des comparaisons de textes entiers produits par des enfants dans chaque langue, ainsi que par des enfants autochtones placés dans des situations sociolinguistiques par ailleurs identiques.

Dans notre hypothèse 2, nous soumettons l'introduction en LO d'éléments empruntés à LA à "*certaines conditions*". Une vision globale des faits suggère que ces transferts ont lieu surtout dans le domaine lexical. Ce qui paraît bien normal, puisque le lexique constitue le seul ensemble ouvert : le vocabulaire d'une langue peut s'enrichir quotidiennement alors que les modifications des systèmes phonologiques ou morphosyntaxiques sont beaucoup plus rares, lentes et difficiles. Ces systèmes peuvent cependant être affectés eux aussi par des transferts. Pour en analyser les conditions de possibilité, nous proposons d'introduire les notions d'*adaptabilité formelle* et *fonctionnelle*. La première signifie qu'une forme de LA présente des caractères qui rendent aisée son introduction dans un paradigme de LO. C'est ainsi que les noms d'agents français en *-eur* passent sans problème à l'ensemble des noms d'agent espagnols en *-or*, par analogie avec le modèle *vendedor* = *vendeur*. D'où par exemple, dans le corpus d'A. Quilis, *ordinador* (= *ordinateur*), *depanor* (= *dépanneur*), *domptor* (= *dompteur*). De même, les prépositions françaises *à* et *de* sont assimilées aux prépositions espagnoles *a* et *de*, et entraînent des expressions agrammaticales :

Es económico de tener un cocodrilo / $\emptyset$ (il est économique d'avoir un crocodile)

Tentamos a arreglar... / que (on avait à ranger...)

Le dijo de venir / que *viniera* (il lui a dit de venir)

L'*adaptabilité fonctionnelle* signifie qu'un élément porteur d'une fonction donnée à l'intérieur du système de LA peut être transféré en LO pour remplir la même fonction. Dans le premier des trois exemples ci-dessus, la préposition *de* est utilisée en espagnol avec la fonction qu'elle remplit en français, à savoir le déplacement d'un infinitif sujet derrière son attribut :

Avoir un crocodile est économique -----> *Il est économique d'avoir un crocodile*

Par ailleurs, il semble que plus le microsystème dont ressort une forme est fermé, plus le transfert est difficile. Nous avons déjà vu comment ce principe explique que le lexique est un terrain privilégié. A l'intérieur du domaine morphosyntaxique, il peut expliquer par exemple pourquoi, à notre connaissance, la paire *son* (*sa, ses*)/*leur* (*leurs*) n'est jamais transférée en espagnol, où un hypothétique *lor* pourrait théoriquement lever l'ambiguïté de *su*, qui renvoie indifféremment à un possesseur singulier ou pluriel. Un tel transfert, pourtant, satisferait simultanément les conditions d'adaptabilité formelle et fonctionnelle.

3. *Lorsque LO offre plusieurs variantes, leurs chances de survie respectives sont proportionnelles au degré d'homologie avec des formes isosémiques de LA.*

La linguistique générale distingue habituellement entre variantes libres et variantes combinatoires. Le choix entre deux variantes combinatoires est soumis à des contraintes. En français, par exemple, on choisira l'article partitif *du* devant un nom masculin commençant par une consonne, mais *de l'* si ce nom commence par une voyelle. Quant aux variantes libres, elles sont en principe affectées d'une valeur stylistique au sociolinguistique : en français moderne, *il vient pas* et *il ne vient pas* sont tous deux possibles, mais la première variante appartient au registre familier.

L'EM rencontre ici deux groupes de problèmes. Le premier est constitué par la maîtrise des contraintes qui déterminent le choix des variantes combinatoires ; autrement dit, des variantes combinatoires de LO peuvent exister comme variantes libres dans le langage de l'EM. Une bonne partie des exemples donnés ci-dessus peuvent servir d'illustration à cette thèse (par exemple, les confusions entre *ser* et *estar*). Le second est constitué par un éventuel renforcement d'une variante libre aux dépens des autres, sous l'influence de LA ; autrement dit, le langage de l'EM se distinguera de celui de ses camarades restés au pays d'origine par une modification des fréquences d'utilisation de ces variantes et, en conséquence, par la disparition des connotations

stylistiques correspondantes. Dans la mesure où un tel comportement n'aboutit pas nécessairement à la production de phrases agrammaticales, son identification n'est pas facile. Mais on pourrait probablement montrer son importance par des études de cas. Par exemple, il est vraisemblable que les EM ne maîtrisent guère l'opposition entre passé simple et passé composé. En espagnol standard, la distinction est productive, bien que, la plupart du temps, la substitution d'un temps par l'autre soit grammaticalement possible. Le choix est lié à la manière dont le locuteur décide de l'organisation temporelle et aspectuelle de l'action. Or, il semble bien que, sous l'influence du français, l'EM tende à préférer systématiquement le passé composé au passé simple¹². Il perd ainsi une possibilité expressive importante, une caractéristique qui contribue à l'originalité de l'espagnol par rapport au français, et qui, comme telle, pourrait faire du bilinguisme une richesse plutôt qu'un handicap.

Ces réflexions nous amènent à proposer l'hypothèse suivante sur les étapes diachroniques de la dégénérescence de LO chez les EM :

1. Quand il y a plusieurs variantes libres en LO, seules subsistent celles qui présentent les plus grandes analogies avec LA. Il en résulte une langue conforme aux règles du système, bien que divergente par rapport à certaines habitudes normatives et moins riches en ressources expressives. La stratification de la langue par niveaux sociolinguistiques tend sinon à disparaître, du moins à s'estomper. D'où le phénomène -facile à observer- que les EM n'ont le plus souvent qu'un seul registre à disposition.
2. Lorsqu'il y a plusieurs variantes combinatoires, l'atténuation ou la suppression des contraintes qui en régissent le choix entraîne leur transformation en variantes libres, et le déclenchement du processus 1. Ce mécanisme aboutit alors à des infractions au système linguistique lui-même.
Les linguistes ont centré leur attention sur le deuxième stade de manière trop exclusive. Le premier nous paraît très important dans la mesure où il contribue fortement à l'appauvrissement de LO ; il est vrai qu'il se prête mal à l'observation, puisqu'il ne se manifeste pas par des *fautes*.
Ce point de vue peut encore être théorisé et généralisé d'une autre façon, et ce sera notre quatrième hypothèse :

4. Partant de la théorie selon laquelle le système est un répertoire de possibilités dont seule une partie est exploitée par la norme¹³, LA agit comme pourvoyeur de norme par rapport au système de LO.

La norme n'est pas seulement un filtre qui laisse passer un sous-ensemble des formes produites par le système. Elle alimente à son tour le système, qui est aussi création de nouvelles régulations à partir d'éléments isolés donnés dans le discours. C'est dire que LA n'agit pas seulement comme renforcement de certaines variantes de LO, mais aussi qu'elle favorise, ou provoque, l'apparition, dans le système LO, de possibilités suggérées par l'expérience langagière de l'EM en LA, possibilités incompatibles avec les règles de LO. Certaines de ces créations lexicales dont nous parlons plus haut peuvent être interprétées de cette façon. On peut citer d'autres cas ; par exemple, le transfert en espagnol de formes d'insistance propres au français :

*Soy yo que digo / el que, ou quien (c'est moi qui le dis)
Es así que se termina / como (c'est ainsi que ça finit)*

Ou encore l'expression de la manière :

Jugamos en haciendo mucho cuidado / ø (nous jouons en faisant très attention)

Ces possibilités nouvelles tendent bien sûr à supplanter celles du système LO. Elles peuvent aussi y provoquer des failles, dans la mesure où elles se situent en porte-à-faux par rapport au reste du système. Dans nos exemples, la conjonction *que* et la préposition *en* acquièrent des valeurs inédites qui, au moins dans une perspective saussurienne, devraient entraîner des modifications dans l'ensemble du système. Ces modifications ne sont cependant jamais codifiées, ni par l'usage ni par l'école, et ne peuvent donc pas donner naissance à de véritables variétés de LO : on ne peut guère parler de sociolectes à leur sujet.

Le rôle normatif de LA est d'ailleurs favorisé par l'école, qui renforce la conscience normative naturelle de l'enfant ("*on ne dit pas comme ceci, mais comme cela*"), mais toujours à propos de LA.

L'enfant aura ainsi tendance à voir dans LA la norme, alors que LO, abandonnée à elle-même, sera volontiers raccrochée à LA.

Nous venons de faire allusion au rôle de la norme comme pourvoyeur d'éléments isolés qui s'intègrent ensuite au système en le modifiant. Cette intégration n'est pourtant pas automatique. D'où notre cinquième hypothèse.

5. LO contient un nombre élevé de formes qui stagnent au niveau de la norme, c'est-à-dire qui n'ont pas été intégrées au système. Elles apparaissent comme formules figées, isolées, dénuées de pouvoir créateur.

Dans un article sur l'apprentissage des langues secondes, S.P. Corder a proposé de distinguer deux niveaux : présystématique et systématique¹⁴. Le premier se caractérise par la connaissance d'une collection non structurée de formes linguistiques, réunies essentiellement par mémorisation. Le second comporte un effort de structuration des formes du premier niveau, avec élaboration de règles et d'hypothèses. Pour reprendre notre terminologie, on dira que le premier niveau relève de la norme, et le second du système.

Le passage du premier au second niveau conditionne l'accès à une véritable compétence linguistique. Mais il n'est pas automatique. Les formes qui n'accomplissent pas le passage sont dites *figées*. En français par exemple, une expression comme *c'est-à-dire* est dite figée en ce sens que les rapports syntaxiques qui la sous-tendaient à l'origine ont disparu : le locuteur francophone moyen n'établit aucun lien entre cette expression et, par exemple, *c'est à examiner*. On peut émettre l'hypothèse que l'importance du nombre de formes figées est un bon indice de la solidité d'une compétence linguistique : plus ce nombre est important, moins le système est structuré, donc solide¹⁵. Or nous pensons que, dans la compétence en LO de l'EM, les expressions figées constituent un ensemble particulièrement important, ce qui constitue justement un des aspects de sa faiblesse. Cette situation s'explique probablement à la fois par l'étroitesse de l'expérience langagière de l'EM en LO, et par l'absence d'entraînement à la réflexion

métalinguistique, tâche normalement dévolue à l'enseignement scolaire de la langue maternelle. La conséquence en est une stagnation du développement systémique et une vulnérabilité plus grande à l'influence de LA. Nous sommes ici en présence d'un des domaines d'action privilégiés des écoles consulaires : l'enseignement de la grammaire de LO peut sans doute renforcer le système, et par là favoriser un développement plus autonome par rapport à LA. Cette notion d'autonomie nous conduit à une dernière hypothèse.

6. LO entretient avec LA des rapports non pas de coordination, mais de subordination.

Chez un bilingue, les langues ne sont sans doute jamais totalement autonomes l'une par rapport à l'autre, en ce sens que certaines formes de l'une sont "*interprétées*" à travers des formes de l'autre. Cette subordination se manifeste en particulier par des transferts qui, dans le cas des EM, vont de LA -langue dominante- vers LO -langue dominée- : il n'est pas nécessaire de procéder à des études très poussées pour constater que (au moins dans le cas des EM espagnols vivant en Suisse romande) les interférences observables sont, d'une manière générale, beaucoup plus fréquentes en espagnol qu'en français. A. Quilis en donne de nombreux exemples. Nous aimerions suggérer ici que les interférences peuvent avoir sur la langue affectée des incidences très variables suivant les composantes et les niveaux où elles ont lieu : l'hispanisation d'un mot français isolé (par exemple *chambra* formé sur *chambre*) est beaucoup moins conséquente, par exemple, que la neutralisation d'une opposition modale ou temporelle.

L'évacuation de la gravité de l'interférence dépend fortement du cadre théorique et descriptif choisi par le linguiste. A titre d'exemple, nous mentionnerons quelques-uns des critères qu'on pourrait utiliser :

- Si l'on considère, comme le fait en particulier la grammaire générative transformationnelle, que toute phrase est le résultat d'une série d'opérations successives, qui transforment une structure profonde en structure de surface, on essaiera de localiser l'échelon de la dérivation où s'est produit le transfert. Par exemple, dans

Es agradable de dormir / $\emptyset$ (il est agréable de dormir)

la présence d'une préposition parasite serait, dans une description générative, le résultat d'une des dernières opérations de dérivation. En revanche, dans

Podemos la coger / cogerla (nous pouvons la prendre)

l'opération qui a placé le pronom devant l'infinitif plutôt que derrière se situerait sans doute assez tôt. On en conclura que l'erreur du premier exemple affecte moins profondément le système espagnol que celle du second.

- On peut considérer la langue comme un assemblage de microsystemes relativement autonomes les uns par rapport aux autres¹⁶. Le critère d'évolution sera alors la distribution de la forme affectée à travers les microsystemes : plus le nombre de microsystemes concernés sera élevé, plus le transfert sera grave. Par exemple, une neutralisation (ou simplement une atténuation) de l'opposition aspectuelle [+ ou - accomplie] affectera au moins deux microsystemes : celui de *ser/estar* dans

No son rotos / están (ils ne sont pas cassés)

et celui de l'expression du passé dans la disparition du prétérit simple (cf. ci-dessus). En revanche, le trait illocutoire de "*mise en garde*" - qui disparaît en même temps que la possibilité de choisir entre *advertir* et *avisar* comme traduction du français *avertir* - n'apparaît dans aucun autre microsysteme de l'espagnol.

- Certaines catégories grammaticales ont un poids particulier lorsqu'elles formalisent des catégories fondamentales dans l'appréhension du monde ou dans l'activité langagière. C'est ainsi qu'on peut juger moins importante la confusion de deux couleurs -rendues par un seul adjectif sous l'influence du français, qui ne distingue en l'occurrence que deux nuances de la même couleur- que la subsumation sous un même verbe de deux activités aussi essentielles aux interactions sociales que la demande de service et la demande d'information. On considérera ainsi que l'assimilation de l'adjectif *colorado* par *rojo* (sous l'influence du français *rouge*) porte beaucoup moins préjudice au système espagnol que l'assimilation

des verbes *pedir* ou *rogar* par *preguntar* (sous l'influence du français demander).

Ces quelques observations montrent que la désagrégation de LO peut prendre des aspects variés, et que sa subordination à LA peut l'affecter de façon très variable. Une étude détaillée de ce problème devrait prendre aussi en considération les points de résistance, et montrer quels sont les secteurs de LO qui manifestent la plus grande vitalité, la plus grande autonomie par rapport à LA.

4. CONCLUSIONS

Nous croyons avoir montré que le bilinguisme des enfants de travailleurs migrants se caractérise par un profond déséquilibre, aussi bien dans la manière dont les deux langues prennent en charge les fonctions de communication essentielles, que dans les modalités de coexistence des deux systèmes. Sur le plan fonctionnel, on assiste à une réduction progressive des rôles et des emplois de la langue d'origine. Sur le plan systémique, la langue d'accueil exerce une forte pression sur les structures et les possibilités expressives de la langue d'origine. La dégénérescence qui s'ensuit n'est pas seulement un problème linguistique, car la langue d'origine est un des instruments indispensables dont l'enfant a besoin pour construire sa personnalité. Nous connaissons malheureusement très mal la nature de cette évolution.

Une réflexion approfondie sur les implications pédagogiques de cette situation nous obligerait à sortir des limites de cet article. Nous relèverons cependant quelques points qui nous paraissent essentiels :

- L'école du pays d'accueil devrait valoriser les apports linguistiques et culturels originaux de l'enfant migrant. Le bilinguisme à lui seul pourrait être un atout scolaire important. Il suffit de songer à la somme d'efforts et d'argent que notre société consacre à l'enseignement des langues étrangères pour s'étonner que des enfants qui maîtrisent déjà une seconde langue ne soient pas plus favorisés par l'institution scolaire¹⁷.

- La connaissance de la langue d'origine devrait être développée, et faire partie de la formation scolaire de base des enfants migrants. Il est vrai que l'école ne peut pas lutter contre la réduction des fonctions communicatives, qui est un fait social. Mais elle pourrait renforcer ce qui reste de la langue d'origine, par exemple en enseignant l'écrit et en amenant les enfants à réfléchir (enseignement de la grammaire). Les écoles consulaires ont ici un rôle important à jouer.
- La réflexion métalinguistique à laquelle nous venons de faire allusion peut être considérablement favorisée par le bilinguisme. En effet, la connaissance de deux langues permet d'établir des comparaisons. Ces comparaisons peuvent à leur tour conduire l'enfant à mieux saisir le fonctionnement respectif de chaque langue, ainsi que certaines propriétés générales du langage comme faculté humaine. Pratiquement, cela implique toutefois une collaboration étroite entre écoles suisses et consulaires.
- Les observations que nous venons de présenter à propos de la langue peuvent être généralisées : la participation à deux cultures est une donnée qui devrait être utilisée dans l'éducation de l'enfant migrant, non seulement parce qu'elle constitue par elle-même une richesse, mais aussi parce que son ignorance par l'école et la société aboutit à une sorte de mutilation de la personnalité de l'enfant migrant.

NOTES

1. Le terme "travailleur migrant", dans ce texte, désigne un salarié qui, pour des raisons économiques, a dû quitter son pays pour occuper un emploi situé au bas de l'échelle socio-professionnelle dans un autre pays plus industrialisé, de langue et de culture différentes. Nous excluons donc ici de la catégorie des "travailleurs migrants" les personnes qui ont quitté leur pays avant tout pour des raisons de promotion professionnelle, d'études, etc., et qui exercent des métiers plus considérés et rémunérateurs (professions libérales, universitaires, etc.). Le facteur décisif est, de notre point de vue, le dépaysement culturel et linguistique forcé. Les chiffres que nous donnons ici sont tirés de *La Vie Economique*, mars 1980, 126-152.
2. Lüdi, G. ; Py, B. : *Etre bilingue*, Collection Exploration, P. Lang, Berne, 1986.

3. Cf. Ezquerria, R. et Py, B. : Encuesta sobre las necesidades linguisticas de los emigrantes en Suiza francesa, *Revista espanola de linguistica*, 6, 2, 1976, 471-479.
4. Il est intéressant de noter que cette forme de "compétence linguistique" semble constituer une étape importante aussi bien dans l'acquisition de la langue maternelle que dans l'apprentissage en milieu naturel d'une langue seconde. Cette "compétence" se caractérise par des propriétés *prélinguistiques* : collection d'énoncés figés et absence relative d'autonomie par rapport à la situation. Cf., par exemple, François, F. et al. - *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*, Paris, Larousse, 1977 et Ervin-Tripp, S.M. - Is second language like the first ? In E. Hatch (ed.) *Second language acquisition*, Rowley, Newbury House, 1978, 160-206.
Dans l'image du TM que nous donnons ici, il y aurait donc blocage de l'apprentissage dès les premiers stades du développement.
5. Nous utiliserons la notion d'attitude intégrative par opposition à celle d'attitude instrumentale, au sens (désormais classique) où on la trouve dans Gardner, R.C. et Lambert, W.E. ; *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House, 1972.
6. On trouvera un inventaire de situations courantes accompagnées des modalités d'intervention langagières habituelles dans Noyau, C. ; *Les "français approchés" des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche*. *Langue française*, 29, 1976, 45-60.
7. Cette description est bien entendu trop schématique. Même dans le cas d'une société relativement homogène du point de vue linguistique, comme la Suisse romande, l'enfant qui entre à l'école est confronté à un langage nouveau. Cette confrontation peut être une cause de difficultés scolaires. Il n'en reste pas moins que le langage nouveau est ressenti, en principe, comme une variante extensive de la langue utilisée jusqu'alors.
8. Cf. par exemple Saltarelli, M. and Gouzo, S. - Migrant languages : linguistic change in progress. In M. de Grève et E. Rossel (éds.) *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*, Bruxelles, AIMAV, Paris, Didier, 1977, 167-186.
9. Quilis, Antonio - Influencia del francés en el habla de los niños espanoles emigrantes en Francia. *Boletin de la Asociacion europea de profesores de español*, 21, 1979, 87-98.
Les faits recueillis en divers points du territoire français, sont classés en trois groupes, suivant qu'ils concernent les niveaux phonique, grammatical ou lexical respectivement. La plupart de nos exemples sont empruntés à ce corpus, mais nous les présentons en général sous un éclairage différent. Les autres exemples que nous citons soit font partie de notre corpus personnel, soit ont été reconstitués de mémoire.

10. Pour une présentation et une discussion de ces hypothèses, cf., par exemple, Titone, R. - *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Armando Armando, 1972 (Trad. française : *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart, 1974). Cf. surtout le chapitre I.
11. Dans les exemples de formes fautives, nous soulignons l'erreur et nous indiquons à droite du trait oblique la forme correcte puis, entre parenthèses, la traduction française la plus littérale possible.
12. Il s'agit d'une observation personnelle, et nous ne disposons d'aucune donnée expérimentale sur ce point.
13. Cf. Coseriu, E. : Sistema, norma y habla. In E. Coseriu *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 1967, 11-113.
14. Cf. Corder, S.P. : Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée. *Bulletin CILA*, 14, 1971, 6-15.
15. Cette hypothèse se rapproche de celle de B. Bernstein sur lescodes restreint et élaboré : le premier se caractérise par l'abondance d'expressions toutes faites, reproduites plutôt que créées par le locuteur, et le second par l'abondance d'actes de création linguistique. L'auteur propose tout un ensemble de critères d'analyse. Cf. Bernstein, B. - *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, 1975.
16. Cette théorie est proposée par Y. Gentilhomme, par exemple, dans Microsystèmes linguistiques et langagiers. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 34, Neuchâtel, Université, 1979, 1-30.
17. Aux Etats-Unis, on a pris conscience de la richesse considérable que constitue pour le pays la présence d'importantes minorités linguistiques. Cf. par exemple Fishman, J.A. - Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *The modern Language Journal*, 64, 2, 1980, 167-172.

III. Langue et migration

3. MIGRATION INTERNE ET INTEGRATION LINGUISTIQUE EN SUISSE

Vers une étude de la diglossie intrafamiliale
dans un Etat multilingue
basé sur le principe territorial

Georges Lüdi

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION	177
II. QUELQUES CHIFFRES	177
III. LA FAMILLE : ENDROIT PRIVILEGIE POUR ETUDIER LE MAINTIEN OU LE CHANGEMENT DE LANGUE	181
Etude synchronique	181
Etude diachronique	182
IV. LANGUES EN CONTACT, LANGUES EN CONFLIT ?	182
V. PROLEGOMENES A UNE ETUDE COMPAREE DE L'ASSIMILATION DES ENFANTS GERMANOPHONES EN SR ET DES ENFANTS FRANCOPHONES EN SA	184
NOTES	189

I. INTRODUCTION¹

Quand on parle "*d'enfants migrants*" en Suisse, on pense tout de suite aux familles des travailleurs migrants d'origine méditerranéenne et aux problèmes particuliers que les différences culturelles et sociales posent pour leur intégration. On tend à oublier que la Suisse connaît aussi une importante migration interne. Les frontières cantonales et surtout linguistiques ralentissent sans doute les mouvements. Mais la mobilité accrue des dernières décennies rend ces frontières perméables. Quels problèmes ce passage de frontière pose-t-il aux familles concernées ? Cette migration interne peut-elle mettre en danger la "*paix linguistique*" ? Fait étonnant, la recherche a jusqu'ici largement négligé cette problématique dans le domaine du contact franco-allemand, tandis que les problèmes du romanche² et ceux du Tessin³ ont davantage retenu l'intérêt des linguistes. C'est donc sur les Romands en Suisse allemande (SA) et les Suisses allemands en Suisse romande (SR) que nous allons nous concentrer. En fait, vu l'état actuel de nos connaissances, il va s'agir de formuler un programme de recherche, de préciser des besoins d'information, bref de poser des questions plutôt que d'y répondre. On verra que les problèmes des familles migrantes sont inséparables des relations entre germanophones et francophones à un niveau plus général. La situation des individus qui changent de domaine linguistique est déterminée par les mêmes facteurs qui sont à l'origine de ce que l'on a pu appeler le "*malaise suisse*".

II. QUELQUES CHIFFRES

Le "*recensement fédéral de la population 1970*" s'est aussi intéressé à la question linguistique. Une des sections porte sur la langue maternelle de la population résidente⁴. Voici d'abord les résultats obtenus pour l'ensemble du territoire suisse :

	allemand	français	italien	romanche	autres
<i>population</i>					
<i>totale</i>					
6 269 783	64,9 %	18,1 %	11,9 %	0,8 %	4,3 %
<i>Suisses</i>					
5 189 707	74,5 %	20,1 %	4,0 %	1,0 %	0,4 %

Les chiffres globaux reposent sur des relevés détaillés par communes et cantons. Ce qui doit toutefois retenir davantage notre intérêt, c'est le tableau qui examine la distribution de la population d'après la langue maternelle et dans les quatre régions linguistiques (pour augmenter la lisibilité, j'ai calculé les pourcentages) :

	total	allemand	français	italien	romanche	autres
population totale :						
Suisse allemande	4 555 400	85,6 %	1,9 %	8,4 %	0,5 %	3,6 %
Suisse française	1 423 639	10,0 %	73,2 %	9,5 %	0,1 %	7,2 %
Suisse italienne	259 282	10,2 %	1,6 %	86,1 %	0,2 %	1,9 %
Suisse romanche	31 462	15,6 %	0,2 %	4,2 %	78,7 %	1,3 %
population de nationalité suisse :						
Suisse allemande	3 861 999	96,1 %	2,0 %	0,8 %	0,6 %	0,5 %
Suisse française	1 109 305	11,5 %	86,8 %	1,1 %	0,1 %	0,5 %
Suisse italienne	180 504	11,3 %	1,9 %	86,2 %	0,3 %	0,3 %
Suisse romanche	38 899	14,5 %	0,2 %	0,8 %	84,4 %	0,1 %

Retenons qu'il y avait le 1er décembre 1970 87 259 francophones (dont 78 663 Suisses) en SA, ce qui correspond plus ou moins à la population de la ville de Saint-Gall ; d'autre part, 142 756 germanophones (dont 127 266 Suisses) résidaient en SR, c'est-à-dire plus que la population de la ville de Lausanne. Ce sont ces deux minorités importantes qui vont faire l'objet de nos préoccupations. On remarquera que, en chiffres absolus, la présence des francophones en SA (7,7 % du total des francophones suisses résidant en SA) est plus importante que la migration inverse (3,5 %). Il n'empêche que si l'on s'en tient aux pourcentages (10 % des résidents en SR sont germanophones, 1,9 % des résidents en SA sont francophones), le spectre de la germanisation de la SR semble montrer le bout de sa queue. Il est vrai que si l'on compare les tableaux depuis 1880, on remarque une baisse accentuée du nombre proportionnel de germanophones dans les cantons francophones entre 1960 et 1970 (de 11 % à 8,9 % pour le canton de Vaud, de 11,9 % à 9,2 % pour le canton de Neuchâtel, de 13,3 % à 10,9 % pour le canton de Genève).

Gardons-nous pourtant de donner à ces chiffres une importance qu'ils n'ont pas. Nous ne pouvons que signaler brièvement un certain

nombre de problèmes qui invalident les résultats du recensement fédéral pour les besoins de la recherche sur les langues en contact.

1. La rubrique *allemand* ne tient pas compte de la situation linguistique réelle en SA. La majorité des chercheurs sont en effet aujourd'hui d'accord pour donner au "*schwyzertütsch*" le statut de langue maternelle de la grande majorité des Suisses allemands. L'allemand ("*bon allemand*", *Hochdeutsch*, *Schriftdeutsch*) est par conséquent relégué au rang de langue secondaire. Ce bilinguisme -avec une répartition fonctionnelle entre les deux langues qui est en train de changer⁵- échappe complètement aux statistiques citées. Qui plus est, ces statistiques sont faussées par le fait que la rubrique "*langue maternelle : allemand*" regroupe artificiellement deux groupes différents de locuteurs dont les proportions relatives restent inconnues. Ceci nous dérange surtout dans le cas des germanophones en SR dans la mesure où nous ignorons si ce sont de "*vrais*" ou de "*faux*" locuteurs de l'allemand.
2. "*Chaque personne ne devait indiquer qu'une seule langue, même si elle en connaissait plusieurs*"⁶. Par cette prescription, on a délibérément exclu de déterminer le nombre de personnes bilingues ou trilingues. Or, le nombre de bilingues et la distribution fonctionnelle entre les langues dans un groupe plurilingue peuvent être bien plus intéressants pour l'étude du poids relatif, de ce que l'on a appelé la "*vitalité relative*"⁷ des langues en contact. Ainsi, la situation du romanche pourrait paraître très satisfaisante dans la région romanche (78,7 % de la population indique une des variétés romanches comme langue maternelle). Mais on sait que le bilinguisme romanche -suisse allemand y est tellement répandu que la force intégrative du romanche est gravement menacée.
3. Pour saisir l'importance des minorités linguistiques citées, il est capital de connaître la durée de leur résidence hors de la région linguistique d'origine, leur degré d'assimilation, etc. Or, le jeune Lausannois venu étudier à l'EPF de Zurich a le même poids, dans le recensement fédéral, que l'ingénieur neuchâtelois travaillant depuis quarante ans chez BBC à Baden ; l'employé de commerce faisant un stage d'une année à Genève est traité à l'égal du procureur, d'origine soleuroise, qui a fait carrière à Montreux. Il est évident que leur pratique langagière respective est différente.
4. "*La langue maternelle est celle dans laquelle on pense et que l'on possède le mieux. Pour les enfants qui ne parlent pas encore, on considère celle de la mère*"⁸. Cette formulation prête à équivoque. On

semble bien admettre qu'on puisse changer de langue "*maternelle*", mais les modalités de la perte de la première langue et de l'acquisition d'une nouvelle langue "*maternelle*" ne sont point précisées. Quelles relations existent entre la langue des parents, la langue dans laquelle une personne est scolarisée et la langue d'usage quotidien ? Les critères "*[langue] dans laquelle on pense*" et "*[langue] que l'on possède le mieux*" sont évidemment absolument insuffisants dans le cas des bilingues, précisément celui qui nous intéresse.

5. Ajoutons que l'attitude de l'individu et de sa famille envers la langue d'origine et la place relative que celle-ci et la langue du nouvel environnement ont dans la communauté d'accueil ne sont pas étrangères aux réponses données à la question de la langue maternelle. Quel Romand résidant en SA (et même quel descendant de familles romandes en SA) osera admettre qu'il a perdu sa langue maternelle française ? Au contraire, le Zurichois qui s'est établi à Lausanne acceptera beaucoup plus facilement que lui-même -et surtout ses enfants- soient de langue maternelle française. Ceci d'autant plus que le dialecte qu'ils parlent peut-être encore à la maison n'est pas du tout identifié avec l'allemand. On voit que la formulation même de la question escamote une foule de problèmes liés à la loyauté linguistique, au maintien et au changement de langue, à la répartition fonctionnelle des langues dans la famille bilingue, etc.
6. Pour avoir des indications précises quant au changement de langue, les tableaux comparatifs 1880/1970 sont inutilisables eux-aussi. Nous ne savons pas, en effet :
 - a) s'il y a des individus qui changent de langue maternelle d'un recensement à l'autre ;
 - b) quelle est la relation entre décès/départs et nouveaux-venus/descendants d'un groupe minoritaire.

Nous pouvons donc bien constater une baisse des germanophones en SR, mais nous ne possédons aucun indice pour l'expliquer.

On lira dans ce qui précède autant de besoins d'information auxquels un recensement fédéral ne peut pas satisfaire. Ce sont pourtant des questions vitales pour la situation linguistique de notre pays ; il vaut donc la peine d'y consacrer un programme de recherche particulier.

III. LA FAMILLE : ENDROIT PRIVILEGIE POUR ETUDIER LE MAINTIEN OU LE CHANGEMENT DE LANGUE

Les adultes sont bien sûr tout à fait capables d'assimiler une nouvelle langue, voire de s'exprimer exclusivement dans cette langue si besoin est. Toutefois, l'inertie croissant avec l'âge, rares seront ceux qui changeront vraiment de langue "*maternelle*". De tels changements sont en revanche assez fréquents chez les enfants. Ils peuvent même être radicaux : un enfant qui ne parlait que le suisse allemand peut en venir à ne plus parler que le français, et vice versa. Ces changements sont bien sûr en partie déterminés par la structure de l'environnement plus vaste ; mais ils dépendent dans une large mesure de la pratique langagière de la famille et de son évolution.

Si donc nous voulons étudier le contact entre français et allemand en Suisse, là où les forces en jeu sont le plus manifestes, c'est au sein de la famille migrante que nous devons travailler. Il s'agira de combiner une étude synchronique et une étude diachronique.

a) Etude synchronique

Elle consiste dans ce que l'on pourrait appeler la radiographie d'un nombre représentatif de familles germanophones en SR et de familles francophones en SA. Ce qui nous intéresse avant tout, c'est la pratique langagière des différents membres de la famille et, en relation avec elle, la compétence linguistique dans chacune des langues en contact (y compris le suisse allemand). Pour expliquer ces données (et surtout pour comprendre, éventuellement même prévoir, des modifications dans le temps), il faut les mettre en relation avec un certain nombre de variables (âge des parents et des enfants, profession des parents, durée de la résidence dans l'autre région linguistique, connaissances linguistiques au départ [parents monolingues, mère bilingue, etc.], type de scolarisation/formation professionnelle des enfants, contacts avec le canton d'origine, projets d'avenir, etc.).

b) Etude diachronique

Ici, il s'agit de déceler des modifications dans la pratique langagière et dans la compétence linguistique dans chacune des langues en contact, les attitudes envers ces langues, les projets d'avenir, etc., et de tenter d'expliquer ces changements. On s'intéressera en particulier aux relations entre la dégradation, le maintien ou le développement des connaissances dans la(les) langue(s) d'origine et l'acquisition, le développement ou la fossilisation de la compétence en langue seconde.

Pour décrire avec précision l'équilibre entre les langues en contact en Suisse -et surtout en vue de déceler des changements éventuels de cet équilibre- il est primordial de savoir comment réagissent respectivement les Suisses allemands en SR et les Romands en SA devant le problème de l'intégration linguistique, dans quelle mesure ils ressentent leur situation et/ou celle de leurs enfants comme conflictuelle, bref comment les personnes directement concernées vivent le contact entre français et allemand.

IV. LANGUES EN CONTACT, LANGUES EN CONFLIT ?

Les dernières décennies ont vu un renouveau de la recherche sur les langues en contact. Un important congrès organisé par le Centre de Recherche sur le Plurilinguisme à Bruxelles, en juin 1979, qui portait précisément le titre *Langues en contact et en conflit*⁹, a permis, en même temps qu'il présentait l'état actuel de la recherche, de valoriser l'importance de l'étude des conflits linguistiques. On en est en effet venu à douter qu'il pût y avoir un contact durable et non-conflictuel entre deux langues dans une même communauté. Qu'on pense seulement à la SA, réputée présenter un exemple typique d'une diglossie (répartition fonctionnelle entre deux langues ou deux variétés d'une langue) stable, et où les choses sont en réalité constamment en mouvement. Une discipline nouvelle est alors apparue, baptisée *écologie des langues en contact*. Voici la définition que William F. Mackey donne de cette branche : "*This ecology is the study of the social roles of different languages and dialects as they relate to each other and to the policies and practices of social groups in different environments*"¹⁰.

Faire l'écologie du français et de l'allemand en contact en Suisse, c'est donc tenter de déceler les forces sous-jacentes qui déterminent l'équilibre entre les langues, mais aussi et surtout des modifications de cet équilibre. La recherche suisse a peut-être trop eu tendance, jusqu'ici, à se concentrer sur la situation à la frontière linguistique¹¹. L'endroit où les langues entrent en contact n'est en fait pas un lieu géographique déterminé, mais bien l'individu bilingue¹². Or, s'il y a quelques régions bilingues en Suisse, de très nombreux bilingues vivent aux quatre coins de notre territoire. En fait, le système politique suisse est contraire au bilinguisme. Il est vrai que la *Charte des langues*, publiée en 1969 à Fribourg, dit que "*deux ou plusieurs langues peuvent coexister naturellement dans l'ensemble de la même communauté sans qu'il y ait répartition ou limitation territoriale*"¹³. Mais la politique linguistique en Suisse n'admet ce type de coexistence que comme exception (voir par exemple le cas de la ville de Bienne). Pour le reste, on s'en tient strictement au principe territorial. Si l'on laisse à part la situation assez complexe dans le canton des Grisons, on peut résumer ce principe en disant que, au niveau de la commune, l'administration et surtout l'école sont rigoureusement monolingues. Le multilinguisme de l'administration au niveau cantonal, voire fédéral, n'a ainsi pour unique fonction que de garantir le droit de l'individu au monolinguisme. Il est vrai que notre système scolaire favorise l'apprentissage des autres langues nationales. Mais la motivation de cet apprentissage est en général plus instrumentale qu'intégrative. Aussi ne rencontre-t-on aucune tentative d'éducation bilingue. L'application sévère du principe territorial passe souvent pour garante de la paix linguistique.

On aura remarqué les conséquences de ce principe territorial pour nos familles migrantes. Si les adultes peuvent à la rigueur se dispenser d'apprendre à fond la langue d'accueil, les enfants, eux, se voient dans la contrainte absolue de l'assimiler. C'est l'intégration forcée. Il est vrai qu'on trouve une école de langue française à Berne, capitale fédérale germanophone ; mais l'on connaît les efforts que la reconnaissance officielle de cette école a coûtés. L'école française de Zürich, de son côté, subventionnée par la France, offre bien un curriculum qui mène jusqu'au baccalauréat. Mais, à part son prix prohibitif, le fait que ce certificat ne donne pas accès aux universités suisses empêche les parents francophones d'y envoyer leurs enfants. En exagérant un peu, on pourrait dire que la stabilité linguistique ne s'obtient qu'au prix d'un changement de langue forcé de la part des migrants.

Mais est-ce que l'équilibre entre les langues en contact en Suisse est vraiment stable ? Il est permis d'en douter bien que la frontière linguistique franco-allemande n'ait point bougé dans un passé récent. Il est vrai que ces dernières années, c'est l'immigration étrangère importante qui a monopolisé l'intérêt (voir les 11,9 % d'italophones et les 4,3 % de locuteurs d'autres langues en 1970), ainsi que la situation difficile du romanche. Pourtant, de nombreuses contributions d'ordre journalistique ont évoqué le danger d'une prépondérance croissante de l'élément germanophone en Suisse. Menace réelle ou imaginaire ? Seule une enquête approfondie peut fournir une réponse à cette question. Les résultats du recensement fédéral, sur lesquels se basent de nombreuses prises de position, sont en réalité nettement insuffisants à cet égard. Il est évident que des facteurs extralinguistiques (poids économique, influence politique, importance démographique, etc.) ne sont pas étrangers à l'écologie des langues en contact. Nous ne pouvons pas les traiter ici. Le programme du colloque sur *La diversité linguistique de la Suisse dans les collectivités publiques*, qui s'est déroulé du 28 au 30 octobre 1980 à Montreux sous la direction de l'Office Fédéral du Personnel, prouve que l'on a saisi l'importance de ces problèmes. Sur un plan linguistique, c'est le comportement des migrants qui représente un indice de toute première importance pour déceler des changements d'équilibre à moyen terme. En effet, en l'absence d'une "vraie" diglossie français-allemand, c'est la diglossie intrafamiliale et son évolution qui doivent retenir notre intérêt. On ne négligera pas non plus le niveau de compétence acquis en français langue seconde pour la SA, en allemand langue seconde pour la SR. Des différences significatives entre le comportement des francophones en SA et des Romands vis-à-vis de l'allemand langue étrangère d'une part, des germanophones en SR et des Suisses allemands vis-à-vis du français langue étrangère d'autre part seront particulièrement intéressantes.

V. PROLEGOMENES A UNE ETUDE COMPAREE DE L'ASSIMILATION DES ENFANTS GERMANOPHONES EN SR ET DES ENFANTS FRANCO-PHONES EN SA

Le passage de la frontière linguistique pose toujours des problèmes aux familles concernées. Il y a d'abord, bien sûr, les problèmes im-

médiats du changement de la langue et du système scolaires. Plus grave risque d'être, à moyenne et longue échéance, la décision des parents quant au degré de bilinguisme des enfants. Puisque l'assimilation de la langue de la communauté d'accueil est obligatoire, il s'agira avant tout d'une question de loyauté envers la langue d'origine. C'est l'identité linguistique de la famille qui est en jeu.

Les parents ne sont bien sûr pas entièrement libres dans leur décision. Un des objets de la recherche devra être de déceler les facteurs qui déterminent la marge de liberté des éducateurs à ce propos. Les connaissances linguistiques des parents, leur niveau de formation, la structure linguistique de la famille avant le passage de la frontière linguistique, etc., peuvent jouer un rôle considérable.

Là où les parents sont libres, quelle va être leur décision ? Il est intéressant de noter, à ce propos, les différences qui semblent exister entre le comportement des francophones en SA et celui des germanophones en SR. Nombreux sont les Romands à Zurich, à Baden et dans d'autres villes de SA qui tentent, parfois désespérément (mais c'est une autre question), de maintenir le français chez leurs enfants. Faute d'aide officielle, ils s'adressent à des professeurs privés pour que leurs enfants dépassent le niveau du français oral et familial. Ils fréquentent avec leurs enfants l'Eglise française, qui constitue souvent un endroit de rencontre important. Selon nos premières observations, ces tendances sont bien moins fortes parmi les germanophones en SR. Il sera intéressant de déterminer avec précision les pratiques langagières divergentes des deux groupes minoritaires. On fera attention de distinguer le comportement réel de l'image qu'on s'en fait, les attitudes cachées de celles qu'on avoue.

Quant aux facteurs qui déterminent les décisions des parents, nous ne pouvons encore qu'avancer des suppositions. L'hypothèse est permise qu'entrent en jeu :

- les projets d'avenir (volonté d'assimilation/de retour)
- l'existence d'un groupe de migrants d'origine commune,
- des considérations utilitaires (de nombreuses entreprises cherchent leurs cadres parmi les bilingues),
- les attitudes des parents envers les langues en contact,
- les attitudes de la communauté d'accueil envers la langue d'origine des parents,

- le problème de la diglossie suisse allemand - allemand,
- la peur (immotivée) que le bilinguisme puisse nuire à l'épanouissement intellectuel des enfants.

J'insisterai surtout ici sur le problème du "*schwyzertütsch*". Il se pose dans les deux directions. Pour le francophone adulte en SA, le "*schwyzertütsch*" présente de réels problèmes. En effet, il n'y a pas, en SA, de *variété standard* ; la langue qu'il a apprise à l'école ne lui sert à rien dans ses contacts quotidiens puisque l'unique langue parlée en SA est le dialecte. Or, ce dialecte -avec de très nettes différences régionales, qui multiplient encore les problèmes- ne compte sur aucun soutien de l'écriture, moyen traditionnel pour assimiler une langue étrangère. De plus, il n'est pour ainsi dire accessible que de manière naturelle informelle ("*street learning*"¹⁴). Les cours de "*schwyzertütsch*" sont rares, le matériel didactique fait défaut, ce qui place le francophone adulte dans une situation difficile. Cela est vrai malgré l'attitude généralement très positive des Suisses allemands envers le Romand qui essaie de parler le dialecte. C'est qu'à cette attitude positive se joint une disposition favorable à employer le français (mais non le "*bon*" allemand) avec les francophones, même si ceux-ci résident en SA depuis très longtemps. Or, les enfants apprennent en général très vite le dialecte avec leurs petits camarades. Il est dès lors compréhensible que les parents tentent de préserver le français comme langue de communication intrafamiliale. Ne voulant ni ne pouvant changer d'identité linguistique, ils tentent de sauvegarder l'unité linguistique de la famille et surtout l'identité linguistique francophone des enfants.

Dans le cas des germanophones résidant en SR, la diglossie faciliterait plutôt la décision de s'assimiler. En effet, le "*schwyzertütsch*" parlé en famille ne possède pas beaucoup de prestige, il n'est qu'une langue parlée à portée régionale. L'attitude de l'environnement est plutôt hostile. La langue écrite n'est accessible qu'au prix d'un effort supplémentaire considérable. Notons encore -mais ceci n'est sans doute pas déterminant pour l'attitude des parents- que le système d'apprentissage de l'allemand dans les écoles de SR, très "*scolaire*", défavorise souvent les enfants d'origine SA de manière telle que leur avantage n'est parfois qu'un désavantage, à un niveau qui n'a, il est vrai, rien à faire avec la compétence communicative. De plus, la nécessité pour les parents de

s'assimiler du point de vue linguistique est bien plus forte en SR qu'en SA. Pourtant, le conflit d'identité n'en est pas nécessairement ressenti.

Jusqu'ici, nous parlions de la marge de liberté des *parents* et des raisons de leur choix. Il va sans dire que le *comportement des enfants* n'est pas entièrement dirigé -ni maîtrisé- par les parents. Il sera particulièrement intéressant de comparer, au cours d'une observation de longue durée, la pratique langagière effective des enfants aux projets que leurs parents faisaient à leur sujet. Parmi les facteurs qui interviennent dans le choix des enfants, à part des variables évidentes comme leur âge lors du déménagement, leurs connaissances linguistiques préalables, leur nombre dans une famille, etc., il y a le fait qu'ils sont sans doute plus perméables aux auto- et hétérostéréotypes qu'ils rencontrent dans le milieu d'accueil, en particulier parmi leurs camarades. Cela pourrait surtout être déterminant dans un environnement scolaire romand où l'allemand est mal aimé. On peut aussi s'attendre à ce que la résistance des enfants contre la perte de leur langue d'origine dépende du niveau social de la famille.

Nous parlions tout à l'heure de conflit de loyauté¹⁵. Il est significatif de voir que, sur un plan beaucoup plus général, on revendique l'éducation bilingue pour les enfants des travailleurs migrants, afin de leur permettre de choisir *eux*, un jour, s'ils préfèrent s'assimiler ou rentrer dans leur pays d'origine (ou, s'ils n'ont pas le choix, de leur permettre une réintégration dans leur communauté d'origine¹⁶). Sur le plan suisse, de telles préoccupations semblent inexistantes, en tout cas en ce qui concerne la migration interne. Il serait toutefois dangereux de négliger les problèmes que posent aux individus concernés les conflits de loyauté linguistique, la menace latente de perdre son identité linguistique, voire d'assister à une telle perte de la part des enfants. Il en résulte, dans le moins grave des cas, une déstabilisation de l'équilibre entre les langues en contact.

Concluons : Une étude comparée de l'assimilation des enfants d'origine suisse allemande en SR et vice versa devra d'abord porter sur deux domaines et sur leurs relations mutuelles :

1. Quelle est la pratique langagière de ces enfants, quelles sont les variables qui la déterminent, comment cette pratique langagière évolue-t-elle ?

2. Quelles sont les connaissances linguistiques de ces enfants, quelle est leur "*biographie linguistique*", comment ces connaissances linguistiques évoluent-elles, dans quelle mesure observe-t-on une dégradation ou une fossilisation de la compétence en langue maternelle (avec une attention particulière au problème du "*schwyzertütsch*") ?

On tentera d'interpréter les résultats obtenus à la lumière des connaissances acquises par l'écologie des langues en contact dans d'autres parties du monde. Cela permettra d'une part des conclusions moins "*anecdotiques*" sur la vitalité comparée du français et "*des allemands*" en Suisse, d'autre part de mieux comprendre l'équilibre précaire entre les forces contraires qui gouvernent le contact du français et de l'allemand dans notre pays. On oublie quelquefois que la coexistence entre les groupes linguistiques passe par l'intercommunication. Prétendre que "*si les Suisses s'entendent aussi bien, c'est qu'ils ne se comprennent pas*" n'est qu'un bon mot. Et l'anecdote des ingénieurs des EPF de Zürich et de Lausanne qui communiquent en anglais ne laisse pas d'être inquiétante. Il y a quelques années, Jean-Paul Delamuraz, alors conseiller national et syndic de Lausanne, a préconisé, au cours d'une séance des chambres, que chaque Suisse puisse s'exprimer dans chaque situation dans sa langue maternelle, ce qui impliquerait un multilinguisme, du moins passif, de l'ensemble de la population¹⁷. Nous en sommes encore loin, plus loin peut-être qu'il y a quelques années, si l'on en croit les professeurs de langues qui se plaignent que leurs élèves parlent de plus en plus mal le français et l'allemand respectivement (autre fait qu'il s'agirait de vérifier).

Or, ce sont les bilingues qui représentent pour ainsi dire le lien vivant entre les différentes communautés linguistiques. Voilà une raison de plus pour attirer l'attention sur la diglossie intrafamiliale due à la migration interne, pour étudier la capacité d'intégration des principales régions linguistiques, pour mesurer l'évolution du bilinguisme dans les milieux migrants, bref pour déterminer le degré -et la direction- de l'interpénétration des deux grandes communautés linguistiques de notre pays.

NOTES

1. Ce texte représente l'état de 1980 de ma réflexion sur les aspects linguistiques de la migration interne. Il s'agissait, alors, de signaler des besoins de recherche et de susciter un dialogue. Par la suite, le Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique a accepté de financer plusieurs recherches concernant les aspects linguistiques de la migration interne et externe (subsidés 1 335 081 "Aspects du bilinguisme dans le canton de Neuchâtel. Approche linguistique des migrations internes et externes", 1 953 084 et 1 261 085 "Aspects de la communication entre Suisses romands et alémaniques : structuration de la conversation exolingue"). Dans l'impossibilité d'en intégrer les résultats dans ce bref article, j'ai préféré laisser celui-ci dans son état original. Les nombreuses publications issues des recherches menées par des équipes des Universités de Neuchâtel et de Bâle permettront au lecteur intéressé de se faire une idée plus précise du cheminement de notre réflexion et de l'évaluer (voir notamment Lüdi, Georges ; Py, Bernard : *Etre bilingue*. Berne : Lang, 1986 ; Lüdi, Georges (ed.) : *Devenir bilingue - parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer (articles de Jean-Luc Alber, Cecilia Oesch-Serra et Georges Lüdi ; Py, Bernard ; Alber, Jean-Luc, "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation", *Etudes de linguistique appliquée* 61, janvier-mars 1986 et Alber, Jean-Luc ; De Pietro, Jean-François, "Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue", in : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Travaux de l'Université de Toulouse le Mirail, 1986, 509-518). Depuis le mois d'octobre 1986, la migration interne fait l'objet d'une nouvelle étude dans le cadre du *Programme national de recherche* 21 (subside 4 994 086 "Migration interne, contacts linguistiques et conversation"). Il s'agira en particulier d'étudier la façon dont les familles -d'origine romande, alémanique et tessinoise et qui viennent s'établir à Berne, Neuchâtel et Bâle respectivement -vont modifier et adapter leurs pratiques communicatives (développement des connaissances en langue d'accueil, sauvegarde de la maîtrise de la langue d'origine, problème du dialecte, fonction identitaire de l'accent régional, etc.) à la suite d'une migration interne dans une autre région linguistique.
2. Voir récemment Cathomas, B : *Erkundungen zur Zweisprachigkeit der Rätromanen. Eine soziolinguistische und pragmatische Leitstudie*. Bern-Frankfurt/M, 1977, et Billigmeier, R.M. - *A crisis in Swiss pluralism. The Romansch and their relations with the German- and Italian-Swiss in the perspective of a millenium*, The Hague - Paris - New York, 1979. Une recherche minutieuse sur la situation à Bivio est actuellement en cours par Andres Kristol, de l'Université de Zurich.
3. Cf. Heye, J.B. : *A sociolinguistic investigation of multilingualism in the Canton of Ticino Switzerland*, The Hague, Paris, 1975 et Matthews, R.J.H. Bilingualism in a Swiss Canton : language choice in Ticino. In W.F. Mackey -

III. Langue et migration

4. L'EXPRESSION DES RELATIONS TEMPORELLES DANS L'ACQUISITION DU FRANÇAIS SECONDE LANGUE

Arlette Olmos

- et J. Ornstein (eds), *Sociolinguistic studies in language contact. Methods and cases*, The Hague - Paris - New York, 1979, pp. 425-431. Pour une bibliographie, voir, à part les études citées ci-dessus :
- Rubattel, C : Recherches sur les langues en contact. *Etudes de linguistique appliquée*, 21, janvier-mars 1976, pp. 20-32.
4. Recensement fédéral de la population 1970, 4e volume, Suisse I : Sexe, origine, religion, langue maternelle, état civil, âge, Berne, 1972.
 5. Voir récemment : Ris, R. - Dialekt und Einheitssprache in der deutschen Schweiz, *International Journal of the Sociology of Language*, 21, 1979, pp. 41-61. Ce sont sans doute ces changements qui ont été à l'origine du choix du titre : "Le Schwyzertütsch, 5e langue nationale ?" pour le colloque à l'occasion du 15e anniversaire de la CILA (24-25 septembre 1980).
 6. Recensement..., p. 9.
 7. Voir Bell, N. et Gurny, R. dans ce volume.
 8. Recensement..., loc. cit.
 9. Les actes ont paru en 1980 : Nelde, P.H. (ed.) : *Langues en contact et en conflit*, Wiesbaden, 1980 (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte, 32).
 10. Mackey, W.F. : Toward an ecology of language contact. In : Mackey et Ornstein, *op. cit.* pp. 453-460, citation p. 454. Cf. aussi Haugen E. : *The ecology of language*, Stanford, 1972.
 11. Pour une bibliographie détaillée, voir l'étude de Rubattel citée sous note 2. Cf. encore récemment J. Athol Hunt - Education and bilingualism on the language frontier in Switzerland, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 1980, pp. 17-39 et surtout les recherches de Gottfried Kokde, de l'Université de Genève, par exemple : Vergleichende Untersuchungen des Sprachverhaltens und der Spracheinstellungen in zwei gemischtsprachigen Schweizer Städten. In : Nelde, *op. cit.*, pp. 243-253.
 12. Weinreich, U. : *Languages in contact*, The Hague - Paris, 1970 (7e édition) : "The language-using individuals are thus the locus of the contact".
 13. *Charte des langues. Précédée de quatre textes d'information*, Fribourg, 1969.
 14. Cf. Bell, N. et Gurny, R. dans ce volume.
 15. Cf. Fishman, J.A. : *Language loyalty in the United States. The maintenance and perpetuation of non-english mother tongues by american ethnic and religious groups*, The Hague - Paris, 1966.
 16. Voir par exemple : Vandenrath, J. : I "Gastarbeiter" italiani nella Repubblica federale di Germania, *Quaderni per la promozione del bilinguismo*, 6, décembre 1974, pp. 1-16 et Bell, N. et Gurny, R. dans ce volume.
 17. Voir *Revue des parlementaires de langue française*, 31, 1978, p. 43.

SOMMAIRE

I.	INTRODUCTION	193
II.	MATERIEL ET METHODE	194
	Echantillon de population	194
	Méthodologie	195
	Technique d'analyse des tests	197
III.	RESULTATS	197
	Niveau I	197
	Phase de transition	202
	Niveau II	202
	Phase de transition	204
	Niveau III	206
	Phase de transition	207
	Niveaux IV et V et phase de transition intermédiaire	207
IV.	COMPARAISON DES RESULTATS DES TESTS FAITS PAR E. FERREIRO EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AVEC LES NOTRES	209
V.	COMPARAISON DES TESTS FAITS EN ESPAGNOL AVEC CEUX EN FRANÇAIS	211
VI.	CONCLUSIONS	213
	BIBLIOGRAPHIE	216
	ANNEXE I	216
	ANNEXE II	217
	ANNEXE III	217
	ANNEXE IV	218

I. INTRODUCTION

Les élèves non francophones qui arrivent à Genève à l'âge du Cycle d'Orientation (de 12 à 15 ans) sont confrontés au difficile problème de devoir acquérir, dans les plus brefs délais, le français, qui doit devenir leur langue d'échange scolaire. Cet apprentissage accéléré pose de nombreux problèmes, surtout à l'âge si difficile de l'adolescence et en cours de scolarité. Ces enfants constituent un milieu d'observation intéressant pour y étudier les mécanismes d'acquisition d'une deuxième langue. Dans cette perspective, nous nous sommes limitée à l'étude d'un secteur de la syntaxe : le domaine des relations temporelles. Nous n'avons testé que les élèves espagnols au cours de la classe d'Accueil (première année de leur séjour) et pendant l'année suivante où ils ont rejoint une classe ordinaire. Nous avons ainsi testé quarante enfants. Les résultats présentés ici sont partiels et ont été obtenus après l'analyse de la moitié des sujets.

Le choix des tests et du domaine des relations temporelles a été déterminé en fonction d'études antérieures et surtout celles qu'Emilia Ferreiro a faites à Genève. En étudiant l'acquisition des relations temporelles en français langue maternelle chez l'enfant, elle a poursuivi ses recherches argentines concernant l'espagnol. Ces travaux nous ont servi de point de référence et de comparaison pour notre étude.

Le but d'Emilia Ferreiro était de voir comment s'organise un sous-système linguistique, l'expression du temps, chez l'enfant. Pour cela elle a essayé d'atteindre le temporel "pur" : "En effet, nous nous sommes finalement posé le problème en ces termes : lorsque le sujet veut se référer à une relation de succession temporelle, il peut utiliser trois sortes d'indicateurs temporels :

1. l'ordre d'émission des propositions qui composent l'énoncé,
2. les conjonctions et adverbess de temps,
3. les temps des verbes.

Il s'agissait dès lors de savoir, d'une part, comment l'enfant interprète des énoncés ou ces trois "indicateurs temporels" sont utilisés tour à tour, où dans des combinaisons variées, et, d'autre part, comment il utilise les mêmes "indicateurs" lorsqu'il doit produire des énoncés qui décrivent des événements présentés dans un certain ordre¹.

E. Ferreiro met cette acquisition en relation avec une épreuve opératoire, celle du transvasement de liquides, ce qu'elle justifie pour deux raisons : d'une part le succès à cette épreuve opératoire constitue un des critères les plus sûrs de l'apparition du niveau de structuration propre aux opérations concrètes, et d'autre part, c'est aussi la meilleure épreuve pour déterminer les niveaux de "renversabilité" (ou retour empirique possible au point de départ), notion antérieure à la réversibilité. Ces deux notions constituent des étapes opératoires différentes.

A partir de ces données, E. Ferreiro établit des niveaux d'acquisition du système linguistique, car pour elle comme pour les psycho-linguistes de Genève, les processus d'acquisition linguistique ne sont pas des processus isolés, mais liés à l'ensemble des acquisitions cognitives : *"Les progrès du langage sont dus à un mécanisme régulateur ou organisateur à la fois interne et solidaire des autres formes du même processus agissant au même niveau en d'autres domaines"*².

L'enfant structure progressivement son système linguistique. Il s'agit d'une structuration progressive des niveaux de langue, en harmonie avec eux-mêmes, et altérés par des phases de déséquilibre qu'il ne faut pas interpréter comme des régressions, car à chaque étape de transition apparaissent de nouvelles structures en voie d'intégration.

Il nous a paru intéressant, dans cette optique, de savoir si l'acquisition d'une seconde langue a un développement similaire à celui de la langue maternelle. Puisqu'il s'agit de la structuration d'un nouveau système linguistique, nous nous sommes demandé par ailleurs quels sont les rapports entre les deux systèmes linguistiques (langue maternelle et deuxième langue) et quel est le rôle de la langue maternelle dans le processus d'acquisition d'un nouveau système linguistique.

II. MATERIEL ET METHODE

Echantillon de population

Les élèves testés dans cette recherche sont donc espagnols et nouveaux arrivés à Genève ; il s'agit de 7 garçons et 11 filles de 13 à 15 ans.

L'expérience pédagogique montre que les élèves dans cette situation ont besoin d'au moins deux ans pour mener à bien l'apprentissage du français. C'est pourquoi on a choisi pour cette étude d'interroger 12 élèves de classes d'accueil, c'est-à-dire pendant la première année de leur séjour, et 6 élèves dans la classe ultérieure, c'est-à-dire pendant la deuxième année de leur séjour.

Comme les migrants nouveaux arrivants sont regroupés dans les classes d'accueil par degré d'âge indépendamment de leur scolarité antérieure, un tiers de ces élèves ont un retard scolaire de un à trois degrés scolaires (deux dans la majorité des cas).

Le milieu social de notre échantillon est homogène, tous les parents étant des travailleurs migrants sans qualification professionnelle. Toutes les familles sont originaires d'Espagne et y avaient avant leur départ une situation comparable ; aucune famille ne venait d'une grande ville.

Toutes les conditions de la vie de l'enfant (milieu social, scolarité antérieure et séparation familiale pendant plusieurs années) se cumulent avec la rupture avec la langue maternelle et les habitudes et font que l'adaptation est souvent difficile et heurtée, ce qui affecte l'apprentissage du français et l'adaptation scolaire. Il est évident que ces difficultés varient d'un enfant à l'autre et ne sont guère mesurables. C'est pourquoi, bien que nous soyons persuadée de leur grande importance, nous n'avons pu en tenir compte dans notre recherche.

Méthodologie

Observer l'acquisition d'un secteur syntaxique posait un problème méthodologique puisqu'il fallait laisser le sujet le plus libre possible dans son expression. La technique employée dérive directement de celle qu'H. Sinclair a élaborée pour l'étude du passif. Il s'agit de montrer en les mimant ce que l'on comprend des actions à l'aide de jouets, ou d'exprimer par des phrases des situations présentées avec le même matériel.

Ces tests se composent de deux parties : l'étude de la compréhension de phrases-stimulus et celle de la production des sujets à partir de situations mimées. En compréhension, on présente une phrase-stimulus

dont les deux propositions constituantes n'ont entre elles qu'un rapport temporel (toutes les phrases qui auraient pu présenter un rapport logique ont été exclues). Le rapport temporel peut être de simultanéité (Si), de succession directe (Su p-q : p représentant la proposition exprimant l'action chronologiquement antérieure et q la postérieure) ou de succession inverse (Su q-p). L'ensemble des procédés syntaxiques du système temporel est représenté : ordre de l'énonciation, adverbes, conjonctions de subordination, oppositions verbales.

En production, on présente deux types de situations : de simultanéité ou de succession. Pour chaque situation on procède au même interrogatoire. On demande d'abord une description initiale de la situation (D-lt), puis une description induite (D-ld) : on fait raconter la même histoire en commençant par l'actant de la deuxième action de la D-lt, puis on pose au sujet des questions commençant par "*quand*" (Q-Réponses) portant sur chacune des propositions. Ces questions contraignent le sujet à établir un rapport temporel entre les deux propositions de son énoncé. Enfin, on redemande une description induite de la situation.

On ajoute une autre technique : la description comparative (D-C) qui consiste à présenter deux actions en situation de simultanéité, à faire passer le questionnaire habituel puis à représenter les deux mêmes actions en situation de succession et à reprendre la technique ordinaire ou inversement.

Ces tests ont été passés trois fois par chaque sujet ; on a systématiquement commencé à un minimum de deux mois d'apprentissage du français.

Au cours de la deuxième passation des tests, on a ajouté un test plus court, linguistiquement parallèle, en espagnol, pour apprécier les performances en langue maternelle et de cette dernière structuration. Les structures syntaxiques temporelles étant très similaires dans les deux langues, on a pu étudier les rapports des deux langues.

Il est évident que ces tests sont centrés sur l'expression de l'antériorité, la postériorité et la simultanéité, et que l'aspect n'est pas étudié. Cependant les résultats sont intéressants dans la mesure où nous avons à la fois la possibilité de comparer les processus acquisitifs du

français langue maternelle et français deuxième langue, ainsi que les performances et l'intervention de la langue maternelle au cours de l'apprentissage d'une deuxième langue.

Technique d'analyse des tests

En compréhension nous avons évalué, d'une part, la compréhension de la phrase-stimulus en la comparant à l'action mimée des enfants. D'autre part, nous avons étudié la répétition des sujets à plusieurs niveaux, d'abord la correspondance de l'action du sujet à sa propre répétition pour évaluer la cohérence de la structuration du système du sujet ; puis nous avons étudié les transformations des répétitions avec précision : les modifications phonétiques, lexicales et syntaxiques.

En production, nous avons analysé pour chaque type de description la structure syntaxique et les relations exprimées par le système verbal.

A partir de cette analyse nous avons déterminé des niveaux d'acquisition. Il faut souligner que si dans l'ensemble les grandes étapes de l'acquisition établies par E. Ferreiro se retrouvent dans l'acquisition de la deuxième langue, la classification des niveaux en langue maternelle se base sur des critères psycholinguistiques tandis que les nôtres sont d'ordre exclusivement linguistiques.

III. RESULTATS

1. Niveau 1

Compréhension

Dès ce niveau nous pouvons constater que l'échec n'est pas dû à une difficulté à comprendre la consigne ou à mémoriser les phrases. En effet, les deux actions sont toujours représentées. Par ailleurs, l'âge des enfants n'est pas un facteur déterminant, puisqu'on trouve à ce niveau des enfants de 12 à 15 ans.

Les sujets différencient dès le début la simultanéité de la succession, mais quand les deux actions sont en succession c'est l'ordre d'énonciation qui est pertinent et indique l'ordre de succession des actions. Une des caractéristiques des phrases en Su q-p avec la conjonction "*quand*", c'est que pendant une bonne partie de l'apprentissage, elles sont interprétées (au moins beaucoup d'entre elles) comme une situation de simultanéité.

Répétition

En ce qui concerne la correspondance de la répétition à l'action du sujet, on peut d'abord constater qu'il y a réinterprétation et modification de la phrase-stimulus.

Voici quelques exemples :

- Item 5* : "*Le garçon poussera la boîte ; la fille l'a ouverte*"
- Roman* : "*La fille tire la boîte et le garçon ouvre la boîte*"
(*garçon pousse boîte après fille ouvre boîte*)
- Maria* : "*Le fille, le garçon pousser*
le, le boîte et la fille ouverte"
(*fille ouvre boîte, après garçon pousse boîte*)

Ici nous voyons que les réponses indiquent que les sujets ont compris qu'il y avait une difficulté. Maria avait compris qu'il s'agissait d'une Su q-p, mais n'arrive pas à l'exprimer correctement. Elle essaie d'invertir l'ordre des propositions et après elle revient au schéma proposé, mais comme le rapport antériorité/postériorité est exprimé par l'opposition verbale qu'elle ne domine pas, elle échoue. Roman au niveau de l'action inverse clairement l'ordre de succession, mais à la répétition, il hésite sur son interprétation et inverse l'ordre des propositions, restituant la succession directe.

On voit bien que plus que la réussite du rapport action/ répétition, c'est l'échec qui est intéressant car c'est dans ces cas que l'on peut voir les hésitations et les possibilités de progrès de l'apprentissage et c'est ce

qui va nous montrer les processus d'intégration du système linguistique.

En ce qui concerne les transformations, on voit que toutes les phrases subissent des modifications à la répétition, malgré l'habitude de la méthode audio-visuelle structuro-globale VIF utilisée en classe, qui base son apprentissage sur la mémorisation et la répétition de structures linguistiques.

Au niveau lexical, on peut regrouper les erreurs en quatre rubriques :

- a) modification des mots français : "*renversé*", "*revé*", "*ouvré*" ;
- b) adaptation au français de mots espagnols : "*acaresse*", "*sale*", "*tirer*", ou aussi l'emploi de mots espagnols ;
- c) des substitutions de mots : "*casser*" = "*caresser*", "*nottoyé*" = "*travaillé*", "*renverser*" = "*pousser*" ;
- d) inventions (elles sont très peu nombreuses : "*rassé*").

Il faut remarquer que le vocabulaire nécessaire est très limité et les phrases-stimulus étaient répétées autant que le désirait le sujet.

Au niveau syntaxique, les modifications sont profondes. Le phénomène le plus important est la grande simplification des structures. A ce niveau, la structure presque unique est celle de deux propositions indépendantes juxtaposées ou coordonnées. Les adverbes et les conjonctions sont systématiquement omises, seul "*après*" se maintient, bien que rarement. Les structures des phrases sont les suivantes : p/ et q, q/ et p, q/après p, p/q.

Quant aux temps, ils ne sont ni dominés, ni systématisés. Les temps les plus employés sont le présent et le passé composé, avec quelques essais de futur, mais il y a une prolifération de participes passés employés seuls et d'infinitifs, ce qui montre que la forme verbale a un rôle plus lexical que temporel.

Voici des exemples de modifications à ce niveau :

- Item 2* : "*Le chat a renversé le seau et après le chien a sauté*"
- Roman* : "*Le chat a refermé le seau et après le chien a sauté*"
- Maria* : "*Le chat a reversé le cho et le chien a (relevé ?) le cho*"
- Emilio* : "*Le chat a renversé le seau et le chien a sauté*"

Item 15 : "La fille pousse le camion avant que le garçon lave la voiture"
Maria : "La fille pousse un camion, le garçon laver le voiture"
Emilio : "La fille pose le camion et le garçon lave la voiture"
 A l'item 9 avec "après que", seule Maria omet la conjonction.

Comment interpréter la suppression de l'adverbe "après" et de la conjonction "avant que", et non d'"après que" ? L'ordre de l'énonciation, étant en succession directe, on pourrait penser à l'item 2 que la réussite est due au hasard, que l'interprétation des relations temporelles est inexistante, puisque les mots faisant référence au temps sont omis. Cependant "après que" se maintient et Roman, à l'item 15, nous donne cette réponse : "La fille pousse le camion... pendant que le garçon lave la voiture". Nous pouvons constater qu'il y a hésitation, difficulté à interpréter "avant que", transformation en "pendant que", corroborée par l'action mimée qui représente bien une situation de simultanéité. En fait il y a reconnaissance des relations temporelles, mais les sujets les réduisent à la différenciation entre la Su et la Si, le rapport Su p-q/Su q- prestant inconnu. L'impossibilité d'identifier "avant que" et sa transformation en "pendant que" le démontrent clairement.

La conjonction "quand" est la première à être reconnue :

Item 7 : "Le chien montera les escaliers quand le chat sera entré au garage"
Roman : "Le chien monte les escaliers quand le chat entre au garage"
Maria : "Le chat monter l'escalier quand le chien entrer au garage"
Emilio : "Le chien a rassé l'escalier, la fille entre au garage".

Ici les trois sujets interprètent la situation comme une simultanéité, ce qui nous montre que même si Emilio omet "quand", il l'a entendu et interprété comme indicateur de simultanéité.

Au niveau I, quand c'est l'opposition des temps des verbes qui est le seul indicateur temporel, les sujets échouent ; ils interprètent toujours la situation comme une succession directe.

Il faut souligner que l'item 13, constitué de deux indépendantes coordonnées, structure fréquemment employée par les sujets pour l'expression de la succession directe, est interprété par tous comme une situation de simultanéité. Par conséquent si les indicateurs temporels

sont omis à la répétition ils ont un rôle fondamental en compréhension et leur absence est considérée comme significative.

Comme dernière remarque, on peut dire que sans qu'on l'ait présenté en classe, le futur est reconnu ; sans doute est-ce dû à l'analogie des formes en français et en espagnol :

Item 4 : "La fille a lavé le seau, le chat le renversera"
Roman : "La fille a lavé le seau et le chat le renversera"
Emilio : "La fille a lavé le seau et le chien le renversera"

Production

En description initiale la structure essentiellement utilisée en production est, comme en compréhension, deux propositions indépendantes juxtaposées ou coordonnées tant en succession qu'en simultanéité.

Situations de succession :

(I) Garçon pousse voiture, après fille lave voiture.
 Maria et Emilio se refusent à faire une description induite.
 Roman : "La fille lave voiture et le garçon pousse voiture".

Voici les Q-Réponses :

Maria :	- quand fille ?	- quand el fils, el garçon pousse la voiture, la fille lave lave la voiture.
Emilio :	- quand garçon ?	- quand la fille lave.
	- c'est en même temps ?	- non
	- c'est quand ?	- il pousse, après la fille lave
Roman :	- quand fille ?	- quand le garçon il a poussé la voiture.

En description induite (D-Id), aucun sujet n'inverse l'ordre d'énonciation. Ils refusent dans plusieurs cas, mais ils voient clairement qu'il ne s'agit pas d'une simultanéité. La seule réponse qui exprime une antériorité est celle de Roman : il emploie un passé composé, mais il n'arrive pas à l'utiliser dans une phrase pour inverser l'ordre des propositions sans inverser celui des actions.

Situations de simultanéité :

L'ordre de l'énonciation qui dans ce cas n'implique pas une altération de l'ordre des événements rend les difficultés moins importantes. Contrairement à ce que l'on pouvait attendre, il n'y a pas d'utilisation systématique de la conjonction "*quand*" et les structures sont similaires à celles de la succession, bien que la simultanéité soit bien identifiée. Il faut souligner le même refus de l'emploi des adverbes et des conjonctions.

2. Phase de transition

Elle présente les mêmes caractéristiques qu'au niveau I, avec en compréhension une plus grande facilité à la répétition sans grande avance. C'est en production que l'on peut constater des progrès avec l'expression de l'antériorité :

(1) *Fille lave garçon, après garçon monte l'escalier :*

- | | |
|--------------------------|---|
| <i>Begoña :</i> | - <i>La fille euh ! lave, non, acaresse le garçon, et le garçon monte l'escalier.</i> |
| - <i>commence garçon</i> | - <i>Le garçon monte l'escalier et la fille acaresse le garçon.</i> |
| - <i>quand garçon ?</i> | - <i>depuis que la fille l'a acarissé.</i> |
| - <i>quand fille ?</i> | - <i>avant que le garçon monte l'escalier</i> |
| - <i>commence garçon</i> | - <i>le garçon monte l'escalier et la fille l'acresse.</i> |

Les sujets arrivent à exprimer l'antériorité et la postériorité dans les Q-Réponses où ils ne sont pas obligés de relier structuralement les deux propositions. Il faut souligner que c'est l'espagnol qui prend la relève du français déficient dans l'emploi des conjonctions.

3. Niveau II

Compréhension

Au niveau II, les progrès de l'expression linguistique ne modifient pas les résultats par rapport au niveau I et la succession inverse n'est

pas reconnue. Les progrès réalisés à ce niveau consistent en une plus grande facilité à la répétition et en l'enrichissement du système des temps.

Un certain nombre de stimuli Su q-p sont interprétés comme des situations Si ; il s'agit des items avec "*avant que*" et "*quand*". Dans les items avec "*avant que*" il y a transformation à la répétition en "*quand*", ce qui peut nous expliquer l'interprétation. Mais pourquoi cette transformation ? Il semble que "*avant que*", omis au niveau précédent, est entendu mais non identifié comme indicateur de succession. Peut-être l'analogie est-elle d'ordre phonétique, ou peut-être après avoir entendu la conjonction, le sujet qui ne la connaît pas encore la réinterprète par "*quand*" - simultanéité, l'interprétation Su q-p étant écartée par méconnaissance, ce qui serait le signal d'un progrès en compréhension qui s'organise dans un système restreint : Si/Su p-q.

Production

La simultanéité est réussie avec parfois des adjonctions, phrases explicatives qui soulignent l'idée de simultanéité.

Rosario : "*La fille est descendue quand le chien montre, les deux en même temps*".

En D-I1 toutes les phrases respectent l'ordre Su p-q, avec parfois l'emploi de l'adverbe "*après*". La première D-I1 conduit à une inversion du rapport temporel.

(2) *Garçon met balle panier, puis fille prend balle.*

- | | | |
|---------------------------|-------------------------|---|
| <i>Josefa :</i> | - <i>commence fille</i> | - <i>la fille prend le balle de le panier, le garçon mette le balle dans le panier.</i> |
| - <i>quand fille ?</i> | | - <i>après que le garçon mette le balle.</i> |
| - <i>quand garçon ?</i> | | - <i>devant que la fille prend le balle.</i> |
| - <i>commence fille ?</i> | | - <i>la fille prend le, la balle et le garçon met la dans le panier.</i> |

Avec les Q-Réponses apparaissent les conjonctions exprimant la postériorité et l'antériorité. On peut constater aussi l'inversion des actions et des actants et la transformation spatiale de "*avant que*" en

"devant que". Si les phrases sont encore hésitantes et perturbées, elles représentent néanmoins un grand progrès. Les sujets arrivent à séparer l'ordre des événements de l'ordre de l'énonciation et expriment linguistiquement l'antériorité. Le présent continue à être le seul temps employé en production et a une valeur neutre ; les verbes sont conjugués mais ne sont pas des marqueurs temporels.

4. Phase de transition

Après le niveau II, où la production reste un système homogène qui repose sur l'emploi des adverbes et des conjonctions de temps, apparaît une phase de transition avec de nombreuses altérations, de nouvelles alternatives qui perturbent très profondément le système linguistique. Cette phase de transition est un des moments-clefs de l'acquisition du système linguistique.

La caractéristique de cette phase de transition se situe au niveau des altérations syntaxiques. Les sujets qui ont de grandes difficultés en Su q-p essaient de les résoudre par l'emploi d'autres structures syntaxiques : les relatives, le passif, des fusions de propositions et des inversions des actants. Tous ces procédés évoluent favorablement au niveau III et disparaissent.

C'est en production que les altérations surgissent. En compréhension, nous signalerons que la tendance antérieure de l'interprétation des stimuli avec "avant que" et "quand" en simultanéité s'accroît et que les phrases-stimulus avec "après que" se stabilisent.

Voici quelques emplois de relatives en production :

- | | | |
|---------|--------|--|
| Cesareo | (D-lt) | : "La fille lave au garçon, le garçon qui montera pour les escaliers" |
| | (D-ld) | : "La fille lave la voiture que le garçon pousse" |
| M. José | (D-lt) | : "La fille nettoie la figure du garçon qui monte les escaliers" |
| | (D-ld) | : "Le garçon nettoie la figure de la fille qui monte les escaliers, ah non, le garçon est nettoyé par la fille qui monte les escaliers". |

L'emploi des relatives est une grande conquête linguistique. Les sujets prennent de la distance par rapport à l'adéquation : ordre de l'énonciation = ordre chronologique des événements. Dans les exemples précédents où il s'agit de situations de succession, le rapport temporel n'est exprimé qu'une seule fois, mais les sujets construisent sans difficultés des phrases complexes syntaxiquement correctes.

Le recours au passif est aussi fréquent :

- | | |
|-------------------|---|
| M. José | - la fille acaresse le chien qui entre au garage. |
| - commence chien | - le chien est acaressé par la fille avant d'entrer au garage. |
| Emilio | - la fille acaresse le garçon avant qu'il monte l'escalier. |
| - commence garçon | - le garçon est acaressé par la fille avant qu'il monte l'escalier. |

Les constructions passives n'apparaissent que quand la transformation est possible, avec les verbes "laver" et "caresser". Cette tournure permet une inversion apparente des propositions. Le sujet commence sa phrase par le sujet grammatical demandé, mais l'ordre des événements n'est pas modifié et dans la plupart des cas le rapport entre les deux propositions est le même. Le recours à la passive, même si la phrase est correcte, montre que la D-ld continue à présenter des difficultés.

Le recours à la passive et aux relatives sont caractéristiques des situations de succession : en simultanéité apparaissent des essais de fusion des propositions :

- | | | |
|----------|---|--|
| Cesareo | : | "Le voiture et le chien courent en même temps" |
| M. José | : | "Le chien, la voiture marchent en même temps" |
| M. Luisa | : | "Le voiture, le chien marche comme le voiture" |

Dans l'ensemble les sujets se distancent des phrases-stimulus et utilisent des structures linguistiques nouvelles et diversifiées. Ils ont acquis une autonomie d'expression linguistique et cette phase de transition marque une rupture dans le processus d'acquisition.

5. Niveau III

A ce niveau, les sujets se centrent de nouveau sur l'expression des relations temporelles.

En compréhension les progrès sont importants. La compréhension des situations de simultanéité et de succession p-q est bien établie. En Su p-q les phrases comportant des adverbes et des conjonctions de temps sont comprises, mais il y a encore des difficultés quand le rapport temporel repose sur la seule opposition verbale. Les phrases avec "quand" en Su q-p sont encore problématiques :

- Item 14** : "Quand le garçon descendra les escaliers, la fille sera montée"
Ricardo (interprétation Su p-q) :
"Quand le garçon descendra les escaliers, la fille sera montée"
M. Rosa (Si) : "Quand le garçon descend l'escalier, la fille montera l'escalier"
Rosario (Si) : "Quand la fille monte l'escalier, le garçon sera monté quand la fille"

La répétition est meilleure quand l'interprétation est Si p-q. En Si les sujets essaient de transformer l'énonciation, ce qui nous montre encore une fois que l'interprétation en Si représente un progrès par rapport à la Su p-q.

Au niveau III la compréhension a progressé d'une manière particulièrement importante, le système des temps commence à se structurer et les sujets jouissent d'une possibilité de distanciation par rapport aux stimuli.

En production les sujets se centrent sur l'expression des relations temporelles qu'ils sont mieux préparés à résoudre.

(3) Garçon pousse voiture, après fille lave voiture.

- | | |
|----------------------------|---|
| Rosario : - commence fille | - la fille a lavé le camion après que le garçon l'a poussé. |
| - quand garçon ? | - après que, avant, avant que la fille le lave. |
| M. Rosa : - commence fille | - la fille lave la voiture après que le garçon l'a poussée. |
| - quand fille ? | - quand le garçon l'a poussée. |
| - quand garçon ? | - avant que la jeune fille lave la voiture. |

Il faut d'abord souligner que les sujets arrivent à construire des phrases complexes sans difficulté. L'expression de l'antériorité et de la postériorité se base essentiellement sur l'opposition des conjonctions "après que" / "avant que", qui sont parfaitement identifiées. Les réponses aux Q-Réponses sont exactes et les verbes commencent à y avoir une fonction : le passé composé est indicateur d'antériorité. Les temps s'organisent dans un système restreint : passé/présent et il est clair que les sujets considèrent que les principaux indicateurs de temps sont les adverbes et les conjonctions.

6. Phase de transition

Cette phase est moins spectaculaire que celle du niveau précédent. Les recherches de nouvelles possibilités restent limitées. Si "quand" en Su p-q est encore interprété comme une situation de simultanéité, cette tendance est en régression. Les altérations essentielles consistent en l'apparition d'inversions et d'essais de fusion des propositions en Si.

7. Niveaux IV et V et phase de transition intermédiaire

Le niveau IV se caractérise par l'intégration des temps des verbes et la structuration du système verbal. Les transformations sont spécialement affectées par l'emploi des temps verbaux.

- Item 11** : "Le garçon montera l'escalier après que la fille a caressé le chat"
M. José : "Le garçon a monté les escaliers après que la fille a caressé le chat"
Francisco : "Le garçon montera les escaliers après que la fille caresse le chat"
M. Teresa : "Le garçon montera l'escalier après que la fille aura caressé le chat"

Le subjonctif est systématiquement remplacé par d'autres temps : passé composé, présent, futur antérieur. Les sujets essaient de rendre des oppositions équivalentes quant au rapport de succession : passé composé / passé composé, futur / présent, futur / futur antérieur.

En production, "avant que" est maintenant employé en D-It, ce qui est une nouveauté. La D-Id est parfaitement réussie, en voici des exemples :

(3) *Garçon pousse voiture, après fille lave voiture.*

Francisco : *"La fille lave la voiture après que le garçon pousse la voiture"*
M. Rosa : *"La fille lave la voiture après que le garçon l'a poussée"*
M. José : *"Avant que le garçon monte les escaliers, la fille lui nettoie la figure"*

A ce niveau la production est stable et homogène, mais ses processus d'évolution semblent plus rigides que ceux de la compréhension.

A la phase de transition suivante, la compréhension est déjà réussie ; c'est en production que nous voyons apparaître des éléments déstabilisateurs.

En effet, on voit de nouveau des emplois de relatives dans tous les tests en Su et des essais de fusion de propositions en Si.

Si : Rosa Maria : *"Le chat et le camion roulent en même temps"*
M. Teresa : *"Le camion court en même temps que le chien"*

Su : M. Teresa : *"Le garçon a mis la balle que la fille a pris"*

- commence fille. - la fille a pris la balle que le garçon avait mis.

L'emploi des relatives représente à ce niveau un réel progrès car les temps des verbes y ont une claire fonction indicatrice de temps et les couples d'opposition sont diversifiés : passé composé / passé composé, passé composé / plus-que-parfait, passé composé / présent, présent / futur, ce qui nous montre que le système temporel est structuré en production.

Au niveau V, que nous ne détaillerons pas, les sujets sont arrivés à une parfaite structuration du système linguistique et c'est à ce niveau que nous considérons le processus d'acquisition linguistique comme arrivé à terme.

IV. COMPARAISON DES RESULTATS DES TESTS FAITS PAR E. FERREIRO EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE AVEC LES NOTRES

Les résultats à nos tests montrent que la structuration de base passe par les mêmes étapes en L1 et en L2 :

1. Juxtaposition ou coordination de propositions indépendantes.
2. Subordination, avec emploi des adverbes et des conjonctions de temps.
3. Utilisation du système verbal comme indicateur des relations temporelles.

Il convient en premier lieu, en faisant cette comparaison, de distinguer deux plans : celui des structures syntaxiques et celui du développement cognitif. Du point de vue des structures syntaxiques, nous trouvons des analogies aux premières étapes de l'acquisition chez les enfants de 4 à 5 ans en L1 et chez ceux des niveaux débutants en L2 que nous avons déjà rapportés :

Philippe (4 ans, 8 mois) D-It : *"Le petit garçon a nettoyé la petite fille, puis lui, elle est montée les escaliers".*

Roger (4 ans, 2 mois) : *"Lui il a prend la balle puis elle, elle met là-dedans"*

Ces phrases sont très proches de celles produites par nos sujets.

Dans la première étape des processus d'acquisition, nous constatons les mêmes tendances tant en L1 qu'en L2 : du point de vue syntaxique à la juxtaposition et à la coordination des propositions indépendantes, à la non utilisation d'adverbes, de conjonctions de temps, à l'emploi d'un seul temps et à la non reconnaissance du verbe comme indicateur temporel. Du point de vue cognitif, la situation est différente, car étant donné l'âge de nos sujets, on peut estimer dans l'ensemble stabilisé leur développement cognitif. En L2 les sujets distinguent la succession de la simultanéité d'une manière claire. En compréhension on voit que les sujets essaient de pallier leurs difficultés linguistiques par le recours à la L1, tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. En L2 on considère

le rapport temporel entre les deux actions, mais on ne peut l'exprimer linguistiquement que de manière imparfaite.

L'influence de la L1 sur la structuration de la L2 est importante. En effet, le sujet a à sa disposition des connaissances linguistiques et un développement cognitif qui déterminent sa compétence linguistique.

D'après nos tests, on retrouve à partir de l'étape de la subordination des procédés linguistiques comparables à ceux qu'E. Ferreiro a établis dans l'évolution de la langue maternelle :

- la conjonction "*quando*" est plus utilisée pour décrire les simultanés que les successions ;
- la simple coordination est pratiquement absente. Dès que l'enfant veut expliciter le lien temporel, il utilise la subordination, introduite de préférence par les deux conjonctions "*avant que*" avec le subjonctif et "*après que*" avec le passé composé de l'indicatif ou le subjonctif passé ;
- l'enfant peut se servir du passif pour répondre à la consigne tout en gardant l'ordre d'énonciation direct (p-q) ;
- l'enfant est capable de produire plus d'un énoncé compatible avec la consigne pour la même situation ;
- le futur est utilisé pour décrire des faits qui appartiennent au passé déjà immédiat en combinaison avec un passé ou un présent ;
- dans l'ensemble tous les procédés parallèles pour dépasser la difficulté due à l'expression des relations temporelles (recours aux relatives, à la tournure passive, aux fusions de propositions, aux transpositions spatiales ou de vitesse) sont des procédés employés tant en L1 qu'en L2.

En ce qui concerne la structuration du système verbal comme indicateur temporel, tant en L1 qu'en L2, dans les niveaux débutants, les temps des verbes n'expriment pas un temps relatif. Chaque temps se justifie par lui-même. Par la suite les temps des verbes commencent à acquérir une valeur plus spécifiquement temporelle, surtout grâce à leur rattachement à des conjonctions de temps dont la signification est précise. L'enfant commence alors à élaborer la notion de temps relatif, ou à considérer les différents temps des verbes comme des éléments d'un système dans une combinatoire partielle. Il constitue des couples sans savoir s'ils sont acceptables. Au dernier niveau, ces limitations

disparaissent et l'opposition des temps des verbes peut être indicative d'une succession inverse dans des oppositions grammaticalement correctes.

Quand le système linguistique est acquis, les sujets peuvent produire plusieurs solutions correctes pour une même situation. Tous les indicateurs temporels (adverbes, conjonctions, ordre d'énonciation et temps des verbes) peuvent être utilisés dans des combinaisons multiples.

Du point de vue des performances linguistiques, nous pouvons remarquer qu'il y a convergence dans l'évolution générale des deux types d'acquisition.

Il faut souligner la grande importance dans le processus de l'acquisition de ce qu'on appelle communément "faute". En effet, c'est l'introduction des données nouvelles et l'extrapolation linguistique qui permettent l'évolution de l'apprentissage, beaucoup plus que la répétition correcte des stimuli. Comme le disent Berko et Brown³ : c'est à partir d'erreurs systématiques que se structure le langage. Les "fautes" des sujets nous permettent d'évaluer l'intégration progressive du système linguistique, la distanciation et l'autonomie du sujet par rapport au modèle linguistique.

V. COMPARAISON DES TESTS FAITS EN ESPAGNOL AVEC CEUX EN FRANÇAIS

La langue maternelle joue un rôle important dans le processus d'acquisition de la L2, soit par une intervention directe comme nous l'avons déjà vu dans l'analyse des tests de français aux étapes les plus élémentaires. Les sujets ont recours aux connaissances acquises en L1 à cause des déficiences de la L2.

La langue maternelle peut être utilisée de deux manières : soit par la substitution directe surtout dans le domaine lexical où apparaissent de nombreux hispanismes ; soit par l'utilisation directe de mots espagnols sans modifications, mais ceci est très rare.

Au niveau des structures syntaxiques, il y a aussi intervention de la L1. Tous les recours à l'espagnol que nous avons signalés aboutissent à des solutions correctes. Nous avons déjà commenté ces interventions au fur et à mesure de l'analyse des tests de français : les premiers emplois du futur, l'expression de l'antériorité en production dans les premiers niveaux et aussi, dans de nombreux cas, l'emploi des relatives et du passif du niveau II intermédiaire. Ces structures n'avaient pas encore été vues en classe.

Nous allons aussi maintenant comparer les résultats des tests d'espagnol avec ceux de la troisième série de tests de français que nous pouvons considérer comme ayant dénoté les meilleurs résultats de français et, pour beaucoup, les résultats terminaux de l'apprentissage.

Tout d'abord, les élèves qui sont arrivés en français à un niveau de langue élaboré ont des résultats analogues en espagnol.

En compréhension, il y a une parfaite différenciation des situations de simultanéité et de succession directe ou inverse, correspondance de la répétition à l'action, et les modifications de l'énoncé sont rares. Ces transformations n'impliquent d'ailleurs aucun changement de signification et on peut considérer que les résultats aux épreuves de compréhension sont corrects.

En production, toutes les phrases sont correctes et répondent aux consignes. On voit que les structures espagnoles sont comparables à celles utilisées en français aux niveaux élaborés : emploi des conjonctions et adverbes de temps, couples d'opposition verbale structurés en succession et emploi du présent en simultanéité. Il y a donc parallélisme des structures françaises et des structures espagnoles.

En ce qui concerne les élèves qui atteignent un niveau moyen au test de français, on peut constater que les résultats au test d'espagnol sont similaires. La simultanéité et la succession directe sont comprises, mais la succession inverse pose des difficultés. Le système temporel n'est pas non plus bien acquis en espagnol. En production en description initiale, la structure préférée est celle de deux propositions indépendantes coordonnées. En description induite, les conjonctions sont employées et c'est sur elles que repose l'expression des relations temporelles. Les temps des verbes sont pauvres et c'est seulement en

description induite que l'on construit des couples verbaux d'opposition. Le niveau en production est élémentaire et très légèrement supérieur au niveau obtenu en français. Tous ces élèves avaient de grosses difficultés scolaires.

On peut dire qu'il y a deux types d'acquisition : les élèves ayant un bon niveau en espagnol montrent dès le début en français des résultats moyens et évoluent dès la première année ou pendant le début de la seconde vers l'achèvement de l'acquisition du système de la deuxième langue, en ce qui concerne l'expression des relations temporelles. Les élèves présentant des déficiences en espagnol vont avoir des résultats initiaux en français très élémentaires et n'arrivent au dernier test qu'à des résultats moyens ; les résultats en français et en espagnol sont parallèles. On peut suggérer que la bonne connaissance de la langue maternelle va faciliter l'apprentissage de la L2, alors que les déficiences en langue maternelle entraîneront un apprentissage difficile de la L2.

VI. CONCLUSIONS

La première remarque générale que nous pouvons faire est que la langue maternelle joue un rôle important au cours de l'apprentissage de la L2, non seulement au niveau des processus d'acquisition, mais également comme appui et substitut dans les premières phases de l'apprentissage. En plus, l'état de développement de la L1 influe sur le processus d'acquisition de la L2. **C'est pourquoi, dans le cas des enfants migrants, au lieu de les isoler le plus possible de leur langue maternelle, à leur arrivée, il serait important de la renforcer en cas d'insuffisance pour une meilleure acquisition possible de la L2.**

Les tableaux suivants montrent l'évolution de l'apprentissage en français des élèves espagnols en classe d'accueil (premier tableau) et en deuxième année (deuxième tableau) :

Tableau I
Evolution de l'apprentissage en français des élèves espagnols en classe d'accueil

	I	I'	II	II'	III	III'	IV	IV'	V
Roman*	1	2		3					
Emilio*	1		2	3					
Maria	1	2-3							
Josefa*		1	2	3					
Begona					2-3				
M. Luisa*				1-2		3			
Rosario			1		3				
Julio*				1	2				
Cesareo				1		-3			
M. Teresa				1			2	3	
M. Rosa*					1	2	3		
Francisco						1-2	3		

Nous pouvons constater, comme nous l'avons déjà remarqué, qu'il y a deux groupes d'élèves. Ceux qui évoluent à partir de niveaux de langue inférieurs (I ou II) et en fin d'année arrivent à des niveaux moyens (III ou III'), et ceux qui dès novembre arrivent à un niveau moyen de français (II' ou III) et en fin d'année atteignent un niveau élaboré de langue (IV ou IV').

En deuxième année, les tests sont plus homogènes et presque tous les élèves arrivent en fin d'apprentissage du sous-système étudié.

Tableau II
Evolution de l'apprentissage en français des élèves espagnols (deuxième année)

	I	I'	II	II'	III	III'	IV	IV'	V
Ricardo					1-2	3			
M. José				1			2	3	
Rosa M.*						1		2	3
Jesus								1	2
Manuel					1	2	3		

Explications :
Les chiffres romains représentent les niveaux d'acquisition établis dans notre recherche.

* élèves mal scolarisés
Les chiffres 1, 2 et 3 représentent les séries de passation de tests :
1 : tests passés en novembre ; 2 : en mars ; 3 : en mai ou juin.

Les élèves de deuxième année que nous avons testés sont parmi les meilleurs, ceux qui avaient les difficultés en fin de classe d'accueil et qui étaient les plus faibles ayant été orientés vers des classes de pré-apprentissage ou des classes spéciales. Cependant, si à la fin de la première année, ils pouvaient déjà avoir atteint un bon niveau, les résultats de deuxième année relativement stagnants peuvent s'expliquer par le fait que l'interruption due aux vacances scolaires et l'adaptation dans une classe francophone représentent toujours une déperdition des acquisitions de la classe d'accueil. C'est pourquoi il semble bien que le processus d'acquisition linguistique dans ces conditions n'arrive à maturation qu'au cours de la deuxième année de séjour, d'autant plus qu'au cours de cette deuxième année les élèves n'ont plus de cours de français spécifiques pour étrangers et que les connaissances linguistiques proprement dites sont renforcées par des processus naturels d'acquisition. Le français est devenu pour eux une langue de communication et ils font partie, dans le cadre d'une classe normale, de la communauté francophone : "La langue joue alors un rôle de cohésion sociale. Elle ne fonctionne plus seulement comme outil de communication, mais aussi comme symbole d'intégration à un groupe" (Ch. de Heredia Deprez⁴).

On peut dire dans l'ensemble, qu'en première année du Cycle d'orientation, les élèves commençant à un niveau bas auront des difficultés scolaires dans le pays d'accueil indépendamment de la scolarité antérieure, ce qui ne veut pas dire qu'ils n'arriveront pas à maîtriser la langue orale en L2 de manière satisfaisante. Ces élèves mal scolarisés ont en effet des processus d'apprentissage spécifiques, comme le corroborent les résultats d'une autre recherche, faite avec des élèves mal scolarisés de classes d'accueil par Ionna Berthoud et Ch. Othenin-Girard, sur des épreuves métalinguistiques : "Cette recherche... a permis de mettre en évidence que leurs conduites ne se superposent pas sans autre à celles d'enfants plus jeunes normalement scolarisés. On ne peut donc parler à propos de ces adolescents de retard homogène. En effet, même s'ils commencent par des solutions élémentaires, la plupart d'entre eux les dépassent. Ils font des mesures et essaient d'utiliser des procédés divers, manifestant par là une compétence intellectuelle qui se mobilise rapidement. En d'autres termes, d'après les comportements que nous avons observés, on ne peut dire de ces adolescents qu'ils sont peu "doués". Leur problème semble donc être celui d'une mauvaise

assimilation des apports extérieurs (en particulier scolaires) dont l'explication nous semble devoir être cherchée dans leur histoire et non pas dans un retard intellectuel¹⁵. C'est pourquoi, si ce type d'acquisition peut nous faire prévoir des difficultés scolaires, ça ne veut pas dire que l'apprentissage de la langue orale n'arrive pas à terme.

Enfin, comme dernière remarque, on peut dire que l'enseignement donné en classe ne peut être considéré que comme un stimulus aux processus d'acquisition. Ce sont les sujets qui structurent activement leurs connaissances et construisent leur "propre grammaire".

BIBLIOGRAPHIE

1. FERREIRO, E. : *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Droz, Genève, 1971, p. 15.
2. idem, p. 11.
3. BERKO, J. & BROWN, R. : *Psycholinguistic research methods in child development*. Paul H. Mussen, New York ; John Wiley and Sons, Inc., 1960.
4. DE HEREDIA-DEPREZ, C. : Pour une étude des rapports aux langues maternelles dans la migration. *Langue Française*, 29, 31, 1976.
5. BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. et OTHENIN-GIRARD, Ch. : Quelques aspects du raisonnement chez les adolescents récemment immigrés à Genève et mal scolarisés. *Bulletin CILA*, Neuchâtel, 1978.
6. FOUCAMBERT, J. : Apprentissage et enseignement. *Communication et langage*, 1976, 32, 7.

ANNEXE I

Liste des jouets :

une poupée	un camion	deux bouteilles
un bonhomme	une boîte	une éponge
un chien	un cube	des bâtonnets
un chat	un panier	une échelle
une voiture	deux balles	un garage

ANNEXE II

Compréhension : Liste des phrases stimuli à

1. Le chien court quand la voiture roule.
2. Le chat a renversé le seau et après le chien a sauté.
3. Avant que la fille entre au garage, le garçon caresse le chien.
4. La fille a lavé le seau et le chat le renversera.
5. Le garçon poussera la boîte ; la fille l'a ouverte.
6. La fille a cassé un bâton et avant le garçon a renversé le panier.
7. Le chien montera les escaliers quand le chat sera entré au garage.
8. Le garçon a ouvert la boîte ; le chien l'avait renversée.
9. Après que le garçon a cassé le bâton, la fille pousse la balle.
10. Quand le chat renversera la bouteille, la voiture sera entrée au garage.
11. Le garçon montera l'escalier après que la fille a caressé le chat.
12. Quand le garçon a conduit le camion, la fille avait nettoyé le garage.
13. Le chat monte l'escalier et le chien entre au garage.
14. Quand le garçon descendra les escaliers, la fille sera montée.
15. La fille pousse le camion avant que le garçon lave la voiture.

ANNEXE III

Production : situations

Successions :

1. Chica lava el chico ; chico sube la escalera.
2. Chico pone pelota en la cesta ; chica la coge.
3. Chico empuja coche ; chica lo lava.
4. Chica acaricia al perro ; el perro entra en el garaje.

Simultanéité :

1. Chico empuja camión y perro, tira botella.
2. Gato corre y coche corre (gato o perro).
3. Camión sale del garaje y coche entra.
4. Chica baja la escalera y pero la sube.

Description comparative :

1. Simultanéité-succession
 - coche corre y perro corre al mismo tiempo (mismo recorrido).
 - coche corre, luego el perro corre (mismo recorrido que anterior mente).
2. Succession-simultanéité
 - Chica baja la escalera y después el gato la sube.
 - Chica bajo y el gato sube al mismo tiempo.

IV. École et enfants de migrants

ANNEXE IV

Test de español

I. Comprensión :

1. El perro salta cuando la chica sube la escalera.
2. El gato tiró el cubo y después el perro corrió.
3. El chico cogera la caja ; la chica la habia tirado.
4. La chica empujó la caja antes el chico tiró la cesta.
5. El perro entrara al garaje cuando el gato haya cogido la caja.
6. Cuando el chico empujo el coche, la chica habia lavado el garaje.

II. Producción :

1. Su : Chica acaricia el perro después el pero entra en el garaje.
Si : Chica acaricia el perro al mismo tiempo el perro entra en el garaje.
2. Chica pone caja en la escalera, después chico la coge.
3. Si : Chico empuja el coche al mismo tiempo gato tira la botella.
Su : Chico empuja coche después gato tira la botella.

IV. Ecole et enfants de migrants

**1. LES DIFFICULTES SCOLAIRES DES
ENFANTS ETRANGERS : DESTIN DE
LA DEUXIEME GENERATION OU
CONSEQUENCE DE LA POLITIQUE
DE L'IMMIGRATION**

Paul Cassée, Ruth Gurny et Hans-Peter Hauser

SOMMAIRE

INTRODUCTION	223
1. CONCLUSION GENERALEMENT CONNUE : EN MOYENNE, LES ENFANTS DES TRAVAILLEURS ETRANGERS REUSSISSENT MOINS BIEN DANS NOS ECOLES QUE LES ENFANTS SUISSES	224
2. LES ENFANTS DES TRAVAILLEURS ETRANGERS SONT DES ENFANTS D'OUVRIERS	226
3. BIOGRAPHIE DU MIGRANT OU BICULTURALISME - QU'EST-CE QUE LE SUCCES SCOLAIRE ?	228
4. QU'ARRIVE-T-IL AUX FILLES ITALIENNES ? SONT-ELLES PLUS BETES QUE LES GARÇONS ?	230
CONCLUSION	233
NOTES	234

INTRODUCTION

Il est généralement admis que les prestations scolaires des enfants de travailleurs étrangers sont plus faibles que celles de leurs camarades suisses en raison de leur biculturalisme, de leur vie à cheval sur deux cultures et deux sociétés. Comme le souligne le récent rapport de la Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers à propos de la deuxième génération d'étrangers dans notre pays, l'une des difficultés principales de ces enfants viendrait de ce que leurs parents les élèvent, en règle générale, selon les traditions de leur pays d'origine, tandis qu'ils sont confrontés, dès leur entrée à l'école au plus tard, à notre manière de penser et à nos comportements. Il pourrait en résulter de graves conflits, l'adolescent ne parvenant en définitive à s'identifier ni à la culture du pays d'origine, ni à celle du pays d'immigration. La conséquence en serait souvent un sentiment de perte de leur individualité ainsi que des difficultés scolaires et des troubles du comportement.

Dans la présente étude, nous cherchons cependant à démontrer que les échecs scolaires de nombre d'enfants de travailleurs étrangers sont dus en premier lieu non pas au biculturalisme, mais bien davantage à l'existence menée par les migrants qui, du fait de la législation suisse relative aux étrangers, est marquée par de longues années de déchirement des familles et l'incertitude quant à la possibilité de prolonger le séjour en Suisse.

Nous nous appuyons sur les résultats intermédiaires du projet de recherche sur les jeunes nés en 1963 qui entrent dans la vie active ("Jahrgang 1963 - zum Eintritt ins Erwerbsleben"). Ce projet a été conçu en tant qu'étude de cohorte. Peu avant la fin de l'année scolaire 1978/1979, tous les jeunes italiens de la ville de Zurich nés en 1963, ainsi qu'un groupe comparable de jeunes Suisses, ont été interrogés sur leur vie antérieure et leurs projets pour la période suivant la fin de la scolarité obligatoire. A la fin de 1980, les mêmes adolescents ont été interrogés à nouveau, sur la manière dont s'est opéré le transfert à la période de scolarité post-obligatoire ou, le cas échéant, dans la vie active.

Dans l'analyse qui suit des facteurs ayant une influence sur les succès scolaires des enfants de travailleurs italiens, nous nous limitons

aux élèves des écoles publiques. A Zurich, les enfants italiens ont la possibilité de fréquenter l'école privée italienne, pour autant qu'ils répondent à un certain nombre de conditions fixées par les autorités zurichoises. Un sixième environ des enfants nés en 1963 fréquentait l'école italienne au moment de notre enquête. Etant donné cependant que le système scolaire italien n'est guère comparable au nôtre (en Italie la division supérieure, c'est-à-dire la Scuola Media, est structurée selon le modèle d'une école intégrée qui ne connaît pas de différenciation des résultats, contrairement à l'école secondaire du premier cycle zurichoise, qui se subdivise en quatre filières de différentes exigences), nous excluons ces élèves de notre analyse.

1. CONCLUSION GENERALEMENT CONNUE : EN MOYENNE, LES ENFANTS DES TRAVAILLEURS ETRANGERS REUSSISSENT MOINS BIEN DANS NOS ECOLES QUE LES ENFANTS SUISSES

On sait depuis un certain temps que les enfants des travailleurs étrangers réussissent moins bien dans nos écoles, en moyenne, que les enfants suisses. On a également dit et répété que les enfants des travailleurs étrangers sont relégués dans des classes spéciales beaucoup plus souvent que les enfants suisses (voir aussi, à ce sujet, la contribution de Sibilla Schuh dans le présent ouvrage).

Pour les enfants ayant fait l'objet de notre enquête, la répartition sur les trois niveaux scolaires se présente de la manière suivante :

Comme il fallait s'y attendre, on trouve, dans notre échantillon aussi, davantage d'enfants de travailleurs étrangers dans les niveaux scolaires inférieurs, les enfants suisses atteignant plus souvent les échelons supérieurs. Un fait frappant, qui contredit partiellement des résultats antérieurs¹, est que les filles italiennes obtiennent des résultats plus bas que les garçons italiens.

Tableau 1
Dernier niveau scolaire atteint, par nationalité et par sexe

dernier niveau scolaire atteint	garçons italiens	filles italiennes	garçons suisses	filles suisses
bas*	16 %	26 %	9 %	6 %
moyen	42 %	43 %	34 %	34 %
élevé	42 %	31 %	57 %	60 %
Total	100 % (N=140)	100 % (N=141)	100 % (N=235)	100 % (N=220)

Chi-Q. = 55.4 df = 6 p < 0.01

Italiens seulement : Chi-Q. = 6.0 df = 2 p > 0.05

Suisses seulement : Chi-Q. = 1.2 df = 2 non significatif

- * niveau scolaire bas : classes spéciales, école primaire, Oberschule
- niveau scolaire moyen : Realschule
- niveau scolaire élevé : Sekundarschule, Mittelschule

Outre la question du niveau atteint, il est également intéressant de savoir si ce résultat a été obtenu à la suite de retards dus à des redoublements ou à des scolarisations tardives. L'analyse des biographies scolaires des cas observés révèle ce qui suit :

Tableau 2
Retards en cours de scolarité, par nationalité et par sexe
(à l'exclusion des élèves spéciaux)

retards en cours de scolarité	garçons italiens	filles italiennes	garçons suisses	filles suisses
pas de retard	47 %	52 %	65 %	80 %
retard (redoublement, scolarisation tardive)	53 %	48 %	35 %	20 %
Total	100 % (N = 135)	100 % (N=130)	100 % (N=223)	100 % (N=211)

Chi-Q. = 48.9 df = 2 p < 0.01

Italiens seulement : Chi-Q. = 1.1 df = 1 p = 4.5

Suisses seulement : Chi-Q. = 12.3 df = 1 p < 0.01

Les conclusions du Tableau 2 n'étonnent pas davantage : à peine la moitié des enfants des travailleurs étrangers arrive au terme de leur scolarité dans les écoles suisses pendant la durée normale. Il est par ailleurs intéressant de constater, d'autre part, que les filles suisses doublent moins souvent que les garçons.

2. LES ENFANTS DES TRAVAILLEURS ETRANGERS SONT DES ENFANTS D'OUVRIERS

On sait que les prestations et les succès scolaires varient selon les couches sociales. Les enfants de la couche inférieure ont plus de peine dans nos écoles que les autres. On ne saurait cependant imputer ce fait à un traitement discriminatoire de ces enfants de la part des maîtres. Le désavantage où ils se trouvent est dû plutôt à un style et à un mode de vie qui ne parviennent pas à s'imposer à l'école, institution fortement marquée par les normes des classes moyennes.

La relation entre la couche socio-économique² et le succès scolaire apparaît clairement dans notre échantillon :

Tableau 3
Dernier niveau scolaire atteint, par revenu imposable dans la famille

dernier niveau scolaire atteint	moins de sFr. 20 000	de sFr. 20 000 à sFr. 30 000	de sFr. 30 000 à sFr. 50 000	plus de sFr. 50 000
bas	22 %	11 %	8 %	1 %
moyen	41 %	42 %	34 %	20 %
élevé	37 %	47 %	58 %	79 %
Total	100 % (N=224)	100 % (N=220)	100 % (N=218)	100 % (N=74)

Chi-Q. = 60.2 df = 6 p < 0.01

Comme on pouvait s'y attendre, les familles des travailleurs étrangers retenues dans notre enquête appartiennent à la couche inférieure dans une proportion beaucoup plus élevée que les familles suisses :

Tableau 4
Revenu imposable par nationalité

revenu imposable de la famille	adolescents italiens	adolescents suisses
< sFr. 20 000	36 %	27 %
sFr. 20 000-30 000	33 %	28 %
sFr. 30 000- 50 000	30 %	29 %
> sFr. 50 000	1 %	16 %
Total	100 % (N=281)	100 % (N=455)

CHI-Q. = 39.1 df = 4 p < 0.01

En comparant les succès scolaires respectifs des enfants italiens et suisses, il convient de tenir compte des différences de répartition dans les couches sociales. Pour cette raison, l'échantillon suisse indiqué ci-après est pondéré de telle façon que la répartition des revenus de cet échantillon corresponde exactement à la répartition des revenus des Italiens.

La comparaison entre les prestations scolaires des enfants de travailleurs étrangers italiens et l'échantillon suisse pondéré se présente ainsi :

Tableau 5
Comparaison entre les succès scolaires de jeunes Italiens et l'échantillonnage de jeunes Suisses, pondération en fonction des revenus*

dernier niveau scolaire atteint	garçons italiens	filles italiennes	adolescents suisses
bas	16 %	26 %	9 %
moyen	42 %	43 %	37 %
élevé	42 %	31 %	54 %
Total	100 % (N=140)	100 % (N=141)	100 % (N=455)

Chi-Q. = 39.1 df = 4 ≠ p < 0.01
Italiens seulement : Chi-Q. = 6.0 df = 2 ≠ p < 0.05

* Dans l'échantillon suisse, on ne distinguera plus désormais par sexe, car des différences de prestations entre garçons et filles n'ont guère été constatées chez les Suisses (voir aussi Tableau 1).

On constate que la différence entre jeunes Italiens et Suisses quant à leurs prestations scolaires s'amenuise si la différence de répartition dans les couches sociales est prise en compte. Une différence substantielle n'en demeure pas moins, dont l'origine doit être cherchée ailleurs que dans le désavantage constitué par l'appartenance à une couche sociale donnée.

3. BIOGRAPHIE DU MIGRANT OU BICULTURALISME - QU'EST-CE QUE LE SUCCES SCOLAIRE ?

Ainsi que nous l'avons précisé dans l'introduction, on attribue généralement les résultats scolaires médiocres des enfants de travailleurs étrangers aux difficultés linguistiques et en particulier à leurs difficultés d'adaptation culturelle. On parle de cette "génération entre deux chaises" qui n'aurait de racines culturelles nulle part et qui serait pour cette raison exposée à de graves problèmes psychologiques aux effets négatifs sur le niveau des prestations scolaires. Les données recueillies permettent cependant de montrer que les résultats scolaires négatifs des enfants des travailleurs étrangers sont dus plutôt à l'insécurité sociale qui caractérise la vie de ces familles chez nous.

Les biographies des familles de travailleurs étrangers en Suisse sont marquées par de longues phases de séparation. En règle générale, le père (souvent aussi la mère) travaille en tant que saisonnier pendant cinq ans au moins. C'est alors seulement que le permis de séjour peut être transformé en un permis annuel, qui autorise la venue en Suisse de la famille du titulaire. Cependant, il n'est souvent pas fait usage de ce droit tout de suite, surtout lorsque la situation conjoncturelle en Suisse est difficile et que diminue la probabilité d'une prolongation du permis annuel. D'autre part, il arrive fréquemment que, la famille et en particulier les enfants ayant été installés en Suisse, il y ait retour en Italie au premier signe de récession économique, par crainte de devoir quitter la Suisse tôt ou tard de toute façon.

Les vies de bon nombre des enfants de travailleurs étrangers touchés par notre enquête sont de fait marquées par de longues années de séparation de l'un ou de l'autre parent, et par des allées et venues répétées entre l'Italie et la Suisse.

Nous montrons ci-après que ce sont ces enfants-là qui sont désavantagés sur le plan scolaire.

On ne saurait établir ici dans quelle mesure ce désavantage doit être attribué à la séparation des familles, à la venue tardive en Suisse, au passage du système scolaire italien à l'école suisse ou aux allées et venues entre l'Italie et la Suisse. Ces facteurs sont étroitement imbriqués. Sur le plan sociologique il est cependant avéré que l'instabilité dans la phase de socialisation primaire a des effets négatifs sur l'épanouissement de la personnalité, sur le développement cognitif et affectif de l'enfant et, par conséquent, sur ses aptitudes scolaires ultérieures.

Cette relation est illustrée également par les données que nous avons recueillies.

Tableau 6
Dernier niveau scolaire atteint, selon le nombre d'années passées avec la famille

dernier niveau scolaire atteint	adolescents italiens		adolescents suisses (échantillon pondéré)	
	ont toujours vécu avec leur famille	ont vécu avec leur famille pendant 9-15 ans	ont vécu avec leur famille pendant - de 9 ans	tout l'échantillon
bas	11 %	19 %	39 %	9 %
moyen	43 %	46 %	39 %	37 %
élevé	46 %	35 %	22 %	54 %
Total	100 % (N=136)	100 % (N=63)	100 % (N=69)	100 % (N=455)

Chi-Q. = 7.0 df = 4 non significatif
Italiens seulement : Chi-Q. = 2.32 df = 2 non significatif

Si la thèse de l'influence néfaste du biculturalisme de la deuxième génération d'étrangers était exacte, nous devrions toujours trouver des différences significatives dans les prestations scolaires entre les jeunes Suisses et les enfants de travailleurs étrangers nés en Suisse, puisque ceux-ci continuent à être exposés à la tension entre deux cultures. Or

notre étude ne montre que de faibles différences entre ces deux groupes, qui n'ont au demeurant plus de signification statistique.

Tableau 7
Dernier degré scolaire atteint par des Italiens nés en Suisse, par sexe

dernier niveau scolaire atteint	garçons italiens	filles italiennes	adolescents suisses (échantillon pondéré selon le revenu)
bas	8 %	14 %	9 %
moyen	44 %	46 %	37 %
élevé	49 %	40 %	54 %
Total	100 % (N=78)	100 % (N=78)	100 % (N=455)

Italiens seulement : Chi-Q. = 7.0 df = 4 non significatif
Chi-Q. = 2.32 df = 2 non significatif

Ces données nous incitent à considérer avec une certaine circonspection la thèse largement répandue selon laquelle une vie menée à cheval sur deux cultures constituerait la principale difficulté des enfants de travailleurs étrangers. Le biculturalisme, la faculté de se mouvoir dans deux cultures, peuvent avoir des effets tout à fait positifs dans certaines conditions. Ce n'est que lorsque l'imbrication de deux cultures s'accompagne d'un va-et-vient continu entre le pays d'origine et le milieu d'immigration qu'elle a obligatoirement des conséquences négatives sur les possibilités de développement d'un enfant.

4. QU'ARRIVE-T-IL AUX FILLES ITALIENNES ? SONT-ELLES PLUS BETES QUE LES GARÇONS ?

Il ressort du tableau 1 que les filles italiennes atteignent en moyenne un degré scolaire moins élevé que les garçons. Le fait est d'autant plus étonnant que chez les jeunes Suisses la tendance est opposée.

Comment se fait-il que les Italiennes aient des résultats plus mauvais ?

On serait tenté de supposer que leur vie diffère de manière significative de celle des garçons italiens, qu'elles rejoignent leurs parents plus tard ou qu'elles sont renvoyées en Italie plus rapidement lorsque les parents ont des doutes quant à leur séjour prolongé en Suisse. Toutefois, la comparaison des données respectives sur ce sujet montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les biographies des filles et celles des garçons italiens. Autrement dit, l'explication des résultats scolaires moins bons des filles doit être cherchée ailleurs. Le tableau qui suit fournit à notre sens l'une des réponses à cette question.

Tableau 8
Motifs de retards dans l'itinéraire scolaire chez les adolescents italiens, par sexe

motifs de retard	garçons italiens	filles italiennes
retards dus au changement d'un système à l'autre ou au redoublement	48 %	52 %
retards dus au redoublement aux fins de parvenir à un échelon supérieur	16 %	4 %
pas de retard	36 %	44 %
	100 % (N=140)	100 % (N=141)

Chi-Q. = 12.1 df = 2 p < 0.01

Il est frappant de constater que les fils des travailleurs étrangers tentent, beaucoup plus souvent que les filles de ceux-ci, de compenser leur handicap scolaire et de forcer leur chemin vers un degré plus élevé, par exemple en passant une année supplémentaire dans le degré moyen.

Le choix de cette voie dépend dans une large mesure de l'encouragement et de l'approbation des parents et des maîtres. En particulier, l'appréciation des prestations par les parents et les maîtres joue un rôle capital. Comme l'a montré K. Häfeli dans son étude³, les filles italiennes sont jugées plutôt faibles quant à leurs aptitudes, par les parents aussi bien que par les maîtres. En comparaison avec les groupes de garçons italiens ou de filles et de fils de travailleurs suisses, il est dit le plus souvent des filles italiennes que leurs prestations sont

étonnamment bonnes, meilleures au fond que leurs "aptitudes effectives". On pourrait avancer l'hypothèse que cette sous-évaluation des filles italiennes est une conséquence spécifique du fait qu'elles ont moins d'occasions de développer les compétences sociales qui sont interprétées comme aptitude latente. En règle générale, les filles italiennes sont incitées à faire de la scène familiale le centre de leurs préoccupations, et toutes les velléités qu'elles pourraient avoir d'explorer le monde se trouvent fortement entravées par les parents. On a établi, à titre d'illustration plutôt que de démonstration irréfutable, la relation entre contrôle parental (perçu) et résultats scolaires.

Tableau 9
Dernier niveau scolaire atteint comparé au degré de contrôle parental subi
(filles italiennes seulement)

degré de contrôle parental subi	dernier niveau scolaire atteint		
	bas	moyen	élevé
élevé	66 %	40 %	24 %
moyen	10 %	31 %	33 %
bas	24 %	29 %	43 %
Total	100 % (N=29)	100 % (N=58)	100 % (N=42)

Chi-Q. = 13.5 df = 4 p < 0.01

Le contrôle parental relativement strict à l'endroit des filles est bien entendu une constante de la culture italienne. Il apparaît au demeurant qu'à la faveur de certaines circonstances, ce comportement aux racines culturelles ancestrales se trouve actualisé et accentué. Plus les parents italiens se sentent insécurisés par rapport au contexte suisse, c'est-à-dire moins ils se sentent établis en Suisse, plus l'environnement leur paraît étranger et dangereux et plus ils pensent devoir protéger leurs filles de cet entourage hostile. Là encore, on constate que seule une politique d'intégration efficace désamorçera le problème du contrôle excessif.

CONCLUSION

Nous avons montré dans la présente étude⁴ que l'opinion largement répandue selon laquelle le biculturalisme exercerait une influence négative sur la deuxième génération d'étrangers n'est pas nécessairement fondée.

La moitié environ des jeunes Italiens ayant fait l'objet de l'enquête sont nés en Suisse et ont toujours vécu chez leurs parents. Les résultats scolaires de ces jeunes sont comparables à ceux des élèves suisses de la même couche sociale. C'est l'autre moitié qui se débat dans les problèmes scolaires : l'arrivée retardée, les fréquents changements de personnes s'occupant d'eux et les déménagements répétés entre l'Italie et la Suisse sont autant de facteurs qui défavorisent ces enfants de travailleurs étrangers à l'école.

Il va de soi que toutes les mesures permettant à ces enfants d'améliorer leurs prestations scolaires sont non seulement une bonne chose en soi, mais encore une nécessité socio-politique. Nous nous sommes cependant efforcés de relever, dans notre étude, que nous ne résolvons pas les problèmes de ces enfants en nous bornant à signaler que la deuxième génération d'étrangers est en quelque sorte prédestinée à être désavantagée du fait de son biculturalisme. Nous sommes d'avis qu'il est possible de combattre sur le fond le désavantage dont beaucoup de ces enfants souffrent de toute évidence, et ceci dans un sens non seulement thérapeutique, mais surtout préventif. Or prévenir veut dire, et doit signifier ici, combattre les causes qui déterminent les déchirements dans la vie de ces enfants. On peut y parvenir en accordant aux travailleurs étrangers le droit de faire suivre leur famille dès le début de leur séjour en Suisse et en assurant le séjour prolongé de la famille dans notre pays, indépendamment de la conjoncture économique.

NOTES

1. Voir par exemple Haefeli, H., Schröder, R., Häfeli, K., sur la sélection scolaire à la sortie de l'école primaire (*Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule*, Bern, 1979, p. 260).
2. Pour simplifier, nous utilisons le revenu imposable de la famille comme indicateur de la couche socio-économique. D'autres indicateurs, tels que la situation professionnelle du père par exemple, donnent des résultats analogues.
3. In Haefeli, H., Schröder, R., Häfeli, K., *op. cit.*, pp. 265 et suivantes.
4. Voir aussi la publication : "Karrieren und Sackgassen, Wege ins Berufsleben junger Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich, Ruth Gurny, Paul Cassée, Hans-Peter Hauser, Andreas Meyer, Rüegger, Diessenhofen, 1984".

IV. Ecole et enfants de migrants

2. LUCIANO ET L'ANTRE DES ELEPHANTS

Sous la pression de l'école :
l'enfant migrant coincé entre deux mondes

Sibilla Schuh

Traduit de l'allemand par Jean-Pierre Vauthey

SOMMAIRE

PROBLEMATIQUE DE LA SELECTION DANS L'AFFECTATION AUX CLASSES SPECIALES	238
LE ROLE DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES	239
LES TESTS VERBAUX D'INTELLIGENCE	240
LA SUBJECTIVITE SOCIALE DES TESTS	242
EXISTE-T-IL UNE ALTERNATIVE ?	243
EXIGENCES A L'EGARD DES PSYCHOLOGUES	244
LE TRAVAIL DU "CENTRO INFORMAZIONI SCOLASTICHE" DES COLONIE LIBERE ITALIANE	245
UN CAS EXEMPLAIRE	246
ECOLE ET SOCIETE	248
BIBLIOGRAPHIE	249

Il y a dix ans, lorsque quelqu'un s'occupait des problèmes des enfants étrangers en Suisse, il se trouvait pratiquement en terrain vierge : près de 70 % de ces enfants étaient encore en âge préscolaire et, dans les écoles, presque personne ne pensait à l'imminent afflux des "écoliers à problèmes". Depuis lors, cet état de fait s'est considérablement modifié. Le "problème des étrangers" a pris une grande importance pour les maîtres et les commissions scolaires, ceci dans un sens positif ou négatif. De nombreux travaux de diplôme, de licence et d'autres études ont été consacrés à la question du bilinguisme et de l'identité des enfants de travailleurs étrangers. Avec l'accroissement des connaissances concernant les problèmes de cette génération montante, l'école s'est-elle maintenant adaptée à la situation nouvelle sur le plan du contenu et des structures ? Comment fait-elle face aux besoins particuliers et aux difficultés de ces enfants qui constituent un pourcentage plus ou moins considérable, selon les cantons, de l'effectif total des écoliers ?

Si l'on se base sur les statistiques des écoles publiques cantonales, on constate de prime abord que l'augmentation du nombre des écoliers étrangers renforce nettement la tendance à les refouler dans des filières scolaires de niveau plus bas.

Les statistiques scolaires fédérales démontrent même que, bien que le pourcentage des enfants étrangers dans les écoles primaires soit tombé, entre 1976/1977 et 1986/1987, de 17,7 % à 16,8 %, le pourcentage d'étrangers dans l'enseignement spécial est monté, dans la même période de 22,8 % à 29,5 %.

En ce qui concerne la distribution des enfants étrangers sur les filières du secondaire premier cycle, on peut également constater que les pratiques sont devenues plus sévères au cours de cette période : si, pour l'année scolaire 1976/1977, le 14,9 % des élèves dans les filières à exigences de base et le 11,2 % des élèves dans les filières à exigences étendues étaient des étrangers, en 1986/1987, les chiffres correspondants étaient respectivement de 20,3 % (exigences de base) et de 13,6 % (exigences étendues).

PROBLEMATIQUE DE LA SELECTION DANS L'AFFECTATION AUX CLASSES SPECIALES

Mais comment en arrive-t-on à une telle évolution ? Quels sont les obstacles décisifs ? Où faut-il intervenir pour contrecarrer la tendance décrite ? Dans les lignes qui suivent, je souhaite aborder le problème de la sélection dans nos écoles publiques en prenant comme exemple les affectations aux classes spéciales. Je suis bien consciente du fait qu'il y a d'autres moments du processus de sélection -comme par exemple le passage au degré supérieur- qui peuvent être tout aussi problématiques dans la vie de l'enfant et qui mériteraient de ce fait d'être discutés.

Venons-en donc à la question des classes spéciales et, en particulier, de l'affectation des élèves aux classes spéciales. Le déroulement de cette opération est bien connu : le maître annonce au psychologue scolaire les élèves faibles ou dont le caractère est difficile, le psychologue les teste et donne un avis, la commission scolaire décide en suivant habituellement l'avis du psychologue. Plutôt que de m'étendre sur ce processus, je préfère poser la question suivante : que se passe-t-il dans un service de psychologie scolaire dont une telle affaire engage pratiquement la pleine responsabilité ? Dans le document -qui mérite d'ailleurs d'être lu- rédigé à l'occasion du 10ème anniversaire du Service psychologique scolaire du canton de Soleure, l'origine de cette institution fait l'objet d'une analyse critique : "Jusqu'au milieu du 19ème siècle, les méthodes traditionnelles (héritages, privilèges d'Etat) suffisaient pour assurer la répartition sociale du travail et des fonctions, l'affectation des individus. A la suite de l'industrialisation qui entraîne le développement de nouvelles technologies et méthodes de travail, l'école, en tant qu'institution sociale, eut de plus en plus la tâche de qualifier et de sélectionner les élèves de façon systématique. Comme instruments de sélection et de contrôle, on introduisit les notes, les livrets scolaires et les certificats : les maîtres devaient prendre, à l'école, des décisions lourdes de conséquences au niveau individuel et social pour l'avenir de leurs élèves. Bientôt apparut la nécessité de rendre la sélection plus efficace et plus juste en ayant recours à des instruments indépendants et neutres. L'histoire de la diagnose par tests peut être définie comme une recherche de ces instruments neutres. (...) Cette diagnose apparemment objective et sans préjugés permet finalement de sanctionner des décisions et des mesures qui en fait avaient déjà été

prises auparavant. De cette manière, des installations, des processus et des décisions pédagogiques sont légitimés et stabilisés"⁴.

LE ROLE DES PSYCHOLOGUES SCOLAIRES

Le maître, surchargé par une grande classe comprenant un grand nombre d'élèves étrangers provenant souvent de diverses nations, ne voit généralement pas d'autre solution que d'envoyer les élèves les plus "difficiles" au psychologue scolaire. Selon le Service psychologique scolaire de Soleure, le maître attend de ce service psychologique qu'il soit une espèce de "corps de pompiers" dans le domaine pédagogique, capable de secourir l'enseignant face aux difficultés actuelles, un groupe de spécialistes à qui on peut simplement confier les enfants difficiles, autrement dit un "commando de déblaiement pédagogique qui considère les conflits scolaires comme résultant de la faiblesse, de la méchanceté ou de la grossièreté de l'enfant, qui déclare l'enfant insupportable et l'éloigne de la classe ou de l'école. Le service psychologique scolaire est considéré comme une sorte de service de dépannage qui fait disparaître les discours insolents, la paresse ou le manque d'intérêt pour les tâches scolaires" (citation extraite de Lemcke-Zeuch : "Schul-psychologischer Dienst - Arzt für eine kranke Schule ?", Munich, 1975)².

L'enfant étranger, qui sort de la norme de sa classe, est donc envoyé au service psychologique scolaire où ses carences doivent être analysées et classifiées. On commence généralement par évaluer son intelligence, car si l'on devait constater qu'il est "peu doué", cela constituerait une explication simple et plausible de ses carences scolaires, explication qui pourrait alors aboutir à des changements visibles tels qu'un transfert dans une classe spéciale pour élèves peu doués. La question qui se pose ici est la suivante : comment peut-on évaluer le niveau intellectuel de l'enfant étranger ? Et c'est justement là que réside l'un des facteurs essentiels du déséquilibre statistique et scolaire constaté.

LES TESTS VERBAUX D'INTELLIGENCE

Une commission d'étude italo-suisse, qui s'occupait des problèmes des enfants d'immigrés italiens concernant la sélection et la promotion scolaires, constate dans son rapport final (mai 1980) "que la majorité des cantons et communes continuent à soumettre les enfants migrants à des tests et à des procédures de sélection qui ne sont pas adaptés à leur situation"³. "*Pas adaptés*" selon divers points de vue que nous allons considérer de façon plus approfondie. Il y a d'abord la question du choix des tests. Depuis 1972, la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique recommande de "tenir compte de façon appropriée, dans les décisions de promotion et de sélection, du fait que les élèves concernés sont de langue étrangère"⁴. En 1976, à la suite des pourparlers de la commission italo-suisse pour les questions scolaires, on mentionna expressément qu'il fallait "élaborer des tests non verbaux"⁵. Toutefois, cela semble quelque peu différent dans la pratique. Comme le montre l'expérience, la plupart des services psychologiques scolaires utilisent des tests verbaux pour l'évaluation de l'intelligence des enfants étrangers. Ainsi, par exemple, le responsable du Service psychologique scolaire du canton de Thurgovie écrivait-il il y a quelques années : "Pour déterminer si les enfants italiens ont une capacité intellectuelle suffisante pour être intégrés dans une classe normale, il faudrait les examiner au moyen d'une série de tests *verbaux* en langue italienne"⁶. Le service psychologique scolaire de Thurgovie s'en tient aujourd'hui encore à ce point de vue. Toutefois, les tests sont généralement effectués en allemand car, selon le psychologue responsable, "tout enfant de langue étrangère moyennement doué sur le plan du langage peut s'adapter à la langue locale en l'espace d'un à deux ans". En 1976, la Fédération Suisse des Psychologues Scolaires et Conseillers Pédagogiques (VSSE), dans son "Rapport final sur l'étude des problèmes des enfants de langue et de culture étrangères dans nos écoles publiques", mentionnait les tests verbaux d'intelligence de Kramer et de Biäsch-Fischer comme particulièrement bien adaptés à l'évaluation de la maturité scolaire⁷. Dans ce rapport-ci on souligne aussi que "la langue utilisée pour cet examen doit être si possible l'allemand". Consultée pour les recommandations de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, une représentante du Service psychologique scolaire de Schaffhouse déclare : "Nous devons examiner les enfants au moyen de tests verbaux d'intelligence"⁸. De nombreux autres psychologues scolaires n'ont pas donné de déclaration

écrite à ce sujet ; cependant, on constate au cours d'entretiens et dans la pratique qu'ils partagent tout à fait cette opinion.

Et maintenant, que signifie le choix d'un test verbal d'intelligence pour l'enfant étranger ? Des problèmes se posent à divers points de vue. Il y a tout d'abord le désavantage purement linguistique. La commission d'étude technique italo-suisse déjà mentionnée constate : "Il est évident que les enfants des travailleurs migrants ne peuvent souvent pas atteindre une compétence linguistique dans la langue scolaire égale à celle d'un enfant autochtone : cela ne veut pas dire qu'ils aient une moindre compétence linguistique"⁹. C'est la raison pour laquelle, "pendant toute la scolarité de l'enfant, il faut tenir compte de sa situation de bilinguisme"¹⁰. La VSSE souligne (en contredisant dans une certaine mesure les affirmations citées ci-dessus au sujet des tests à utiliser) : "L'affectation d'un enfant de langue étrangère à une classe spéciale doit procéder des mêmes critères que ceux qui sont appliqués aux enfants suisses : il faut qu'il y ait faiblesse intellectuelle manifeste et que l'obstacle à l'étude rende impossible son intégration dans une classe normale. Les difficultés linguistiques ne doivent pas être l'occasion de transférer un enfant étranger normalement doué dans une classe spéciale. Dans ce cas, seul un développement intensif et orienté sur le plan de l'expression linguistique peut constituer une aide adéquate"¹¹. Toutefois, les tests verbaux d'intelligence utilisés exigent de l'enfant qu'il définisse des mots, qu'il soit capable d'abstractions linguistiques, d'assembler des mots en phrases, de compléter des textes comportant des lacunes, de nommer des objets, etc., et la mise en valeur mécanique des résultats de ces éléments-tests aboutit à la détermination du quotient intellectuel.

Nous avons vu que certains psychologues scolaires plaident en faveur d'une version du même test dans la langue maternelle de l'enfant. Ils oublient toutefois que la plupart des enfants étrangers n'ont reçu pratiquement aucun enseignement dans leur langue maternelle et qu'ils ne la connaissent généralement que sous sa forme dialectale. Il faut ajouter à cela la difficulté qu'il y a, dans un contexte suisse, à actualiser et à traduire les formes d'expression propres à la langue maternelle. On ne devrait donc pas s'étonner de cette remarque formulée par le responsable du service psychologique scolaire du canton de Thurgovie : "Nos propres expériences en matière de tests verbaux en langue italienne ont souvent révélé une insuffisance dans la langue

maternelle"¹². Mais ce qui est grave, c'est lorsqu'il conclut à la nécessité "de transférer les enfants concernés dans une classe spéciale"¹³.

LA SUBJECTIVITE SOCIALE DES TESTS

L'utilisation des tests verbaux d'intelligence n'est pas seulement problématique en ce qui concerne les connaissances linguistiques des enfants. Il est tout aussi discutable de leur demander une adaptation aux normes de pensée d'une classe moyenne d'Europe centrale et de faire de cette adaptation une question d'intelligence. Dans différents travaux, j'ai toujours essayé d'attirer l'attention sur cet aspect et je ne voudrais pas manquer de citer ici quelques exemples à l'appui de cette observation. La partie linguistique du test HAWIK (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder) fréquemment utilisé se prête particulièrement bien à cette analyse. On demande, entre autres choses, à l'enfant : "Que ferais-tu si tu avais perdu le ballon de ton ami ?" S'il répond : "Je lui en achète un autre", il obtient le maximum de points ; mais s'il dit : "Je le prie de m'en excuser", la réponse est fautive : zéro. Or, on est en droit de se demander si un enfant de travailleurs migrants dispose librement d'argent au point de pouvoir concevoir l'idée "j'achète". Une autre question du même test est celle-ci : "Quelle est la tâche de la police ?". On ne peut guère concevoir que l'enfant étranger, ayant toujours perçu la police (des étrangers) comme un pouvoir menaçant qui peut décider d'autoriser ou de refuser le séjour de sa famille dans notre pays, définisse spontanément la police comme "amie et protectrice" et réponde ainsi aux exigences du test (bonnes réponses : maintenir l'ordre, aider la population en cas de nécessité, découvrir les délits et établir les faits). Autre question : "Pourquoi vaut-il mieux donner de l'argent à une organisation d'entraide et de bienfaisance qu'à un mendiant ?". Ce problème ne s'est vraisemblablement jamais posé à l'enfant migrant : il n'a expérience ni personnelle ni collective à ce sujet. Dans le test HAWIK, on trouve en outre une partie consacrée à la connaissance pure. Là non plus, on ne peut guère concevoir que la réponse juste à des questions telle que "Qui a écrit le Roi des Aulnes" ou "Quelle est la couleur d'un rubis ?" puisse constituer la preuve d'une intelligence particulièrement développée.

Pourquoi, en dépit de toutes les recommandations, continue-t-on tranquillement à utiliser ces tests et parfois même à en faire l'apologie ? Quelques-unes des déclarations contenues dans le document d'anniversaire du Service psychologique scolaire de Soleure peuvent répondre partiellement à cette question : "A la promesse théorique de fonctionner comme ombudsman s'oppose l'expérience réelle : il est plutôt rare qu'un psychologue propose de déplacer non l'enfant mais le maître, mette en cause non pas les efforts pédagogiques des parents mais les autorités scolaires d'une commune qui, pour des raisons financières, auraient par exemple empêché l'ouverture d'une classe préparatoire ou procédé chaque année, en diminuant le nombre des enseignants, à un nouveau regroupement des classes d'une façon contraire au bon sens. Cette expérience découle probablement du fait que le psychologue n'a pas seulement un statut mais qu'il est aussi un employé. Il est engagé sur la base de dispositions émises par l'Etat, les communes, les associations ou les fondations dont il dépend. Il doit donc avoir une attitude loyale à l'égard de ses autorités. Peu ou prou, cet engagement l'incite à une opinion et une pratique qui n'aillent pas directement à l'encontre de ses intérêts"¹⁴.

EXISTE-T-IL UNE ALTERNATIVE ?

Existe-t-il pour le psychologue d'autres manières de travailler et de quelle nature sont-elles ? Nous pourrions évoquer quelques expériences tirées du travail du Centro Informazioni Scolastiche des Colonie Libere Italiane à Zurich. Ce centre peut être défini, au sens le plus large, comme un service d'ombudsman pour les enfants étrangers et leurs parents. La plupart des personnes viennent à ce centre parce qu'elles ne sont pas d'accord avec une décision de sélection prise par les écoles publiques et qu'elles cherchent un soutien et, le cas échéant, une aide juridique de la part d'organes italiens compétents. Dans ce centre, on examine d'abord la situation psychologique des enfants afin d'avoir une idée objective et indépendante de leurs problèmes. En ce qui concerne l'évaluation de l'intelligence, précisons d'emblée que le centre n'utilise que des tests d'intelligence non verbaux, conformément aux nombreuses considérations et recommandations déjà mentionnées. Les résultats de ces tests sont, hélas, trop souvent en contradiction flagrante avec ceux des services psychologiques scolaires : en 1979, 88,5 % des

enfants dont le transfert dans une classe spéciale pour élèves peu doués était prévu ou avait déjà eu lieu ont atteint un quotient intellectuel moyen ou supérieur à la moyenne. Que faire dans des cas pareils ? Il importe tout d'abord de trouver pour quelle raison un enfant normalement doué a des difficultés scolaires. Ceci implique des analyses supplémentaires avec des tests projectifs ou autres, selon la problématique, ainsi que des entretiens approfondis avec les parents. Souvent, on dépiste rapidement des troubles dans le domaine de l'identité qui ont entraîné pour l'enfant un effondrement de la confiance en soi, puis une défaillance de ses capacités. Dans ce cas, le transfert dans une classe spéciale ne peut apporter aucune aide ; seules des mesures thérapeutiques appropriées peuvent être utiles.

EXIGENCES A L'EGARD DES PSYCHOLOGUES

Pour attaquer ces problèmes à la racine et pouvoir ensuite apporter, en accord avec les parents, une aide thérapeutique à long terme, le psychologue doit inévitablement répondre à certaines conditions. Par exemple, il doit non seulement bien connaître la langue maternelle de l'enfant et des parents, mais aussi saisir l'arrière-plan culturel et social de la famille, la contrainte économique qui a causé l'émigration et qui aboutit à un refoulement des besoins personnels, la lente aliénation par rapport au village natal et la peur face à la pression assimilatrice de nos écoles, le provisoire qui dure, nourri par les initiatives contre la surpopulation étrangère, la récession et la législation sur les étrangers, la méfiance à l'égard des représentants des pouvoirs publics reposant en partie sur une expérience centenaire dans la mère-patrie, en partie sur des difficultés de compréhension d'origine linguistique et culturelle. Enfin, en ce qui concerne les enfants, les conflits d'identité et de solidarité école-environnement-parents, le poids du provisoire qui ne leur donne que peu de motivation positive pour retourner dans leur pays mais qui contient surtout le danger de déracinement, la nécessité de tenir un rôle précoce d'intermédiaire entre les parents et l'environnement et bien d'autres choses encore. Le psychologue doit aussi avoir une bonne relation avec les comités de parents étrangers dans les communes et collaborer avec eux. La commission technique bilatérale déjà mentionnée écrit encore dans son rapport : "...il est indispensable que le psychologue ait une bonne connaissance de la langue maternelle de

l'enfant comme de son environnement culturel et des conditions sociales dans lesquelles il vit. Dans ce but, il est souhaitable que les psychologues scolaires collaborent avec les instances italiennes compétentes (services sociaux, psychologiques, comités de parents)"¹⁵.

Cependant, il ressort des expériences du Centro Informazioni Scolastiche que, dans la pratique, nous trouvons peu de psychologues scolaires qui sachent suffisamment l'italien pour être capables d'un dialogue nuancé avec un enfant italien, et presque aucun qui parle l'espagnol, le grec, le serbo-croate ou le turc. Infime est également le nombre des psychologues scolaires qui s'efforcent de collaborer avec les comités de parents étrangers.

LE TRAVAIL DU "CENTRO INFORMAZIONI SCOLASTICHE" DES COLONIE LIBERE ITALIANE

Mais revenons au travail du "Centro" qui, issu du développement de ce comité et géré par une organisation d'émigrants, les "Colonie Libere Italiane", est en mesure de par ses origines et ses caractéristiques, de répondre au moins aux besoins des enfants italiens. Son travail ne consiste pas uniquement à déterminer un quotient intellectuel pour corriger à brève échéance la décision des autorités scolaires, mais aussi à mettre en œuvre toutes les mesures permettant à long terme à l'enfant de s'intégrer à une classe normale. Cela signifie qu'il ne suffit pas de recourir contre une décision scolaire (et d'obtenir un résultat), mais qu'il faut encore pendant des mois ou parfois des années maintenir un dialogue entre les maîtres, les parents et les thérapeutes afin de pouvoir aborder de façon positive et résoudre les frustrations provenant de stagnations ou de rechutes éventuelles, de pouvoir au besoin trouver de nouveaux moyens d'aider l'enfant et son entourage, de trouver un dénominateur commun aux divers efforts entrepris à l'égard de l'enfant. A ce sujet, voici quelques chiffres : en 1977, pour 57 % des enfants attribués aux classes spéciales pour élèves peu doués mais qui, lors des tests effectués au "Centro", ne se sont pas révélés comme étant moins que normalement doués, on a pu trouver des solutions alternatives dans des classes à programme normal grâce à des entretiens avec les autorités ou, au besoin, à des recours ; ce pourcentage s'est élevé de façon constante, grâce à une augmentation de l'occupation du personnel du

"Centro" et une reconnaissance croissante de son travail par les autorités suisses, pour atteindre 89 % en 1979. Grâce aux mesures prises avec soin et à l'assistance à long terme des enfants, les "rechutes" ont pu pratiquement être exclues.

UN CAS EXEMPLAIRE

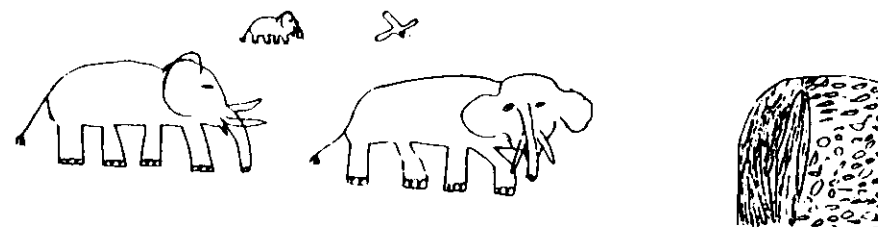
Pour illustrer ce qui précède, je voudrais esquisser brièvement le développement d'un enfant qui ne se distingue de beaucoup d'autres que par sa capacité à décrire sa situation en images particulièrement claires.

Luciano avait neuf ans lorsqu'il se présenta pour la première fois au Centre d'information scolaire des Colonie Libere Italiane. A l'école, il était si mauvais élève que sa maîtresse avait demandé son transfert dans une classe spéciale pour élèves peu doués. Le service psychologique scolaire avait entériné cette proposition. Mais les examens du "Centro" démontraient que Luciano avait une intelligence nettement au-dessus de la moyenne. D'où provenaient donc ses difficultés scolaires ? On pria Luciano de dessiner sa famille sous la forme d'animaux. Il se mit tout de suite au travail avec ardeur et composa toute une histoire.



"Mes parents, dit-il sont des éléphants. J'étais moi aussi un éléphant jusqu'au jour où le magicien me transforma en lièvre. J'oubliai la langue des éléphants pour ne plus savoir parler que la langue des lièvres". Et il ajouta : "C'est vrai, je suis un lâche et je ne suis bon à rien". Sa petite sœur, qui fréquentait à l'époque -sans motif réel- une école de pédagogie curative, était représentée par Luciano comme un "singe stupide". La visite de Luciano au "Centro" eut lieu à l'époque de la campagne précédant la dernière votation sur une initiative contre la surpopulation étrangère. Pour Luciano, le monde des Suisses et celui des Italiens étaient complètement étrangers l'un à l'autre. Ainsi, il lui était incompréhensible qu'il puisse avoir, au "Centro", des discussions amicales avec des Suisses de langue italienne. Il voulait toujours s'assurer si celui-ci ou celui-là était bien un Suisse ou un Italien.

Grâce à un recours, il fut possible d'annuler l'affectation de Luciano à une classe spéciale pour élèves peu doués et de l'attribuer à une petite classe pour élèves normalement doués. Luciano put suivre simultanément une psychothérapie. Après une année environ, le garçon revint au "Centro" où on lui demanda ce qu'il était advenu du pauvre petit lièvre. Luciano, rayonnant, répondit : "Ne savez-vous donc pas qu'il est aussi devenu un éléphant ?". Il s'assit et dessina de nouveau sa famille.



Luciano se représenta sous la forme d'un grand éléphant (au milieu), sa sœur, retirée entre-temps de l'école de pédagogie curative, sous la forme d'un petit éléphant. "Et maintenant, ajouta-t-il, les éléphants ont trouvé un antre et savent où est leur chez-soi". Luciano avait retrouvé son identité, son énergie primitive, sa confiance en lui. Après quelque temps, cette évolution se répercuta sur ses résultats scolaires qui s'améliorèrent si nettement qu'il put suivre avec succès, pendant tout le reste de sa scolarité, le programme normal.

ECOLE ET SOCIETE

Luciano avait donc été si profondément perturbé par la tension entre les deux mondes qui l'encerclaient qu'il ne pouvait plus vivre conformément à ses capacités. Le fait que ses troubles se soient manifestés à l'époque des initiatives contre la surpopulation étrangère souligne encore cette relation mais ne signifie pas que la situation actuelle est fondamentalement différente. La ségrégation est plus subtile, mais pas moins dangereuse. On en a de nombreux exemples, justement à l'école. Prenons le cas du maître -et nous le rencontrons fréquemment- qui dit avec fierté d'un élève : "Il est très bon, il ne se distingue pratiquement pas d'un Suisse". Et voici d'autre part Antonio, Germano, Agostino que le maître a rebaptisés et qu'il appelle, à journée faite aussi bien que dans le livret scolaire, Toni, Hermann et Gusti (Antoine, Germain et Auguste), "pour qu'ils se sentent chez eux". Il y a ensuite les enseignants et les représentants des autorités qui tentent de combattre l'intégration des cours de langue maternelle dans le programme scolaire normal, en mettant en garde contre le "préjudice" dont souffriraient les enfants étrangers s'ils devaient être dispensés de quelques heures d'école. Manque de matière scolaire suisse, au lieu d'enrichissement par l'apport d'un nouveau bien culturel. Manque d'assimilation, au lieu du danger de rejet d'une partie de l'identité de l'enfant étranger.

Il y a enfin les lois concernant les étrangers, les innombrables ordonnances et circulaires qui sélectionnent, catégorisent et discriminant, qui les tiennent pendant des années dans l'incertitude quant à leur travail et à leur séjour, jusqu'à ce qu'ils apprennent, par mesure de précaution, à s'enraciner ailleurs (ou nulle part).

La psychothérapie a effectivement aidé Luciano. Mais ce qui fut tout aussi important pour qu'il retrouve la confiance en soi et redécouvre son intelligence enfouie, ce fut le fait que ses parents, rendus attentifs à cause des problèmes de leur enfant, aient commencé à affronter consciemment les problèmes de leur environnement. Leur adhésion au comité des parents d'élèves italiens et leur collaboration à son activité dans la commune signifiaient pour eux la fin de l'isolement et constituaient aussi indirectement une aide précieuse pour Luciano.

Les parents de Luciano et les innombrables pères et mères qui ont fait le même pas ou essaient de le faire vont-ils être rejetés à nouveau dans l'isolement en se heurtant à des murs d'incompréhension, au manque d'accueil, à des portes fermées et à des lois inflexibles ou parviendront-ils à contribuer à ce que l'école devienne de plus en plus, pour les enfants tant étrangers que suisses, un lieu de rencontre, d'enrichissement mutuel, de découverte et d'épanouissement de l'identité personnelle ?

BIBLIOGRAPHIE

1. Schulpsychologischer Dienst Kt. Solothurn : *Unsere Arbeit*, octobre 1979, p. 31.
2. Schulpsychologischer Dienst Kt. Solothurn : *Unsere Arbeit*, octobre 1979, p. 50.
3. Groupe d'étude italo-suisse : *Problèmes de la sélection et de la promotion*, (c/o secrétariat CDIP), Berne, 1980, p. 1.
4. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren : *Schule und Fremdarbeiterkinder*, Juillet 1972, p. 91.
5. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren : *Schule und Fremdarbeiterkinder*, Juillet 1972, p. 92.
6. Schuh, S. : *Kinder ausländischer Arbeiter in Schweizer Spezialklassen - Intelligenzmangel oder Klassenselektion*, mai 1975, p. 19, Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera, Zurich.
7. *Der Jugendpsychologe*, 2, 1976, p. 10.
8. Cargnelutti, R. : *Ausländerkinder in Sonderklassen - Intelligenztests als Selektionsmittel*, automne 1979, Diplomarbeit am Oberseminar Schaffhausen, p. 42.
9. Groupe d'étude italo-suisse : *Problèmes de la sélection et de la promotion*, Berne, 1980, p. 1.

10. Groupe d'étude italo-suisse : *Problèmes de la sélection et de la promotion*, Berne, 1980, p. 3.
11. *Der Jugendpsychologe*, 2, 1976, p. 18.
12. Schuh, S. : Kinder ausländischer Arbeiter in Schweizer Spezialklassen - Intelligenzmangel oder Klassenselektion, op. cit., p. 19.
13. Idem.
14. Schulpsychologischer Dienst Kt. Solothurn : *Unsere Arbeit*, op. cit., p. 53.
15. Groupe d'étude italo-suisse : *Problèmes de la sélection et de la promotion*, op. cit., p. 5.

IV. Ecole et enfants de migrants

3. LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE LANGUE ETRANGERE EN SUISSE

Hans Stricker

Nous remercions le Conseil de l'Europe, Strasbourg, et Swets & Zeitlinger, Lisse, qui ont bien voulu nous autoriser à présenter une version française de ce texte publié préalablement par eux sous le titre "Die Schulung fremdsprachiger Kinder in der Schweiz" in : Die schulische Betreuung ausländischer Kinder, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1980.

SOMMAIRE

1. LA SITUATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DE LA SUISSE	251
2. LA SITUATION DES TRAVAILLEURS ETRANGERS EN SUISSE	255
3. PROBLEMES D'INTEGRATION	256
Déracinement linguistique	257
Déracinement social	258
Déracinement culturel	259
Intégration linguistique	260
Sauvegarde de l'identité	261
4. POURQUOI PAS UNE ECOLE DANS LA LANGUE MATERNELLE ?	262
5. MESURES DES SERVICES ACADEMIQUES CANTONAUX	266

1. LA SITUATION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE DE LA SUISSE

Dans les pays comptant une forte proportion de travailleurs étrangers, l'éducation des enfants allophones pose d'autant plus de problèmes du point de vue pédagogique et politique qu'il s'agit de plus en plus souvent des immigrants de la deuxième génération. En avril 1980, le Ministère de l'enseignement et de la culture de l'Etat bavaïois avait organisé un atelier à Dillingen en collaboration avec le Conseil de l'Europe. C'est à cette occasion que l'on a voulu montrer de quelle manière la pédagogie pourrait contribuer à la solution de ces problèmes. Ainsi, lors de l'ouverture de cet atelier, des exposés ont décrit la situation des enfants allophones dans plusieurs pays d'immigration. Les propos qui suivent avaient pour but de présenter brièvement la situation linguistique et culturelle de la Suisse et d'expliquer ainsi les problèmes de l'éducation des enfants allophones.

Quelle est donc la situation linguistique et culturelle de la Suisse par rapport à d'autres pays d'immigration ?

Disons d'abord qu'il n'existe pas de langue suisse ; quatre langues sont parlées dans la Confédération. Pour trois d'entre elles, allemand, français et italien, l'aire géographique est nettement délimitée. S'agissant du rhéto-roman, qui lutte pour sa survie, les frontières linguistiques semblent assez floues. Sur la frontière linguistique, chaque commune choisit elle-même sa langue officielle. Les avis officiels, et bien entendu les écoles, doivent se conformer à sa décision. C'est également dans cette langue que les fortes minorités linguistiques doivent faire élever leurs enfants et c'est d'elle qu'elles doivent se servir dans les rapports avec l'administration.

Si la paix politique a pu être sauvegardée en Suisse, c'est surtout parce que les aires linguistiques sont nettement délimitées. Certes, le principe de la territorialité linguistique est une loi non écrite, mais les représentants des régions veillent jalousement à prévenir tout empiètement. Il y a bien, par exemple, dans la capitale fédérale une école française, financée même par les deniers publics, mais les enfants ne sont admis dans cette enclave scolaire qu'à des conditions bien précises. Ladite école sert avant toute chose à pourvoir les emplois de

l'administration fédérale et cantonale proportionnellement à la population des régions linguistiques. Le principe de la territorialité de la langue ne souffre d'exceptions que lorsque des villes se sont créées sur la frontière linguistique, comme c'est le cas à Fribourg et à Bienne. On y trouve deux langues officielles et par conséquent deux langues d'enseignement : l'allemand et le français. Mais là encore il s'agit essentiellement d'une coexistence : il y a à Bienne une école allemande et une école française, une paroisse allemande et une paroisse française. Le même bâtiment y abrite une école normale germanophone et une école normale francophone ; les enseignants des deux groupes linguistiques se connaissent à peine et l'on peut sans doute en dire autant des élèves.

Encore un mot de la région linguistique qu'est la Suisse alémanique : la seule langue parlée y est le dialecte alémanique dans toutes ses variantes. Les différences en sont telles que les Valaisans germanophones par exemple ne se sentent pas "Suisse allemands", mais "Valaisans".

Deuxièmement, on serait bien embarrassé de définir une culture suisse. Goethe appartient à la culture de la Suisse alémanique tout comme Gottfried Keller, Jeremias Gotthelf et Friedrich Dürrenmatt ont contribué et contribuent encore à la culture allemande. Linguistiquement et culturellement, la Suisse romande regarde vers la France et le Tessin vers l'Italie. Aucune frontière linguistique ou culturelle ne justifie l'existence de la Confédération. Seule la volonté des habitants d'une région déterminée de former une nation motive cette existence. Cette volonté fait qu'Allemands et Romands peuvent vivre ensemble dans un même Etat, voire dans un même canton. Il arrive aussi que la volonté politique permette des changements à l'intérieur de la nation comme en témoigne la création récente d'un nouveau canton, celui du Jura. Le caractère étatique de cette mosaïque qu'est la Suisse fait précisément partie de sa culture, le fait qu'elle le défende est une manifestation extérieure de cette culture. Les notions "d'Etat" et de "patrie" se rattachent à la culture suisse. Leurs outrances s'expriment à travers le chauvinisme ou l'exaltation de conditions purement locales. Lorsque la patrie se situe là où l'homme se retrouve et se réalise dans son environnement le plus restreint, où il s'identifie à des gens qui parlent la même langue et qui ont la même conception de la collectivité

nationale, c'est un fait d'une importance non négligeable pour les rapports des Suisses avec les travailleurs étrangers.

2. LA SITUATION DES TRAVAILLEURS ETRANGERS EN SUISSE

A la suite des quatre initiatives relatives aux travailleurs étrangers, toutes rejetées par le peuple, les autorités fédérales ont réussi à ramener de 16 à 14 % la proportion des étrangers et à la stabiliser à ce niveau. La récession des années 70 y a également contribué. Si la République Fédérale ne se considère pas comme un pays d'immigration, il est difficile à la Suisse, avec sa forte proportion d'étrangers, d'en dire autant. Avant même la première et la seconde guerre mondiale, la Confédération accusait à cet égard des chiffres élevés. Ce qui caractérise les travailleurs étrangers en Suisse, c'est cependant le fait que la plupart d'entre eux, soit 41 %, viennent d'Italie. Ils ne sont suivis que de très loin par les Espagnols (12 %), les Yougoslaves (9 %), les Turcs (5 %), et les Grecs (1 %). Les Italiens du Nord ont été après la guerre les premiers travailleurs étrangers en Suisse, très souvent dans l'agriculture. Ils ont été ensuite remplacés par de forts contingents d'Italiens du Sud, qui ont surtout trouvé à s'employer là où on n'exigeait pas de main-d'œuvre qualifiée. La proximité relative du pays d'origine, le fait que l'italien soit une langue nationale de la Suisse et que ce pays accueille traditionnellement des travailleurs italiens explique sans doute leur nombre important. La plupart d'entre eux croyaient pouvoir en un rien de temps gagner assez d'argent pour se faire construire une maison dans leur pays et y commencer une vie plus large. C'est pourquoi les épouses devaient elles aussi travailler dès qu'elles pouvaient rejoindre leur mari. Mais les quelques années que l'on avait prévu de séjourner en Suisse ont été suivies de beaucoup d'autres. Le retour au pays reste l'objectif, mais on le diffère d'année en année.

Depuis les années 70, la rotation des étrangers en Suisse s'est fortement ralentie. En 1986, 83 % d'entre eux y habitaient déjà depuis plus de cinq ans et 11 % seulement y avaient séjourné moins de trois ans. Aussi les trois quarts des étrangers résidant en Suisse sont-ils en

possession du permis d'établissement (automatiquement délivré selon la nationalité au bout de cinq ou de dix ans). Abstraction faite des droits et des devoirs politiques, les intéressés sont assimilés aux Suisses. Et le long séjour des parents se répercute dans le grand nombre de jeunes "établis" (80 % chez les étrangers de moins de 20 ans, mais 86 % chez les jeunes de 10 à 14 ans). Les renseignements relatifs à la durée du séjour donnent à penser que deux tiers environ des jeunes étrangers de moins de 20 ans vivant en Suisse y sont nés et que la plupart du troisième tiers y sont arrivés à l'âge préscolaire. Selon des estimations prudentes quelques 15 000 jeunes étrangers quitteront l'école et entreront dans la vie active au cours des prochaines années (90 % d'entre eux étant des personnes établies). Les étrangers représenteront probablement le cinquième des jeunes de 15 ans en fin de scolarité.

3. PROBLEMES D'INTEGRATION

Il ne s'agit pas dans les considérations qui vont suivre de l'intégration de ceux qui ont spontanément choisi d'émigrer, mais de celle de leurs enfants qui appartiennent pour l'essentiel à la deuxième génération. Ce terme désigne non seulement les descendants, nés en Suisse, de parents étrangers immigrés, mais aussi les enfants, arrivés dans le cadre de la réunion des familles, qui ont fait leurs études exclusivement ou essentiellement en Suisse.

Prenons pour illustrer les problèmes d'intégration le cas d'une écolière italienne tel qu'un quotidien bernois le décrivait : "Jusqu'à la maternelle, la Sicilienne Anna a grandi dans une famille suisse : elle ne retrouvait les siens qu'en fin de semaine à tel point qu'elle comprenait à peine le doux parler de ses parents, qui ne connaissaient de leur côté que quelques bribes d'alémanique bernois et voyaient impuissants leur fille se détacher d'eux. Ce n'est qu'à l'école italienne que la petite Anna a vraiment appris sa langue maternelle, mais au moment même où elle commençait à s'y sentir chez elle et à devenir une véritable petite Italienne, elle a dû à nouveau, en cinquième année, fréquenter une école suisse, apprendre l'allemand et repartir à zéro. Presque tous les jours après le travail -elle veut être vendeuse- elle retrouve ses amis italiens dans l'Aarberggasse et il en est de même le samedi soir et le dimanche

après-midi, car il n'y a guère d'autres distractions pour elle que la danse.

Ses parents la laissent faire. Pendant les vacances en Italie, ils se montrent au contraire plus sévères et restreignent sa liberté comme le veulent les coutumes du pays. Comme elle s'insurge, ce sont régulièrement des discussions orageuses : Anna est trop italienne en Suisse et trop suisse en Italie, déracinée dans un pays, étrangère dans l'autre. Des contacts avec les Suisses ? Uniquement sur les lieux de travail. Voudrait-elle devenir citoyenne suisse ? Elle ne le serait, dit-elle, que sur le papier, en ajoutant "*Di sangue sono italiana*".

Le déracinement linguistique, culturel et humain de cette jeune fille est la conséquence de décisions pédagogiques erronées dont il faut chercher les causes dans la situation de travailleurs étrangers qui est celle de ses parents et dans leur position sociale.

Déracinement linguistique :

Comme les parents voulaient tous les deux travailler, probablement pour pouvoir retourner en Italie le plus tôt possible, c'est-à-dire au bout de deux ou trois ans, ils ont confié l'enfant à une nourrice suisse. Elle a appris chez elle l'alémanique, relayé en fin de semaine par un dialecte sicilien. Mais ces deux langues parlées étaient certainement insuffisantes, sur le plan du vocabulaire, pour servir de base à une véritable langue maternelle. A cela a dû s'ajouter un élément de tension émotionnel, les vrais parents ne pouvant communiquer avec l'enfant. Il en est probablement résulté une aversion pour l'allemand qu'ils ont dû reporter sur leur fille.

A la maternelle et à l'école primaire élémentaire, c'est-à-dire pendant les années où se fait en grande partie l'insertion sociale de l'enfant, Anna s'est trouvée dans le milieu fermé de l'école italienne. Pour les parents, c'était là encore la façon la plus simple d'assurer la garde de l'enfant pendant la journée. C'est ainsi qu'elle a appris l'italien comme troisième langue. En même temps, elle se sentait en sécurité : c'était le même milieu qu'à la maison, il n'y avait donc pas, tout au moins sur le plan linguistique, de rupture avec les parents. Elle n'a cependant pas

appris l'allemand dans ce milieu car il manquait la motivation, celle de pouvoir communiquer dans cette langue. Faute de motivation, les quelques heures d'allemand dispensées à l'école italienne n'ont pratiquement servi à rien.

L'année même où une partie de ses camarades suisses et étrangères qui avaient fréquenté dès le début l'école helvétique arrivaient au cycle de sélection, Anna entrait dans une école germanophone. Il n'était pas question pour elle d'école secondaire. Elle devait d'abord apprendre l'allemand littéraire car elle n'avait, à l'âge préscolaire, parlé que l'alémanique. On pouvait néanmoins, sur le plan linguistique, la pousser suffisamment pour lui permettre de suivre avec succès un centre de formation professionnelle. Un contrat d'apprentissage a donc pu être conclu.

Déracinement social

À l'époque où l'enfant doit s'intégrer, mais aussi se soumettre au milieu extrafamilial, Anna a fréquenté la maternelle italophone, puis l'école de langue maternelle. Il lui était donc interdit de choisir les compagnons de jeux de son quartier, c'est-à-dire de s'intégrer à un groupe qui subsiste au-delà des limites tracées par l'école. Il ne pourrait surtout pas être question de s'intégrer à la société avec laquelle elle devrait vivre plus tard. Son environnement constituait une unité caractérisée par la langue, une origine commune et des aspirations en partie communes. Cette "société", dans laquelle elle grandissait, ne coïncidait pas avec le monde dans lequel elle vivait car elle s'était d'elle-même exclue de ce monde pour se replier dans une sorte de ghetto personnel. Les démêlés avec des étrangers, avec des Suisses lui ont été épargnés : on lui a supprimé les difficultés. Conséquence de cette surveillance constante, ses propres actions lui étaient dictées par les ordres ou les exhortations de personnes étrangères, ce qui ne pouvait pas conduire à l'indépendance. Sa cinquième année de scolarité a marqué un changement brutal : elle se retrouvait dans un milieu rébarbatif, voire hostile à ses yeux, elle donnait du fil à retordre à ses professeurs et ne parlait plus la langue de ses condisciples. Il est possible aussi que sa famille et son ancien milieu aient été foncièrement opposés aux manières et au mode de vie suisses. La conséquence n'en

pouvait être qu'une grande insécurité. Rien d'étonnant donc à ce qu'Anna ait continué à chercher ses camarades parmi ceux qui éprouvaient les mêmes difficultés qu'elle.

Déracinement culturel

Il est douteux qu'à leur arrivée en Suisse, les parents d'Anna se soient sentis les représentants de la grande culture italienne telle que les écoles la transmettent de génération en génération. Leur culture consistait en des habitudes qu'ils avaient acquises dans leur Sicile natale, habitudes marquées par la coexistence des générations au sein d'une grande famille ou d'une communauté de village ou de quartier, par des traditions régissant la vie de la famille et de la société et le rôle respectif des sexes, par les rapports du citoyen avec l'Etat. Cette culture s'est en grande partie désagrégée car les conditions qui la justifiaient n'existent plus. Le noyau familial est livré à lui-même ; la "communauté villageoise" est maintenue à grand peine par des associations d'émigrants surtout soucieuses de régler les problèmes propres à leur catégorie. Les rapports avec l'Etat, qui pour beaucoup de Suisses font partie de leur identité, n'existent plus si tant est qu'ils aient jamais existé autrement qu'à l'état embryonnaire. Il faut adopter certaines façons de vivre du nouveau pays, sinon elles s'imposent de force à la famille : un début de bien-être avec les marques de la société de consommation, le changement des relations entre les sexes. La disparition du mode de vie habituel est douloureusement ressentie ; la nostalgie pare la patrie de couleurs de plus en plus radieuses. Mais l'enfant observe chez ses camarades suisses d'autres façons de vivre qu'il souhaite adopter et qu'il adopte pour ne pas se singulariser. En Suisse, les parents laissent faire dans l'espoir que les choses changeront une fois de retour en Italie. Mais c'est alors que se produit la rupture définitive entre les parents et l'enfant, celui-ci se voyant imposer des restrictions à un âge où il entend affirmer sa personnalité.

Le résultat de cette éducation et de cet enseignement est qu'Anna n'a pas à proprement parler de langue maternelle puisqu'elle en a été privée dans sa prime jeunesse. Elle n'est pas, socialement parlant, intégrée à la société car elle a été, au moment où cette intégration aurait dû se faire,

arrachée à son véritable milieu. Elle est culturellement apatride car elle ne peut trouver son identité entre les deux cultures.

Bien entendu, ce n'est pas ce cas particulier qui a donné lieu à des conclusions générales, mais il est symptomatique des nombreux cas individuels qui ont amené les directeurs cantonaux de l'enseignement à une conception uniforme de l'éducation des enfants allophones, conception qui s'exprime dans la simple formule "Intégration dans le respect et la sauvegarde de la propre identité".

Intégration linguistique

Il faut que l'enfant puisse mentalement appréhender et maîtriser son environnement immédiat dans sa langue maternelle, ce qui se fait normalement grâce aux membres de la famille et, au pis aller, à des gens qui (par exemple dans une crèche) parlent plus ou moins la même langue que la famille. C'est dans cette langue maternelle que l'enfant doit apprendre à connaître la sécurité de la famille et de l'environnement immédiat, "*sécurité*" et "*identité*" coïncidant presque dans ce cas.

Le second cercle en importance dans le champ d'expérience de l'enfant est constitué par les compagnons de jeux de l'environnement plus ou moins proche, c'est-à-dire les gens auxquels il s'intègre à mesure qu'il se détache de la famille. Ces compagnons de jeux parlent une autre langue, que l'enfant doit apprendre s'il veut être admis dans le nouveau groupe. Il est parfaitement capable d'apprendre cette seconde langue car il possède déjà dans sa langue maternelle un vocabulaire appréciable qu'il n'est plus guère possible, tout au moins dans la famille, d'élargir de façon notable. L'enfant est également motivé à cet égard car sans elle il ne peut communiquer, sans elle il est exclu du groupe ludique. Il importe donc qu'il puisse fréquenter l'école maternelle suisse où, en Suisse alémanique, il apprendra la langue parlée, c'est-à-dire le schwyzerdütsch. Lorsqu'il commencera ses études, il la possédera suffisamment pour se faire comprendre, fût-ce avec un vocabulaire plus limité que ses camarades, dont c'est la langue maternelle. Avec ses condisciples suisses, il apprendra ensuite la langue officielle en même temps qu'il acquerra les techniques de la lecture et de l'écriture. Là encore, l'enfant allophone disposera d'un

vocabulaire plus restreint car il ne trouvera aucun écho chez lui. Pour le reste, il connaîtra les mêmes difficultés que ses condisciples suisses.

Dans certains cantons suisses, une première sélection a lieu à l'issue de la quatrième année scolaire. Les directives pertinentes demandent qu'il soit tenu compte des handicaps linguistiques des enfants allophones. Il faut les admettre dans le cycle supérieur si, malgré une intelligence normale, ils accusent une insuffisance linguistique. On constate en effet que les enfants originaires de l'aire linguistique romane obtiennent souvent d'excellents résultats en français, qui est la première langue étrangère pour les enfants germanophones et qui, comme telle, intervient fortement dans la sélection. Il faut dire aussi que pour les enfants allophones le français est la deuxième langue étrangère et qu'elle leur donne moins de mal que la première du fait surtout qu'il s'agit d'une langue romane. L'intégration linguistique des enfants italophones et hispanophones présente donc moins de difficultés en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

L'enfant allophone jouit de la sorte des mêmes possibilités sur le plan scolaire et professionnel que son condisciple suisse. Peut-être les cours spéciaux d'allemand ou l'aide aux devoirs scolaires organisés dans la plupart des localités importantes y ont-ils contribué. L'enfant est linguistiquement intégré, il pense dans cette deuxième langue, il s'y sent à l'aise.

Sauvegarde de l'identité

La maîtrise de la deuxième langue n'empêche pas l'enfant allophone de conserver un puissant lien affectif avec sa langue maternelle. C'est d'ailleurs là le premier objectif des cours de langue et de culture organisés en Suisse et financés par les autorités étrangères. D'une durée maximale de quatre heures par semaine, ils sont, dans plusieurs cantons, partiellement ou totalement intégrés à l'emploi du temps normal des enfants. Ces cours permettent à l'enfant allophone de s'affirmer en tant que membre d'une autre nation et les Suisses eux-mêmes le reconnaissent comme tel, les leçons de langue étrangère ayant souvent lieu en effet dans leur propre école. Grâce à la connaissance de sa langue, il n'y a pas rupture linguistique au sein de la famille et si

l'enfant devait, pendant sa scolarité, retourner dans son pays d'origine, son intégration scolaire n'entraînerait pas de difficultés insurmontables. Le cas est d'ailleurs prévu en Italie par la loi n° 153. Mais la connaissance, d'ailleurs assez modeste, de la langue et de la culture italiennes ne suffit pas à sauvegarder son identité. Ce qui importe davantage, c'est que son entourage le reconnaisse dans son altérité et que l'individualité qu'il représente soit acceptée par la communauté. Les efforts des professeurs et plus encore du centre de formation des enseignants vont dans ce sens. Il est bon que l'enfant allophone sache que grâce à son plurilinguisme, grâce au destin qui a voulu qu'il vive dans deux cultures, il est avantagé par rapport à ses condisciples suisses et qu'en définitive il n'est plus écartelé entre deux mondes culturels. Cela suppose aussi qu'il reconnaisse comme sienne la société dans laquelle il vit.

4. POURQUOI PAS UNE ECOLE DANS LA LANGUE MATERNELLE ?

Ce qui précède doit permettre de comprendre pourquoi une "école de langue maternelle" pour la deuxième génération d'étrangers serait, du point de vue suisse, une erreur pédagogique ; des exemples viendront étayer les considérations ci-dessous.

La culture n'est pas quelque chose de statique que l'on puisse, une fois formée, transporter à volonté d'un endroit à l'autre et utiliser ou vivre à nouveau. La culture est en constante évolution et mutation et a besoin de se nourrir auprès d'une société qui ne cesse jamais de s'affirmer comme telle. Les groupes étrangers ne peuvent pas produire eux-mêmes une culture dans un pays où ils ne séjournent qu'à titre temporaire. La culture dispensée aux enfants allophones à l'école de langue maternelle est devenue statique parce qu'elle ne vit plus dans son élément. Elle se dénature aussi dans la mesure où celle du pays d'origine ne cesse d'évoluer. D'où l'immense déception de nombreux étrangers de la deuxième génération lorsqu'ils découvrent une patrie différente de celle qu'on leur a peinte.

Il n'y a intégration sociale, à l'école de langue maternelle, qu'à l'intérieur d'un petit monde clos et non vis-à-vis du véritable environnement, celui du pays où l'on vit. L'enfant n'apprend pas à affronter les difficultés que la société lui réserve, il n'apprend pas à s'imposer, il ne devient pas indépendant.

Des écoliers qui avaient pendant huit ans fréquenté à Berne une école de langue maternelle italienne ont dû, pour terminer leur scolarité, faire encore une année dans une classe publique expressément créée pour eux. Ils étaient incapables de résoudre d'eux-mêmes les problèmes les plus simples parce qu'on leur avait toujours jusque là indiqué comment faire. Tout ce qui était suisse était d'emblée refusé, qu'il s'agisse de langue, de camarades ou d'aménagement des loisirs. Cela se manifestait par un manque d'ardeur au travail et par de l'indiscipline face à leurs compatriotes enseignants. Ils passaient leurs loisirs par petits groupes dans les parcs d'attractions et les boîtes de nuit. Ne maîtrisant pas la langue du pays, ils n'avaient que de faibles chances de pouvoir entrer en apprentissage. Ce n'est qu'au prix d'efforts considérables qu'il a été possible de pousser certains d'entre eux pour qu'ils n'aient pas, comme leurs aînés, à mener une vie d'ouvriers non qualifiés.

Le sort des émigrants revenus au pays a fait l'objet en Italie de deux études distinctes de la part des Suisses. L'une d'elles suit des familles de rapatriés depuis déjà cinq ans. Les deux études s'accordent à conclure que la fréquentation à l'étranger d'une école de langue maternelle n'est pas nécessairement un avantage au moment du retour : "Il est surprenant de constater que les anciens élèves d'écoles italiennes à l'étranger ont de plus en plus de difficultés à s'intégrer socialement en Italie. Certains d'entre eux ont manifesté le désir d'émigrer à nouveau. La raison en est que ces enfants n'ont jamais appris à vivre en contact étroit avec leur environnement et qu'ils sont incapables de supporter les tensions et de surmonter les contradictions sociales" (W. Kurmann). Ceux qui éprouvent le moins de difficultés, ce sont les enfants qui, tout en fréquentant une école étrangère, ont bénéficié quelques heures par semaine d'un enseignement dans leur propre langue. Ces enfants ont pu s'enraciner dans un milieu difficile qu'ils ont dû maîtriser de haute lutte. Ils ont appris à faire face aux contrariétés, et surtout à s'intégrer à une société hétérogène. Pour beaucoup d'émigrants le retour au

pays est rien moins qu'agréable, surtout lorsqu'ils ne sont plus accueillis par ceux qu'ils avaient quittés et qu'ils ont du mal à trouver du travail. C'en est fini du merveilleux pays natal, de ses rêves que l'on n'avait connus qu'à travers les vacances ; seul fera son chemin celui qui a pris conscience de cette réalité.

La solution idéale, prétend-on souvent, serait un établissement réunissant l'école de langue maternelle et l'école du pays d'accueil, c'est-à-dire une école bilingue ouverte à la fois sur le pays d'origine et sur le pays hôte. Une telle formule est également à rejeter pour diverses raisons, mais aussi sur la foi de l'expérience. Premièrement l'enfant se retrouve à nouveau dans un ghetto, coupé de la société dans laquelle il devrait vivre. Il n'y a pas d'intégration sociale. Deuxièmement, il faut que le jeune puisse grandir dans un monde culturel vivant. Il ne faut pas lui présenter deux cultures devenues statiques au point qu'il se situe toujours entre l'une et l'autre. Il doit se sentir chez lui et c'est sans doute là l'argument décisif : seuls les élèves particulièrement doués sont capables de maîtriser un enseignement en deux langues équivalentes ; encore faut-il qu'une formation scolaire aussi exigeante trouve l'appui nécessaire au foyer familial. Mieux vaut une bonne formation dans la langue du pays d'accueil, en conservant si possible sa langue maternelle, qu'une double culture superficielle.

Le principe ici vaut surtout, nous le répétons, pour l'éducation de la deuxième génération d'enfants allophones et pour ceux dont le développement intellectuel et social n'accuse aucune perturbation. Les écoles de langue maternelle conviennent aux élèves qui arrivent en Suisse à un âge où il ne semble plus judicieux de les inscrire à l'école locale. Ces enfants allophones ne pourront pas recevoir d'enseignement professionnel ; ils appartiennent en fait à la première génération d'immigrants. Il arrive aussi que la scolarisation en Suisse soit pour l'enfant une exigence trop lourde pour des raisons physiques, intellectuelles ou sociales : le service de psychologie scolaire l'examine alors pour savoir si l'école de langue maternelle représente une meilleure formule. Toutefois, comme ce genre d'école n'existe que dans quelques localités et ne s'adresse qu'aux petits Italiens, les services académiques locaux doivent chercher la solution à travers l'institution de classes d'accueil et d'adaptation. La langue locale prend ici une importance décisive parce que chaque enfant doit au moins

pouvoir communiquer avec les habitants du pays qui lui est étranger. Il ne faut pas, soit dit en passant, que les enfants d'intelligence normale qui éprouvent de grandes difficultés linguistiques soient mis dans des classes spéciales, comme cela se produit encore trop souvent.

Dans le but déclaré de préparer les enfants à l'entrée dans une école suisse, il a été créé à Bâle un établissement bilingue (italien-allemand) où, dès la première année, l'allemand prend de plus en plus d'importance, de sorte qu'à la fin de la cinquième année -l'école ne va pas plus loin- les élèves peuvent même passer dans le cycle de sélection. Le cas de cette école est exceptionnel.

Citons enfin, comme dernier exemple, les leçons tirées de la scolarisation d'enfants allophones dans la ville bilingue de Bienne. Les travailleurs migrants italiens et espagnols choisissaient, lorsqu'ils inscrivaient dès le début leurs enfants dans les écoles locales, l'établissement d'expression française, ce qui a eu pour résultat que les classes francophones comptaient parfois jusqu'à 70 % d'enfants allophones. Comme les parents francophones craignaient que l'éducation de leurs propres enfants ne s'en ressente, on a ramené les effectifs de ces classes à un maximum de vingt, le nombre des enfants allophones ne devant pas dépasser 50 %. On s'est également préoccupé tout particulièrement des enfants allophones à l'occasion des inscriptions dans les écoles maternelles ; les intéressés devaient au moins y rester deux ans. Néanmoins, comme de nombreux parents italiens confiaient leurs enfants à des garderies italophones, il a fallu là aussi s'occuper de promouvoir le français. On a d'abord affecté à ces établissements des institutrices francophones. L'échec n'a pas tardé : les groupes d'enfants exclusivement italophones n'étaient absolument pas motivés à parler français. On a alors, pendant les heures de classe, amené les enfants dans une école maternelle voisine où ils retrouvaient de petits Suisses. Ces derniers se sont mis alors à apprendre l'italien. A l'heure actuelle les enfants qui se trouvent le matin, à midi et le soir dans la garderie italienne sont emmenés pendant les heures de cours dans différentes maternelles communales où ils retrouvent des enfants suisses francophones avec lesquels ils constituent de nouveaux groupes. On apprend spécialement à toutes les institutrices de maternelle à s'occuper des enfants allophones, de façon à ce que l'intégration linguistique et sociale, dont les enfants suisses tirent

naturellement eux-aussi un grand profit, intervienne dès ce stade. Il devient ainsi possible d'accueillir les enfants allophones dans les écoles suisses sans qu'ils accusent de trop graves lacunes linguistiques.

Ce dernier exemple démontre précisément le grand intérêt d'une scolarisation commune des Suisses et des étrangers, y compris pour les enfants de la Confédération qui apprennent à comprendre et à estimer leur prochain allophone et différent dans son individualité. Ils découvrent d'autres façons de vivre ; ils enregistrent même des expressions étrangères. Les pédagogues espèrent que cette ouverture vers autrui influera également dans le sens de la tolérance sur les futurs contacts avec des individus différents parlant une autre langue. Mais en même temps elle aide l'enfant allophone à découvrir et à renforcer son identité.

L'exercice de la tolérance et la découverte de l'identité propre se conditionnent mutuellement.

5. MESURES DES SERVICES ACADEMIQUES CANTONAUX

Forte de l'expérience acquise, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique a rappelé aux cantons en 1976 les "Principes régissant l'éducation des enfants de travailleurs migrants", qui recommandent que des mesures soient prises, malgré la nouvelle conjoncture économique, pour intégrer ces enfants dans l'école publique.

Ci-après sont énumérés les principes datant du 2 novembre 1972, du 14 novembre 1974 et du 14 mai 1976 qui régissent l'éducation des enfants de travailleurs migrants.

Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants du 2 novembre 1972

La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique incite les cantons à prendre les mesures permettant que les enfants de travailleurs migrants ne souffrent d'aucune discrimination à l'école et à leur offrir, dans la mesure du possible, les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux enfants suisses. Convaincus que tout doit être entrepris pour que les enfants de travailleurs migrants soient intégrés dans les écoles publiques -sans qu'ils en subissent des préjudices- la Conférence recommande :

- de promouvoir l'intégration dès l'âge préscolaire ;
- de faciliter l'entrée dans les écoles publiques par des mesures appropriées (classes d'accueil, cours de langue, etc.) ;
- de ne pas trop tenir compte des résultats obtenus dans la langue officielle lors de la promotion ;
- de favoriser des études surveillées et des activités extra-scolaires.

La conférence est sensible au vœu de certains parents et autorités étrangères concernant les mesures à prendre -en vue d'un éventuel retour ultérieur dans le pays natal- pour éviter un trop grand déracinement. Elle ne considère pas que de telles mesures incombent aux cantons, mais elle invite ceux-ci à faciliter la tâche des organisateurs en leur prêtant toute l'assistance possible. Elle leur recommande notamment :

- de permettre la fixation de deux heures hebdomadaires, au minimum, d'enseignement de langue, d'histoire et de civilisation du pays d'origine, dans le programme scolaire ordinaire ;
- d'ajouter au certificat de fin d'études une attestation sur la fréquentation de ces cours ;
- d'autoriser -durant un certain temps- la fréquentation d'écoles privées étrangères à ceux qui ont l'intention de rentrer dans leur pays d'origine.

Afin de supprimer toute tension et tout malentendu, il serait d'autre part indiqué de développer les services d'information à l'intention des consulats, des parents et des élèves.

Complétant les "principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants" adoptés le 2 novembre 1972

1. L'intégration des enfants de travailleurs migrants doit être favorisée si possible dès l'âge préscolaire (cours de langue, jardins d'enfants).
2. Le corps enseignant doit être préparé, lors de sa formation ou dans des cours de perfectionnement, à prendre en charge les enfants de travailleurs migrants.
3. Il faut veiller à ce que les enfants de travailleurs migrants qui, en raison de difficultés scolaires, n'ont pas atteint le dernier degré de la scolarité obligatoire (8e ou 9e année scolaire) puissent cependant bénéficier de l'orientation professionnelle.

Texte adopté par la Conférence plénière le 24 octobre 1985

Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, en confirmation des décisions des 2 novembre 1972, 14 novembre 1974 et 14 mai 1976,

arrête :

1. La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer les enfants de langue étrangère dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Simultanément, elle souligne que l'intégration s'accompagne d'un droit au respect de l'identité culturelle transmise par les parents.
2. La CDIP recommande aux cantons :
 - de favoriser l'intégration des enfants dès l'âge préscolaire en leur donnant la possibilité de fréquenter le jardin d'enfants pendant deux ans ;
 - de proposer dès l'âge préscolaire l'enseignement gratuit de la langue locale courante (cette disposition ne s'applique qu'aux cantons de langue allemande) ;
 - 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 gratuits et des cours de langue gratuits ;
 - d'offrir aux élèves du niveau supérieur nouvellement arrivés des voies de formation spéciales qui faciliteront leur passage à la vie professionnelle ;
 - 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 ;
- de proposer un appui extra-scolaire à tous les enfants qui en ont besoin ;
 - 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 ;
 - d'associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants ; les parents doivent être entendus par les autorités scolaires compétentes dans toutes les questions importantes ;
 - de prévoir au moins deux heures par semaine à l'école obligatoire pour l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine ;
 - d'autoriser et, au besoin, de subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturels à tous les niveaux.
3. Il est recommandé 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.
4. La CDIP invite les organisations extra-scolaires à se préoccuper du grand nombre de jeunes, d'adultes et de parents étrangers qui se trouvent dans une situation difficile et de leur proposer leur assistance.

IV. Ecole et enfants de migrants

4. LES ETRANGERS DE LA DEUXIEME GENERATION

L'approche de la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers

Hildebert Heinzmann

Ancien Chef du Secrétariat de la CFE
(1975 à 1983)

Edition mise à jour par le Secrétariat de la CFE en 1987

Depuis le début des années 70, la Commission Fédérale pour les problèmes des Etrangers (CFE) a consacré plusieurs études à l'insertion des Etrangers dans notre communauté nationale et aux relations des immigrés avec la population autochtone. Depuis de nombreuses années elle voue une attention particulière à l'intégration sociale des enfants de travailleurs étrangers¹, notamment aux questions liées à l'éducation, à la cohésion familiale, aux loisirs et à la participation aux affaires publiques. Dans un rapport publié en septembre 1980², la CFE analyse les différents aspects des problèmes auxquels sont confrontés les jeunes étrangers, compte tenu du contexte général de l'immigration en Suisse. Cette étude comporte par ailleurs un train de mesures susceptibles d'améliorer la situation des jeunes étrangers, spécialement dans le domaine de la scolarisation et de la formation professionnelle.

Le nombre des enfants et adolescents étrangers âgés de moins de 20 ans s'élevait, fin 1985, à 253 863, dont 206 405 étaient titulaires de l'autorisation d'établissement. Ils formaient 27 % de l'effectif total des étrangers.

On estime que 90 % des jeunes étrangers sont nés en Suisse et y ont accompli la plus grande partie de leur scolarité. Chaque année, quelque 12 000 à 13 000 jeunes étrangers de la deuxième génération achèvent leur scolarité obligatoire en Suisse, ce qui représente un sixième du total des élèves des classes terminales.

Quels sont les problèmes auxquels doivent faire face les jeunes étrangers ?

A l'origine se situe le fait que les jeunes étrangers de la deuxième génération éprouvent de très grandes difficultés à trouver leur identité ; ils vivent d'une part dans leurs familles, généralement originaires de régions rurales, essentiellement méditerranéennes, où les conditions de vie sont demeurées très patriarcales, où la formation de base reste souvent des plus précaires et où prévalent des us et coutumes foncièrement différents des nôtres. A cela s'ajoute le fait que les parents ont de la peine à apprendre la langue de la région où ils habitent, ce qui les pousse à vivre en vase clos avec leurs compatriotes plutôt qu'à chercher à s'intégrer dans notre communauté. D'autre part, les jeunes étrangers sont partiellement soustraits à ce milieu dès qu'ils ont atteint l'âge

d'aller au jardin d'enfants et ils sont introduits dans la société moderne, industrielle ou post-industrielle, aux mœurs relativement libres.

Journelement ballottés entre ces deux mondes, soumis à toutes sortes de tensions, ces jeunes ont donc beaucoup de mal à affirmer leur personnalité. Ils s'éloignent culturellement et affectivement de leurs familles, sans pour autant pouvoir se faire accepter entièrement dans le milieu suisse qu'ils fréquentent. Les problèmes s'accroissent encore au moment de la puberté. Tirillés entre deux courants d'influences, ces jeunes ont tendance à se regrouper pendant les loisirs le plus souvent axés sur la consommation (par exemple dans les discothèques). Il n'est pas rare que ces adolescents manifestent publiquement leur désarroi (libération des tendances agressives), en commettant parfois même des délits.

La CFE propose une participation plus active des jeunes étrangers à la vie sociale ; ceux-ci devraient en outre analyser et envisager de manière constructive leur situation dans la communauté suisse, sans pour autant renier les valeurs socio-culturelles propres à leur pays d'origine. Il ne suffit pas que les enfants soient éduqués dans ce sens dès l'âge préscolaire. Parallèlement des mesures devraient être mises en œuvre pour inciter leurs parents à adopter une attitude ouverte à l'égard de notre pays et de ses institutions. La réalisation de ce postulat exige un minimum de connaissances de la langue du domicile, un contact plus étroit avec le voisinage et une meilleure information sur notre système de formation. Il importe notamment que les parents aient une attitude positive vis-à-vis de nos écoles et ne les considèrent plus comme une menace pour leur patrimoine culturel et leur vie familiale. Une plus grande ouverture d'esprit chez les étrangers favorise, au contraire, la cohésion de la famille et l'affirmation par les jeunes de la deuxième génération de leur propre identité, ainsi que le souligne le dernier rapport de la CFE paru en 1986 sur "l'Education des adultes pour les étrangers"³. Au cours de la manifestation nationale organisée à l'occasion de sa sortie, tous les milieux étrangers et suisses concernés, qu'ils soient publics ou privés, ont pu se convaincre de tout le profit qu'il y a pour les familles étrangères, et pour la société dans laquelle ils vivent, à promouvoir le développement de la formation générale des adultes étrangers à côté du perfectionnement professionnel.

Une mise en garde présente est d'autre part adressée aux parents quant aux conséquences néfastes d'une fréquentation prolongée d'un établissement scolaire étranger en Suisse. Choisir cette solution, c'est rendre un très mauvais service aux enfants, à moins que le retour escompté au pays n'intervienne dans un délai de deux à trois ans au plus. Il en va de même des enfants que leurs parents envoient, pour la durée de leur scolarité, chez des membres de la famille restés dans leur pays d'origine, les faisant revenir en Suisse au terme de la scolarité obligatoire. Ils subissent par la suite les inconvénients liés à l'absence d'une formation scolaire suisse : les connaissances linguistiques et la formation générale requises pour entrer en apprentissage -ce qui exige un seuil de connaissances relativement élevé- ou même pour acquérir une formation élémentaire leur font alors défaut. L'ignorance des parents quant aux possibilités de formation professionnelle, le contact souvent tardif avec le service d'orientation professionnelle, la recherche à court terme d'une place d'apprentissage et les espoirs fréquemment très élevés que les parents mettent dans l'avenir professionnel de leurs enfants entraînent finalement, pour les uns et pour les autres, des déceptions.

La CFE a réalisé une brochure d'information destinée à mieux renseigner les parents étrangers sur notre système scolaire, sur l'orientation professionnelle et sur les diverses possibilités de formation offertes aux jeunes, après l'école obligatoire⁴ ; cette brochure générale est susceptible d'être complétée par les autorités cantonales intéressées en collaboration avec les communautés de travail pour les problèmes des étrangers et les centres de contacts pour Suisses et étrangers.

En plus de l'information écrite, il importe d'encourager la collaboration entre les parents d'élèves, les enseignants des classes terminales et les responsables de l'orientation professionnelle. Ces derniers doivent être renseignés sur la situation particulière qui est celle des jeunes étrangers et de leurs parents, ce que s'efforce de faire le rapport sur l'éducation des adultes pour les étrangers. Les efforts visant à assurer aux jeunes étrangers les mêmes chances en matière d'éducation scolaire et de formation professionnelle doivent être poursuivis, voire intensifiés. Même si des progrès ont été enregistrés en l'espèce au cours de ces dernières années, les enfants étrangers continuent en effet d'avoir, dans l'ensemble, des chances de succès moindres que leurs camarades suisses. Un certain nombre d'indices montrent une amélio-

ration de la situation des jeunes étrangers face à l'apprentissage. Dans ce contexte, relevons que, selon l'article 7 de l'ordonnance du Conseil Fédéral du 6 octobre 1986 limitant le nombre des étrangers, tous les migrants de la deuxième génération -quel que soit leur statut juridique- sont désormais placés sur le même pied que leurs camarades suisses.

Les difficultés et les succès scolaires et professionnels des jeunes étrangers dépendent naturellement des conditions du milieu ambiant et peuvent varier selon les régions. L'âge de l'enfant au moment de l'arrivée en Suisse, les possibilités qui s'offrent à lui de nouer des contacts avec la population suisse, le statut socio-culturel de ses parents, leur volonté d'intégration et leurs projets ainsi que la cohésion familiale jouent à cet égard un rôle déterminant. Il en résulte que les problèmes des jeunes étrangers et ceux des adultes sont étroitement liés et interfèrent les uns sur les autres. L'intégration des étrangers dans le système scolaire, professionnel et social de la Suisse ne se réalise certes pas sans accroc, mais la jeune génération d'étrangers offre à notre pays l'occasion de montrer qu'il est prêt à assumer pleinement ses responsabilités à l'égard de la population immigrée en essayant de résoudre au mieux ses problèmes humains et sociaux. C'est dans cet esprit que la CFE a élaboré, en 1976 déjà, des recommandations en vue d'encourager l'intégration sociale des étrangers adultes par l'intermédiaire de la scolarisation de leurs enfants⁵. L'idée est que la force d'intégration que constitue l'école ne devrait pas se limiter aux enfants mais s'étendre aussi à leurs parents. Les mesures préconisées (renseignements et conseils aux parents, éducation des adultes, collaboration des étrangers dans les commissions scolaires, etc.) visent à permettre aux parents de mieux suivre l'éducation scolaire de leurs enfants et de les soutenir dans leurs efforts d'apprentissage.

Dans l'étude consacrée à la deuxième génération, la CFE invite en particulier les autorités scolaires, les écoles normales et le corps enseignant à mieux prendre en considération les problèmes scolaires et éducatifs propres aux étrangers et à associer ces derniers à toutes les mesures mises en œuvre en la matière. Elle relève que c'est le seul moyen susceptible de dissiper la résistance et la méfiance des parents étrangers face aux écoles suisses et d'améliorer les chances des jeunes étrangers dans leur choix professionnel.

Les cours de langue et de culture du pays d'origine méritent d'être soutenus, car ils permettent aux jeunes étrangers, qui se trouvent à cheval sur deux cultures et sur deux sociétés, d'affirmer leur personnalité. Afin de donner davantage d'importance à cet enseignement à caractère complémentaire et d'unifier le plus possible la méthode d'enseignement et d'éducation interculturelle, il est vivement recommandé -conformément aux principes élaborés par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)- d'aménager, le cas échéant, les cours de langue et de culture du pays d'origine au moins partiellement dans le programme scolaire obligatoire et d'amorcer ou d'intensifier les contacts et les échanges d'expériences entre enseignants suisses et étrangers. Il serait par ailleurs souhaitable que les autorités scolaires suisses manifestent leur intérêt à l'égard de ces cours par exemple par une aide accrue au plan de l'organisation. La collaboration entre enseignants suisses et étrangers devrait être instaurée sur la base la plus large possible et ne pas être laissée seulement à l'initiative de chaque maître. A cet égard, il convient de mentionner spécialement les divers séminaires organisés par la Commission nationale suisse pour l'UNESCO, au cours desquels des possibilités concrètes de collaboration sont discutées au sein des groupes de travail⁶.

Il sied de prendre en considération les problèmes et les besoins des enfants étrangers, le contenu et l'importance de l'enseignement complémentaire, déjà au niveau de la formation de base dispensée aux maîtres. Ce postulat prend toute sa valeur si l'on tient compte du fait que la proportion des élèves étrangers va augmenter encore au cours des années à venir. Une éducation à approche interculturelle doit aussi permettre à l'enfant étranger, dans le cadre du programme, de montrer ce qu'il a appris grâce à l'enseignement complémentaire. L'enfant suisse peut également y trouver un moyen d'enrichir son propre patrimoine culturel. Les possibilités de collaboration esquissées ci-dessus exigent parallèlement une préparation et une formation appropriées des enseignants étrangers. Souvent, en effet, ces derniers ne sont pas ou sont peu familiarisés avec la langue du pays d'accueil et son système scolaire.

Les jeunes étrangers éprouvent aussi beaucoup de difficultés à établir le contact avec les organisations suisses de jeunesse. Leur comportement pendant les loisirs ne va pas sans poser des problèmes. Aussi la CFE ne se contente-t-elle pas d'encourager ces organisations à s'ouvrir plus largement aux jeunes étrangers et à les faire participer à leurs

activités. De concert avec le Cartel suisse des associations de jeunesse (CSAJ) et la Commission fédérale pour la jeunesse, elle a lancé une action visant à intégrer les jeunes étrangers dans les institutions œuvrant en Suisse en faveur de la jeunesse. Concrètement, une brochure a été élaborée avec des suggestions et des conseils pratiques à l'intention des animateurs de jeunesse et des moniteurs de jeunes⁷. L'objectif est de sensibiliser ces derniers aux problèmes des jeunes étrangers, problèmes qui doivent être inclus dans leurs préoccupations habituelles. Ce faisant, une attention particulière doit être accordée au contact avec les parents. Il s'agit d'éviter à tout prix que, faute de pouvoir entrer en relation avec les organisations suisses de jeunesse, les jeunes étrangers s'isolent dans le cercle de leurs compatriotes.

L'intégration des étrangers de la deuxième génération n'est pas réalisable si nous ne sommes pas prêts à les considérer comme des membres à part entière de notre société et à les aider à surmonter leurs difficultés. Cela suppose que les jeunes étrangers soient progressivement associés à la gestion des affaires publiques. A cette fin, une journée d'action nationale ouverte à la jeunesse suisse et étrangère a été mise sur pied par la CFE en 1983 avec le concours des associations de jeunesse et des services d'aide aux étrangers. Elle a été suivie en 1984 par l'édition d'un dossier consacré aux étrangers de la deuxième génération et destiné à tous ceux qui consacrent leur temps et leur travail à la jeunesse de notre pays⁸.

EN GUISE DE CONCLUSION

Une intégration bien comprise dans le pays d'accueil ne limite nullement les possibilités de retour au pays d'origine. L'expérience prouve qu'elle facilite même la réintégration dans la patrie. Une bonne formation scolaire et professionnelle acquise en Suisse présente, même à cet égard, un avantage indéniable. La solution des problèmes auxquels sont confrontés les jeunes étrangers et leurs parents requiert une action concertée de tous les milieux intéressés, tant suisses qu'étrangers. Il s'agit pour les uns et les autres de relever de manière positive le défi posé à notre pays.

BIBLIOGRAPHIE

1. "Les enfants migrants dans nos écoles : Y a-t-il encore des problèmes ?", CFE et CDIP, 1982, versions en français et en allemand.
2. "Les jeunes étrangers - la deuxième génération : Problèmes et solutions possibles", CFE, 1980, versions intégrales en allemand et en français, résumés en italien, espagnol et anglais. Mise à jour statistique en 1983.
3. "Education des adultes pour les étrangers", CFE, 1986, avec annexe "Répertoire des cours de formation organisés à l'intention des travailleurs étrangers et de leurs familles en Suisse", versions en français et en allemand.
4. "Que faire après l'école obligatoire ?", CFE et ASOSP, 1983, versions en allemand, français, italien, espagnol, turc, grec, portugais, serbe, à commander auprès de la librairie du SVB, Case postale, 8032 Zurich.
5. "Intégration sociale des étrangers par l'intermédiaire de la scolarisation de leurs enfants", CFE, 1976, versions en italien, français et allemand.
6. "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, 1982, Mémoire de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.
7. "Jeunes étrangers et associations de jeunesse - Quelle relation ?", CFE et CSAJ, 1982, versions en italien, français et allemand.
8. "Arbeitsmappe : Die 2. Ausländergeneration", CFE et Basler Freizeitaktion, 1983, version allemande. Mise à jour en 1987.

IV. Ecole et enfants de migrants

5. DE LA CLASSE D'ACCUEIL A UNE EDUCATION INTERCULTURELLE¹

Micheline Rey - von Allmen

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	281
2. LES CLASSES D'ACCUEIL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENEVOIS	282
Des classes d'accueil	283
Des classes réservées aux récents immigrés, non francophones, pour une durée d'une année au maximum	285
Un souci d'intégration...	286
Des classes hétérogènes quant aux nationalités et aux niveaux scolaires, homogènes quant à l'âge	288
3. VERS UNE EDUCATION INTERCULTURELLE	292
NOTES	295

1. INTRODUCTION

Le terme d'éducation interculturelle est utilisé ici dans la perspective définie par le Conseil de l'Europe dans le cadre des activités du Groupe de travail pour la formation des maîtres chargés de l'éducation des enfants migrants, et du nouveau Projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants (Projet n° 7). Car cette option nous paraît la plus appropriée pour mener à bien un enseignement qui permette une égalisation des chances, une prise en compte des différences en même temps qu'une reconnaissance des identités, ce qui est bien, par ailleurs, l'objectif d'une éducation démocratique telle qu'elle est définie par exemple dans la Loi sur l'Instruction Publique de Genève, qui souligne que l'enseignement public a pour but, dans le respect de la personnalité de chacun, de rendre chaque élève progressivement conscient de son appartenance au monde qui l'entoure, en développant en lui le respect d'autrui, l'esprit de solidarité et de coopération, et de tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves dès les premiers degrés de l'école.

L'option interculturelle se distance de deux tendances. La première serait de ne prendre en considération que les différences qui séparent les enfants migrants et les autochtones et de proposer deux types d'éducation juxtaposés, l'un pour les autochtones, l'autre pour les migrants. La seconde serait le refus d'une prise en considération des différences et l'exigence d'une assimilation pure et simple ou d'une intégration qui n'envisage la possibilité d'un maintien de la culture d'origine que dans la mesure où celle-ci ne concerne pas les autochtones, où les migrants s'adaptent suffisamment aux habitudes locales pour qu'on puisse continuer à ignorer son rôle.

L'interculturalisme au contraire souligne que les enfants migrants sont à la fois différents des autochtones -par leur origine nationale, linguistique et culturelle, notamment- et identiques -par leur rapport à l'adulte, leur mode de développement, par exemple-. Il met en évidence (la particule "inter" est significative) qu'une prise en considération des différents paramètres ne peut se faire que dans le cadre d'une meilleure connaissance réciproque, d'un échange, d'un décroisement, à tous les niveaux et entre les différents secteurs et domaines.

*"Il s'agit de s'enrichir mutuellement par les différences, et cela n'est possible d'abord que par une attitude ouverte et une connaissance de l'autre en l'acceptant à la fois comme autre et comme semblable"*².

Une telle option est fondamentalement dialectique. Elle implique le dépassement des références à un système manichéen et à des vérités réductrices, elle exige la connaissance des différents paramètres et de leur articulation, suscite la transaction, tout en indiquant une ligne directrice.

Chacun peut observer que la vie scolaire impose constamment des choix et que ceux-ci seront différents, selon que l'on se réfère à un système binaire ou que l'on adopte une attitude plus nuancée, prenant en considération les multiples dimensions en présence. Nous nous proposons donc, à titre d'illustration d'une telle réflexion, de discuter ici quelques-uns des choix effectués dans le cadre du service des classes d'accueil du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois, puis de notre mission au Département de l'instruction publique concernant l'accueil et l'éducation des migrants.

2. LES CLASSES D'ACCUEIL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENEVOIS

Les premières classes d'accueil ont été ouvertes en 1968, au Cycle d'orientation, pour les élèves non francophones arrivant à Genève entre 12 et 15 ans. Leur organisation s'est modifiée au cours des années pour répondre aux besoins et résoudre les problèmes qui apparaissaient. En 1972 notamment, s'ouvrait une classe au Centre professionnel pour l'industrie et l'artisanat, pour les jeunes arrivant au-delà de la scolarité obligatoire et désirant se préparer à entreprendre un apprentissage (ce qui est impossible sans une connaissance suffisante du français), tandis que les élèves de 15-16 ans désireux de poursuivre des études étaient encore acceptés dans les classes d'accueil du Cycle. C'est en 1978 qu'une première classe réservée aux élèves non francophones arrivant au-delà de la scolarité obligatoire et désirant poursuivre des études moyennes ou longues a pu s'ouvrir, à l'Ecole de culture générale³. Actuellement, il existe 10 classes d'accueil au C.O., 2 au CEPIA, 2 à

l'ECG, qui font partie de tout un réseau d'actions que nous essayons de développer dans une perspective interculturelle⁴.

Dans un souci de connaissance, d'évaluation et d'amélioration de la situation, nous avons au cours des années rédigé de nombreux rapports et documents sur le rôle et le développement de ces classes⁵. Parmi eux, le plus complet, portant entre autres sur les cinq premières années d'existence des classes d'accueil, est notre étude sur "Le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants" qui comporte des données sur la population concernée, les difficultés administratives et pédagogiques, les propositions des commissions de travail et leurs résultats. Nous ne pouvons pas y revenir dans le détail. Il ne s'agira ici que de montrer, à partir de quelques exemples, les raisons et les apports des solutions choisies, en même temps que les transactions nécessaires, les limites et peut-être les risques de certains choix, si la perspective qui les a dictés s'estompe dans la conscience ou la volonté de ceux qui ont à les assumer.

On sait que les *classes d'accueil* sont réservées aux *récents immigrés* (étrangers et suisses), *non francophones*, qu'elles ont pour but de mener l'enfant ou l'adolescent parachuté dans un monde qui lui est étranger à s'adapter à la vie genevoise, puis, progressivement, au système scolaire dans lequel il étudiera : il s'agit donc de favoriser son *intégration*. Ces classes sont *hétérogènes* quant aux nationalités, aux langues et aux niveaux scolaires des élèves, mais *homogènes quant à l'âge*. Le transfert dans une classe ordinaire s'effectue individuellement ou en début d'année scolaire, mais chaque élève reste au *maximum une année* en classe d'accueil.

Certes, chacune de ces assertions est motivée. Aucune cependant ne va de soi. Aussi s'agit-il d'évaluer le bien-fondé comme les conséquences de ces choix. Nous allons donc les reprendre.

a) Des classes d'accueil

Après avoir suscité un grand intérêt, la mise sur pied de classes préparatoires, au vu de certains résultats, a fait l'objet de diverses critiques, à l'étranger comme en Suisse : on craignait la création de classes spéciales, de filières parallèles, la marginalisation des étrangers

et leur appauvrissement culturel (par absence de stimulation scolaire et de socialisation). C'est que la classe d'accueil n'est pas une solution universelle, mais une mesure dont les limites doivent être précisées. Il est de fait que le risque est réel de voir la différence appréhendée en termes d'infériorité, de menace et de rejet. Les classes d'accueil, si l'on n'y prend pas garde, quelles que soient les intentions qui sont à leur origine, subissent ce processus de marginalisation, qu'il s'agisse de la place donnée à leur administration, des locaux et des conditions de travail, des rapports entre les maîtres de ces classes et ceux des classes ordinaires, des enfants, de leurs familles et des cultures d'origine. Et nous pourrions donner de nombreux exemples de telles attitudes qu'il s'agit encore et toujours de combattre.

Mais il est vrai aussi qu'il n'est pas mieux de ne rien faire pour faciliter l'insertion des récents immigrés et que les statistiques ont prouvé depuis longtemps que les enfants des travailleurs migrants sont les plus démunis devant une sélection scolaire qui privilégie les critères verbaux, culturels et comportementaux.

Nous dirons donc, comme nous l'avons écrit dans notre Rapport sur l'évaluation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe⁶, que les classes d'enfants migrants sont nées d'un constat d'échec. Elles restent une *"accusation"* car leur présence n'est souhaitable (comme un *"remède"* -mais une personne en bonne santé n'a pas besoin de médicaments) que dans la mesure où l'institution scolaire n'est pas suffisamment ouverte et souple pour accepter en son sein des enfants *"différents"*, ou trop sélective pour que les différences puissent y trouver une place positive.

La réalisation de classes où sont regroupés les élèves étrangers apparaît donc comme proposant une solution à une difficulté dont les causes sont ailleurs : elle agit sur les symptômes : l'échec scolaire et l'humiliation des enfants étrangers. Cependant, les solutions d'urgence valent mieux que rien, et mieux vaut reconnaître et assumer une situation que la nier, que vouloir ignorer les problèmes qui en découlent et ne rien faire pour les résoudre.

b) *Des classes réservées aux récents immigrés, non francophones, pour une durée d'une année au maximum*

Ces restrictions ont bien pour but d'empêcher les classes d'accueil de devenir des classes spéciales, ou des filières parallèles dans lesquelles on place les élèves dès que des difficultés apparaissent.

Nous avons vu suggérer le transfert en classe d'accueil d'une élève autochtone et francophone, parce qu'avec ses difficultés de comportement, elle serait, là au moins, bien *"accueillie"* !

Mais les limites restent difficiles à fixer. D'une part, on ne peut pas demander à tous les récents immigrés d'être débutants en français ; nombreux sont les *"faux débutants"*, qui ont déjà reçu quelque enseignement dans cette langue, sans pour autant la maîtriser suffisamment pour pouvoir suivre dans une classe ordinaire. D'autre part, si ce dernier élément constitue le critère prioritaire d'une acceptation en classe d'accueil, on sait alors qu'il dépend de nombreux facteurs subjectifs, notamment du taux de tolérance des maîtres et des institutions et des autres formes d'encadrements offerts. On constate aussi parfois que lorsque les écoles connaissent l'existence de classes d'accueil, elles sont tentées d'être moins disposées à assumer l'encadrement des élèves rencontrant des difficultés linguistiques. Il s'agit donc de s'assurer au départ pour chaque élève à inscrire que la classe d'accueil sera bien pour lui un tremplin, et non une voie de garage, et, dans la durée, de ne pas permettre qu'elle devienne une solution de facilité ou de rejet, un milieu protégé qui fasse écran à une adaptation plus large.

La difficulté réside dans le fait que, d'une part, chaque élève est un cas particulier, mais que d'autre part, les *"précédents"*, la multiplication des exceptions risquent d'être considérés comme la normalité, de transformer la nature des classes d'accueil, de dévier leur objectif.

Une norme est donc importante. Mais plus importante encore est la façon de se situer par rapport à elle. Il s'agit, dans un même mouvement, de s'y référer et d'assumer des décisions qui tiennent compte de la situation individuelle, spécifique de chaque élève.

Dans la pratique, on se trouve constamment confronté à cette situation, par exemple avec les élèves venant de l'école primaire et n'ayant pas pu bénéficier antérieurement d'une classe d'accueil, avec les adolescents mal scolarisés à leur arrivée, pour lesquels une année d'apprentissage du français et de rattrapage ne semble pas suffire, ou avec ceux qui viennent de cultures très différentes et pour qui une première année n'a pu qu'atténuer le choc social de la transplantation mais n'a pas suffi à l'adaptation scolaire.

c) *Un souci d'intégration...*

Traditionnellement, la politique scolaire suisse, par rapport à la scolarisation des étrangers a été, par souci d'égalité, de demander aux enfants de s'adapter, de s'intégrer, parfois, de les aider à y parvenir. Les classes d'accueil de Genève sont sans doute issues de ce principe. Elles ont cependant bénéficié de tous les travaux relatifs à la démocratisation des études, aux efforts faits pour l'égalisation des chances et le respect des différences et ont été à leur tour un lieu de réflexion. "*L'intégration*" y est apparue comme un objectif réducteur et la connaissance des élèves étrangers qu'ont apportée les classes d'accueil a permis d'élargir la perspective⁷. Plusieurs points y ont été mis en évidence :

- La langue a un rôle complexe de symbole. C'est sa dimension sociolinguistique (ou psychosociolinguistique) qui la rend si importante. Elle véhicule des valeurs culturelles, atteste la participation à une communauté et permet d'en exprimer l'identité. A cet égard, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être difficile non seulement, comme on l'a pensé parfois, pour les enfants de milieux socio-culturels défavorisés, mais pour tous les enfants qui, par cet intermédiaire, voient leurs assises s'ébranler. Les risques d'anomie ou les réactions contre cette menace ont été observés par différents linguistes. Nous les avons aussi constatés chez des élèves de divers milieux.
- De plus, les langues se situent, les unes par rapport aux autres, dans une relation de pouvoir qui exprime les rapports de force entre les groupes.

Sur le plan strictement linguistique, on peut penser que l'apprentissage de plusieurs variétés dans un milieu bilingue se fait aussi facilement que celui de niveaux de langues dans une

communauté monolingue, les interférences dans l'un et l'autre cas étant sans limite et propres à faciliter la communication. En revanche, lorsque l'école renforce brusquement de manière monolithique une variété dominante, ceci peut provoquer des traumatismes et des handicaps chez les élèves qui voient se rétrécir le champ d'utilisation de leur langue familiale. Cette dévalorisation est intériorisée ou projetée sur la famille, ce qui peut constituer une cause de rejet du milieu familial, d'humiliation, d'échec scolaire ou d'anomie. Car la langue se situe à l'intérieur d'un échange, d'un marché ; les interlocuteurs l'utilisent en fonction de leur capital d'autorité et du prix qu'ils peuvent s'attendre à recevoir pour leur production.

- Les compétences linguistiques des élèves non francophones sont réelles, même parmi ceux qui parlent à la maison un dialecte (Labov a montré que les variétés "dominées" sont tout aussi complexes, grammaticalement riches, adaptées à la communication que n'importe quelle variété "dominante"). Nous avons constaté également que la sensibilité métalinguistique de ces élèves est grande. Il s'agirait donc de développer ces aptitudes plutôt que de les négliger. De même que, sur le plan culturel, une prise en considération de l'environnement est nécessaire, de même sur le plan linguistique, il serait bénéfique de tenir compte des acquis et des processus d'apprentissage.
- De telles constatations sont loin de ne concerner que la première année de scolarisation des enfants migrants, elles remettent en cause toute notre appréhension des relations interculturelles car, comme le dit Eppink, les facteurs culturels ne constituent pas un simple vernis qui s'écaillerait lors de la migration.

Il s'agit donc d'assurer un décloisonnement de l'école, afin que, plutôt que d'accorder un délai à l'assimilation, elle s'ouvre à la pluralité des expressions culturelles, reconnaisse leurs valeurs et permette de ce fait aux élèves de développer leurs potentialités, dans une perspective qui permettra alors un enrichissement mutuel. La question n'est plus seulement celle d'une population minoritaire (en voie de disparition, dit-on...) d'élèves récemment immigrés, dont on ne s'apercevra bientôt plus que leur langue maternelle a pu être autre chose que le français, mais celle de tous les enfants de nationalité ou de langue maternelle étrangère et de cultures différentes, de leurs relations avec les

autochtones dans nos écoles et de la place qui leur est donnée dans notre communauté.

En fait, de l'ouverture de classes d'accueil en nombre suffisant ou du développement d'autres mesures propres à faciliter l'insertion des élèves non francophones, au choix des branches d'enseignement (notamment dans le domaine des langues et des sciences humaines) et des méthodologies, ou à la reconnaissance d'équivalences et à la collaboration avec les parents, c'est toujours à cette même question qu'il est répondu, même si on ne l'a pas posée.

d) Des classes hétérogènes quant aux nationalités et aux niveaux scolaires, homogènes quant à l'âge

Ce choix est certes controversé. Dans certaines régions, les classes d'accueil sont constituées d'enfants de même expression culturelle, et généralement de même milieu social. Il nous a semblé au contraire que dans une perspective d'enrichissement interculturel, il était profitable pour les enfants d'apprendre le français dans un environnement diversifié et stimulant qui sollicite leur curiosité. Si cette solution ne rencontre guère d'opposition à Genève, l'hétérogénéité des niveaux scolaires en rencontre davantage. D'aucuns préconiseraient par exemple "de soumettre les élèves à leur arrivée à un examen qui déterminera leurs connaissances, de répartir les élèves selon leurs connaissances et non selon leur âge, de grouper les élèves non doués dans une même classe où l'on ferait un travail qui correspondrait à leurs aptitudes sans que cela nuise aux élèves avancés" (Rapport d'une enseignante, approuvé par le Directeur de son collège). Néanmoins aussi longtemps que nous serons en mesure de le faire, nous éviterons une telle répartition.

Plusieurs structures ont déjà été expérimentées :

A leur création, les classes d'accueil ne correspondaient pas à un degré. Tous les âges et tous les niveaux y étaient regroupés. Or, comme toutes les autres classes du C.O. sont déterminées par leur degré, on a eu tôt fait d'assimiler les classes d'accueil à des classes de 7e et d'orienter les élèves en conséquence, au risque de provoquer des retards scolaires.

Puis nous avons essayé de tenir compte des niveaux, de regrouper dans un type de classe les plus jeunes (7e et début 8e) et les élèves mal scolarisés (de la 7e à la 9e), et dans une autre les élèves plus âgés et bien scolarisés. Si ces dernières classes étaient très valorisantes pour les enseignants, les classes regroupant des gosses de 12 ans en même temps que des jeunes de 15 ans, à la maturité, aux préoccupations, au comportement fort différents n'ont pas paru satisfaisantes. C'est alors que nous avons retenu la solution de l'hétérogénéité des niveaux, mais à l'intérieur d'une même classe d'âge. Une telle solution était par ailleurs plus conforme aux revendications des représentants des pays d'origine des enfants migrants, qui demandaient que l'intégration des enfants étrangers se fasse dans le degré correspondant à leur âge (ce qui est devenu depuis lors réglementaire à Genève). On pourra ajouter encore le fait que la séparation en niveaux risquait de sanctionner et de confirmer les inégalités sociales, en regroupant dans un type de classe (les préjugés aidant) les internationaux bien scolarisés et dans un autre une grande partie des enfants des travailleurs migrants.

Certains maîtres aimeraient encore faire disparaître la notion de degrés : âge 7e, 8e, 9e, pour éviter que les élèves, qui après une classe d'accueil referaient un même degré dans une classe ordinaire, aient l'impression d'échouer. Il nous paraît toutefois plus néfaste de vouloir cacher une réalité aux familles que de choisir avec elles, en connaissance de cause, la solution la plus satisfaisante, compte tenu du système scolaire local, des acquis de l'enfant et de son âge -car celui-ci compte aussi, sur le plan de son développement et de ses intérêts, des projets familiaux (questions financières, par exemple, ou retour dans le pays d'origine), comme de la sélection scolaire. On sait notamment que, normalement, les élèves ne sont pas admis dans certaines écoles de l'enseignement secondaire supérieur s'ils ont plus de deux ans de retard (une dérogation vient d'être obtenue pour les réfugiés et les enfants de travailleurs migrants récemment immigrés)⁸.

Il faut signaler aussi que tenant compte du fait que le problème du rattrapage et de l'orientation des élèves mal scolarisés reste pédagogiquement problématique, nous avons, à titre exceptionnel, et pour un temps limité pour éviter l'institutionnalisation d'une telle structure, organisé au Cycle d'orientation des Coudriers, en 1974-1975 et en 1975-1976, dans le cadre ses "classes expérimentales du Conseil de l'Europe", une classe d'accueil de recherche. Nous y avons,

contrairement au principe général, regroupé des élèves homogènes quant à la nationalité (italiens et espagnols) et à la situation scolaire (importants retards) et relativement hétérogènes quant à l'âge (âge 8e et 9e). Le but que nous nous étions fixé était la recherche d'une méthodologie de l'enseignement adaptée aux adolescents mal scolarisés issus de milieux socio-culturels défavorisés. Sur le plan linguistique, notre recherche a porté sur le développement de la connaissance analytique de la langue maternelle, sur les aptitudes logico-mathématiques et métalinguistiques et sur l'enseignement du français, particulièrement du français écrit qui présente un écueil presque insurmontable pour ces élèves et qui est pourtant déterminant pour leur avenir. D'une manière plus générale, nous avons cherché à apprendre à mieux connaître ces adolescents, leur appréhension de la vie scolaire, familiale, leurs aptitudes, leurs lacunes et leurs besoins, de même qu'à favoriser leur insertion dans le collège, à sensibiliser les maîtres à leur situation, à comprendre les phénomènes de résistances rencontrés parfois.

Cette "*recherche-action*" a fait l'objet de rapports réguliers au Conseil de l'Europe et de plusieurs publications⁹.

Les études spécifiques qui ont été entreprises à cette occasion, tant par le secteur de psycholinguistique de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation qui nous a prêté son concours que par Mme Olmos, alors maîtresse responsable de la classe, et par la soussignée se poursuivent dans chacune de ces directions¹⁰.

Si cette expérience a été bénéfique pour notre connaissance des problèmes auxquels sont confrontés les enfants des travailleurs migrants, il s'est confirmé que le fait de regrouper dans une même classe les adolescents mal scolarisés avait pour conséquence de regrouper des "élèves problèmes" et de multiplier les difficultés sur le plan pédagogique et relationnel, de regrouper des élèves de milieux sociaux inférieurs, enfants d'ouvriers migrants, pas toujours bien acceptés par leurs camarades genevois et d'augmenter les risques d'isolement et de rejet, la diversité apparaissant au contraire (pour les enseignants autant que pour les élèves) comme un stimulant et un facteur d'équilibre.

Pour résumer la situation actuelle, on pourra dire que les classes d'accueil de l'enseignement secondaire constituent pour les élèves non francophones une période d'orientation. Une sélection prématurée dès l'arrivée, effectuée sur la base d'une évaluation ponctuelle des connaissances, risquerait d'aboutir -quelle que soit la qualité des procédés d'évaluation- à limiter les chances du plus grand nombre, et à imposer des orientations sans que les familles n'en comprennent la raison. En revanche, ce temps d'observation permet aux maîtres d'une part d'apprécier plus adéquatement non seulement la somme des acquis à un moment donné, mais aussi la progression, le rythme d'acquisition, la qualité du travail, l'aptitude à un effort personnel, les facultés d'adaptation, l'ensemble de la personnalité, etc., autant de facteurs déterminants pour la réussite scolaire à venir. Il permet aux élèves d'autre part de se familiariser avec l'école genevoise, ses structures et ses exigences, de confronter leurs désirs avec la réalité avant d'effectuer un choix définitif. C'est donc après la classe d'accueil qu'interviennent les décisions d'orientation, degré, section, niveau, pour les élèves en âge de scolarité obligatoire (C.O.), type d'école ou d'apprentissage pour les élèves libérés de l'obligation scolaire. L'effectif des classes, pour permettre une réelle disponibilité des maîtres et un enseignement individualisé efficace, dans une situation d'extrême hétérogénéité, ne dépasse pas douze élèves. L'horaire hebdomadaire moyen, qui varie selon la classe d'âge, les objectifs spécifiques, les besoins des élèves et les expériences en cours compte environ trente-deux heures. Il s'articule autour des disciplines suivantes : français, mathématique, connaissance du milieu ou sciences humaines, dessin, éducation physique, activités créatrices, sciences ou physique, information professionnelle, appui linguistique en langue maternelle, qui peuvent se combiner avec des heures d'écoute ou une insertion partielle dans les classes ordinaires et avec des cours facultatifs. Il est important de rappeler aussi que les classes d'accueil ne sont qu'une mesure préalable, on l'a vu, et partielle, et que dès qu'il semble qu'un élève pourrait tirer profit d'un enseignement normal, même si des difficultés de langue ou d'autres lacunes subsistent, il convient de favoriser son insertion, qui sera alors appuyée par d'autres mesures.

3. VERS UNE EDUCATION INTERCULTURELLE

De même que les classes d'accueil s'ouvrent sur autre chose qu'elles-mêmes pour les élèves, il est important que l'institution ne considère pas avoir "réglé" le problème des enfants migrants ou avoir "fait son devoir" dès lors qu'elle a organisé l'accueil des récents immigrés. La question qui est posée est celle, plus fondamentale, de la co-éducation d'enfants de différentes cultures. Dans la mesure où, souvent, l'école connaît mal l'expression culturelle des allogènes, elle devient, même sans le vouloir et par souci d'égalité, réductrice des potentialités.

La première condition d'une éducation interculturelle réside donc dans une meilleure connaissance réciproque.

Une telle connaissance n'est certes pas facile. Car sans un réel apprentissage des références culturelles de l'autre, la communication risque d'être, sinon impossible, du moins partielle. Le comportement social s'inscrit en effet, pour celui qui le réalise comme pour celui qui l'interprète, à l'intérieur d'un système de symboles. Mais pour que le message soit compris, il faut que le système de référence des partenaires soit identique (comme il faut pour comprendre celui qui parle se référer à la même langue). Si les systèmes de référence divergent sans qu'on en soit conscient, les comportements peuvent être mal interprétés. La communication ne passe pas, ou plutôt, et c'est plus grave encore, passe mal, de manière déviée¹¹.

Ceux qui partagent des valeurs culturelles ou un mode de vie sont partenaires d'une convention qui dicte leur comportement. C'est notamment le cas à l'école. Celle-ci a ses codes, ses normes, ses exigences. S'il peut être difficile pour tous les enfants de s'y adapter, cela l'est particulièrement pour les enfants venant d'autres cultures et les enseignants peuvent ne pas s'en rendre compte lorsqu'ils ne connaissent pas les modes de vie des familles de leurs élèves.

En effet, les enfants migrants, plus encore que les autochtones, et tout particulièrement les enfants d'ouvriers étrangers, font parfois l'expérience que leur expression culturelle, leur langue, sont mal connues à l'école (les "*cultures intermédiaires*", les "*dialectes*" des émigrés sont devenus une pierre d'achoppement pour ceux qui

travaillent avec les migrants). Ils risquent donc soit, par souci d'intégration, de se distancer de leurs familles -dont les parents pensent qu'ils ont honte- soit, par solidarité familiale, de ne pas pouvoir accepter les conventions de la communauté scolaire. L'un et l'autre de ces choix sont traumatisants. De plus, la non adaptation aux conventions de la vie scolaire ou leur inadéquation peut compromettre l'apprentissage. Il s'agit donc de construire des ponts entre les différents milieux de vie de l'enfant et de lui permettre de vivre dans l'un comme dans l'autre sans devoir renier son identité ou son origine¹².

Un tel objectif implique assurément le respect par l'école des langues et des cultures d'origine des immigrés et une collaboration avec leurs représentants. Il implique également une formation adéquate des enseignants. Mais encore faut-il être capable de l'assurer : les connaissances scientifiques sont encore balbutiantes. Il s'agit donc de développer la collaboration avec les Centres de Recherche et l'Université. De nombreux domaines restent à explorer dans des secteurs tels que :

- L'éducation comparée et l'ethnosociologie : par rapport aux différentes cultures représentées chez nous (qu'il s'agirait de mieux connaître, même si on a tendance à les considérer comme des sous-cultures ou des cultures intermédiaires), il serait utile de savoir comment se manifeste la contrainte que peut représenter l'acculturation imposée par l'école et quelles sont les valeurs que celle-ci devrait plus concrètement prendre en considération.
- La sociolinguistique : une meilleure connaissance de la répartition sociolinguistique des différentes variétés et de leurs conditions d'utilisation en Suisse romande, comme de l'attitude des diverses communautés par rapport à ces différentes variétés permettrait, au niveau de la politique d'éducation, de prendre des décisions en connaissance de cause. On a en effet encore peu étudié chez nous le statut des différentes langues, selon les domaines, les classes sociales et les âges, par exemple, de même que les conditions et les critères d'utilisation des diverses variétés chez les bilingues de notre communauté (code switching).
- La psycholinguistique : on pourrait profiter dès le préscolaire d'une connaissance des processus d'apprentissage de la communication

linguistique et non linguistique et des relations entre la connaissance de la langue maternelle et l'acquisition de langues étrangères notamment lorsque la première est une variété dominée et que la seconde devient la langue de référence.

- La linguistique appliquée et la didactique des langues : linguistique contrastive, analyse des erreurs et des performances, méthodologie de l'enseignement des langues en milieu multiculturel : un apport spécifique de ces domaines serait précieux.
- La psychopédagogie : les procédures et les critères d'évaluation seraient à revoir. Il s'agirait d'abord d'en analyser la dimension culturelle et de prendre conscience de ses conséquences et des biais qu'elle peut provoquer (nature des tests, population de référence, attentes, interprétation des résultats, etc.). Il s'agirait ensuite de suggérer des formes d'évaluation plus équitables.

A Genève, une telle collaboration, est amorcée. Elle a déjà permis, en particulier, la réalisation de journées de formation continue avec la participation d'enseignants des cours de langues et cultures d'origine¹³ et¹⁴, le développement, on l'a vu, de recherches en psycholinguistique, la collaboration entre chercheurs et enseignants espagnols, italiens et suisses dans le cadre d'une recherche-action tendant à développer la coopération interculturelle au niveau des enseignantes et des élèves dans une école primaire¹⁵. Diverses expériences se mettent ainsi en route et l'on espère que les groupes de travail qui les animent seront agréés et pourront une fois aboutir à la constitution de commissions de liaison interculturelle officielles¹⁶.

Mais un tel objectif implique aussi une collaboration étroite entre les familles immigrées et l'école.

Il ne nous est pas possible de décrire ici l'action qui se déroule dans le cadre de l'Ecole de parents du Cycle d'orientation, notamment des cours de français langue étrangère que nous y avons créés et qui sont offerts gratuitement à tous les parents non francophones dont un enfant fréquente l'enseignement public au niveau enfantin, primaire ou secondaire inférieur. Mais, comme pour les classes d'accueil, de nombreux documents d'analyse des besoins, d'évaluation, de formation

continue des enseignants ont été réalisés, notamment entre 1969 et 1974. Une évaluation de cette institution a d'ailleurs été faite par le Conseil de l'Europe, à l'occasion de laquelle un film de présentation a été tourné par la TVCO¹⁷.

Mais au-delà de cette offre de formation permanente, il s'agit d'apprendre à connaître les préoccupations des parents immigrés, de solliciter leur participation à la vie de l'école et de tenir compte de leurs revendications. Le récent numéro de "C.O. Parents" consacré à l'éducation des enfants migrants et au respect de leurs cultures est peut-être un signe des temps¹⁸.

D'une telle connaissance et de tels échanges pourra alors naître un réel enrichissement mutuel, qu'il s'agisse de la mise en valeur des langues maternelles des immigrés, de l'apport dans les ludothèques et les bibliothèques de documents en différentes langues et représentant diverses cultures, de l'utilisation dans l'enseignement des langues des compétences linguistiques en langues étrangères, d'accords relatifs à la reconnaissance de l'équivalence des titres obtenus en Suisse ou dans les pays d'origine, de la mise en commun des expériences et des connaissances multiples des élèves.

Encore faut-il que l'école puisse compter sur l'ensemble de la communauté sociale pour prendre le relais d'une telle coopération.

Les trois dimensions école-famille-communauté dessinent un réseau de relations que doit pénétrer la perspective inter-culturelle. Car aucune mesure en direction des enfants migrants ne sera efficace si elle reste isolée. Il faut que chaque action puisse s'articuler sur un ensemble de mesures éducatives, sociales, socioculturelles et interculturelles qui fonctionnent comme des relais dans un projet commun qui sollicite l'adhésion de toute la communauté, migrante et autochtone.

NOTES

1. Le titre de cet article, tel qu'il apparaissait dans la première édition suite à une malencontreuse faute de frappe (préposition "à" remplacée par deux points), était en contradiction flagrante avec tout ce que nous avons cherché à développer dans cet article. Les classes d'accueil ne constituent pas *per se* un modèle

d'éducation interculturelle. Le fait que cette erreur n'ait semblé-t-il pas choqué est significatif de la confusion qui règne communément entre deux notions qui pourtant ne se recouvrent pas. Nous avons voulu, dans notre article, souligner qu'il ne suffisait pas (même s'il s'agit de mesures d'urgence et nécessaires) d'enseigner la langue locale aux récents immigrés ou de faciliter leurs rattrapages scolaires pour réaliser une éducation interculturelle. Education interculturelle n'est synonyme ni de classe d'accueil, ni d'enseignement aux enfants de migrants. En revanche, il est de fait, historiquement, qu'à Genève (et il en va de même dans bien d'autres endroits) les classes d'accueil ont été un lieu de réflexion, d'interrogation et d'action à partir duquel une ouverture interculturelle, une mise en valeur des interactions entre immigrés et autochtones, un souci de connaissance et de compréhension réciproques se sont développés. A partir, peut-être, mais aussi, en tout cas, au-delà. Il ne nous paraît pas souhaitable en effet, dans une perspective interculturelle, que les classes d'accueil (si classes d'accueil il y a) soient centrées et fermées sur elles-mêmes. Mais il est vrai que les cloisonnements institutionnels ne facilitent pas l'ouverture et le partage des responsabilités. On préfère circonscrire les problèmes et se décharger de celui des migrants sur quelques enseignants ou services, spécifiquement mandatés. Mais nous avons eu l'occasion ailleurs de souligner les pièges et défis de l'interculturalisme (cf. Education permanente n° 75, Université de Paris Dauphine, p. 11-21) et ne pouvons pas y revenir ici. Il n'est pas sans intérêt de noter qu'au Conseil de l'Europe, les activités du Conseil de la coopération culturelle (CDCC) ont évolué dans le même sens. En 1973, lors de réunions d'experts chargés d'examiner le problème de la formation des enseignants chargés de l'enseignement dispensé aux enfants de migrants, on refusait d'élargir le débat : il fallait parer au plus pressé. En 1977, nous pouvions proposer au groupe de travail dont la présidence nous avait été confiée (1977-1981), de choisir pour lignes directrices une perspective interculturelle. Il fut reconnu alors que les problèmes liés aux incidences du phénomène migratoire sur l'école ne concernaient pas que les récents immigrés et leurs enseignants, mais tous les enfants, tous les enseignants, toute la communauté scolaire et sociale, dans les pays d'accueil comme d'ailleurs aussi dans les pays d'origine. Lors du Symposium final de ce programme (L'Aquila, 1982), l'option interculturelle a été reconnue comme propre à capituler toute l'action du Conseil de l'Europe, dans le double sens que l'on peut donner à ce terme, de résumé d'une part, de référence, de méthode, de perspective d'action, d'autre part. En 1981, ce programme fut relayé par un projet plus large, portant sur l'éducation et le développement culturel des migrants (projet n° 7, 1981-1986), soulignant les interactions existantes comme les décroisonnements et les articulations nécessaires entre les différents partenaires (immigrés de diverses origines et autochtones) de l'éducation et de la vie culturelle. Cinq ans plus tard, le rapport final de ce projet va bien au-delà d'une promotion de la coopération entre migrants et autochtones. Il souligne que les mutations importantes survenues ces dernières décennies tant au niveau des migrations que de la société dans son

ensemble ont donné naissance à de nouvelles réalités. Celles-ci font que les sociétés européennes ne peuvent plus se définir comme constituées de migrants et d'autochtones. Les identités sont multidimensionnelles, les appartenances plurielles, les différences partagées. S'il existe des lieux privilégiés pour le développement de projets éducatifs et culturels (par exemple : l'espace familial, l'institution préscolaire et scolaire, la formation pré-professionnelle et professionnelle, le quartier et les associations, les espaces de création artistique et d'innovation culturelle, les médias, etc.), ceux-ci doivent prendre en compte la multiplicité des interdépendances, comme la pluralité, la complexité et la mouvance des supports identitaires et des situations.

Pour une introduction aux projets du CDCC mentionnés ci-dessus (avec liste des publications y relatives) cf. :

Rey, M. : *Former les enseignants à l'éducation interculturelle ?* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1986, 56 p.

Rapport final du groupe de projet n° 7 du CDCC : L'éducation et le développement culturel des migrants, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1986, 108 p.

Rey, M. : *Synthèse du rapport final du groupe de projet n° 7*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1986, 23 p.

2. Cf. Porcher, L. : *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1979, p. 19.
3. Le lecteur désireux d'avoir une vision plus générale des mesures prises par le D.I.P. de Genève pour l'insertion des enfants migrants selon les ordres d'enseignement et de pouvoir situer les classes d'accueil dans ce réseau d'actions pourra se référer à notre article intitulé : *L'éducation des enfants (de) migrants dans le canton de Genève, vers une éducation interculturelle*, paru dans *Etudes pédagogiques* 1979. Annuaire de l'instruction publique en Suisse, Payot, Lausanne, pp. 127-138. On y trouvera aussi une description plus détaillée que celle que nous donnerons ici de l'organisation actuelle des classes d'accueil.
4. La situation est en constante évolution. En 1981, vu l'importance reconnue des besoins au niveau de l'enseignement post-obligatoire, un service autonome est créé dans l'enseignement secondaire supérieur : le service des CASPO (classes d'accueil de la scolarité post-obligatoire). Progressivement, des classes s'ouvrent dans les différentes écoles. Les élèves y sont hétérogènes quant aux nationalités et quant à l'âge (15-20 ans), mais relativement homogènes quant aux niveaux scolaires et aux projets d'orientation. En mars 1987, les CASPO sont au nombre de 10. Il y a 8 classes de formation générale, au Collège de Genève, à l'Ecole supérieure de commerce, à l'Ecole de culture générale, au Centre professionnel pour l'industrie et l'artisanat, et 2 classes de formation pratique au Foyer AGECAS d'Anières. Au même moment, le Cycle d'orientation compte

17 classes d'accueil. Une "Commission de l'enseignement secondaire pour l'accueil et l'intégration des élèves non-francophones", présidée par la soussignée, assure la liaison entre les deux services et avec les écoles et institutions qui reçoivent les élèves au sortir de la classe d'accueil. On notera également qu'en juin 1986, l'enseignement primaire crée (ou plutôt autonomise, à partir de structures déjà partiellement existantes) un "Service des élèves non-francophones". Pour une information actualisée, cf : CO Parents, n° 115. Dossier "Diversité et richesse culturelle de l'école", Direction générale du Cycle d'orientation, Genève, nov.-déc. 1986, p. 2-47.

5. Voir notamment :

Rey, M. : *Le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants, deux expériences dans le cadre du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois : les cours de français langue étrangère de l'école des parents, les classes d'accueil, de 1969 à 1973*. Institut d'Etudes Sociales de Genève, 1974, 149 p.

Rey, M. : Réflexion sur le problème des élèves étrangers, une réalisation du C.O. : les classes d'accueil, in *C.O. Parents*, Cycle d'orientation, 10e anniversaire, n° 30, avril 1972, pp. 77-79.

Centre international de l'enfance (éd.) : *Les enfants des travailleurs migrants en Europe, santé, scolarité, adaptation scolaire*. Colloque international organisé à Paris, 19-22 mars 1973, ESF, Paris 1974, où plusieurs de nos interventions sur les classes d'accueil et les cours de français de l'Ecole de Parents du C.O. sont rapportées.

Rey, M. : Fonctionnement des classes d'accueil en Suisse. In : *L'enseignement de la langue française aux immigrés, compte rendu de la rencontre des 10 et 11 octobre 1973*, Service provincial d'immigration et d'accueil de Liège.

Castiglione, F. et Vial, B. : *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*. Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, D.I.P., Genève, 1975, 25 p.

6. Rey-von Allmen, M. : *Rapport sur l'évaluation des méthodes d'organisation et de réalisation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe*. Conseil de l'Europe, Direction des Affaires Economiques et Sociales, Strasbourg, 1979, 27 p. plus les annexes.

7. Quelques dimensions de ce problème ont été développées dans notre article : Identité et intégration, in : *L'école et les enfants des travailleurs migrants. Bulletin d'Information de la CDIP* (Conférence des chefs des Départements de l'Instruction Publique), n° 16, juillet 1979, pp. 30-40.

Pour un approfondissement de cette perspective sociolinguistique, lire par exemple :

Alatis, J.E. (éd.) : *Bilingualism and language contact*, GURT, 1970, Georgetown University Press, Washington DG, 1970, dont nous avons présenté un compte rendu dans le *Bulletin CILA* n° 22, 1975.

Giglioli, P.P. (éd.) : *Language and social context*. Penguin Books, 1ère éd.: 1972.

Pride, J.B. & Holmes, J. (éds) : *Sociolinguistics*. Penguin Books, 1ère éd. : 1972.

Labov, W. : *Sociolinguistique*. Les Editions de Minuit, Paris, 1976.

Bourdieu, P. : L'économie des échanges linguistiques, *Langue française*, 34, mai 1977.

De Grève, M. et Rossel, E. (éds) : *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*. 18e colloque de l'AIMAV, en collaboration avec la Commission des communautés européennes, AIMAV-Didier, Bruxelles, 1977.

Pride, J.B. (éd.) : *Sociolinguistic aspects of language learning and teaching*. Oxford University Press, 1979, dont nous avons rédigé un compte rendu pour le n° 32 du *Bulletin CILA*.

Eppink, A. : Socio-psychological problems of migrant children and cultural conflicts. In : Quatrième séminaire sur l'adaptation et l'intégration des immigrants permanents, Genève, 8-11 mai 1979, *Revue trimestrielle du CIME*, 1979, 1/2.

8. Ces restrictions ont été supprimées fort heureusement en 1981. Le règlement de l'enseignement secondaire demande actuellement aux directions de l'enseignement secondaire supérieur de contribuer à l'éducation continue en acceptant l'inscription d'adultes satisfaisant aux conditions générales.

9. Notamment :

Rey, M. et al. : *La classe spéciale expérimentale du Conseil de l'Europe au Cycle d'orientation des Coudriers*. Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois, D.I.P., Genève, 1976.

Vol. I : Rapports mensuels et final pour 1974-1975, 101 p.

Vol. II : Rapports mensuels pour 1975-1976 et rapport final, 74 p.

Rey-von Allmen, M. : Problèmes relatifs aux enfants de travailleurs migrants tels qu'ils apparaissent dans le cadre scolaire genevois, aspects psychopédagogiques et sociaux. *Revue de neuropsychiatrie infantile et d'hygiène mentale de l'enfance*, n° 8-9, août-septembre 1977, Paris, pp. 509-521. Repris dans *l'Educateur*, organe de la société pédagogique romande, n° 5, février 1979, pp. 112-116.

Rey-von Allmen, M. : Insertion des enfants migrants dans la communauté et l'école genevoises, problèmes sociolinguistiques. In : M. de Grève et E. Rossel (éds), *Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants*, AIMAV - Didier, Bruxelles, 1977.

Rey-von Allmen, M. : Français langue étrangère : l'enseignement de l'orthographe élémentaire aux adolescents mal scolarisés, issus de milieux

- socioculturels défavorisés, quelques notes sur une recherche, *Bulletin CILA*, 1977, n° 25, Neuchâtel, pp. 24-30.
- Olmos, A. : Enseignement de la langue maternelle à des enfants d'émigrants, *Bulletin CILA*, 1977, n° 26, Neuchâtel, pp. 47-52.
- Berthoud, I. et Othenin-Girard C. : Quelques aspects du raisonnement chez des adolescents récemment immigrés à Genève et mal scolarisés, *Bulletin CILA*, 1978, n° 27, pp. 10-22.
- Rey, M. : La escolarizacion de los niños inmigrantes en Suiza, in : La educación de los hijos de los trabajadores emigrantes, *Revista de Educacion*, Madrid, Julio-Octubre 1976, n° 245-246, pp. 66-75.
- Olmos, A. : El problema del bilingüismo y de la escolarización de los niños emigrantes (Ginebra), *Boletín de la asociación de profesores de español*, Octubre 1978, p. 19.
10. Voir en particulier :
 Rey, M. : *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non-francophones, enfants de travailleurs migrants*. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques, Lang, Berne & Francfort/M, 1982, 320 p.
 Rey, M. : Apprentissage de l'orthographe du français langue étrangère par des enfants de migrants, in W. Knibbeler & M. Bernards (eds) : *New approaches in foreign language methodology*, 5th AIMAV colloquium, AIMAV, Bruxelles, 1984, pp. 187-193.
 Rey, M. : Enfants migrants, apprentissage et enseignement de l'orthographe, in G. Barbé & alii : *L'enseignement aux enfants de migrants ?* Didier, CREDIF, Paris, 1984, pp. 105-124.
 11. Nous avons développé cet aspect notamment dans une conférence sur l'éducation interculturelle et ses conséquences pratiques sur l'enseignement, publiée dans : L. Porcher, *L'éducation des enfants de migrants : une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Rapport sur le séminaire pour les enseignants européens organisé à Donaueschingen, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1979, de même que dans une communication à la Réunion Enfants migrants à l'ENM d'Etioles, octobre 1979, dont le compte rendu va paraître.
 12. Cf. Rey, M. : "Regards alternés", "images mutuelles" : de l'importance de la réciprocité, in *Actes du colloque "Migration et santé mentale en Europe"* (Anthropologia medica n° 4, 1987).
 13. L'une d'elles a fait l'objet d'un rapport qui a été publié :
 Rey, M. (préparé par) : La scolarisation des enfants migrants : l'école et la coéducation d'enfants de différentes cultures, *Bulletin du GRETI, Techniques d'instruction*, n° spécial, 1978, 40 p.
 14. Cf. aussi, plus récemment :
 Rey, M. (réunis et préparés par) : *Une pédagogie interculturelle*. Actes des journées de formation d'enseignants des 8-10 mai 1984 à Genève organisées par le secteur Accueil et éducation des migrants du DIP, avec la collaboration de la DGCO et sous le patronage de la Commission nationale suisse pour l'UNESCO, CNS UNESCO, Berne, 1984, 137 p.
 15. Cf. Cuesta de Gorgerat, P., Mazza, L., Quakernack, S. et Schubauer, M.L. : Expérience de collaboration entre enseignants des pays d'accueil et d'origine et réalisation d'une bibliothèque interculturelle dans une école primaire de Genève. In *Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg, 1983, pp. 117-133.
 16. Qu'en est-il de ces espoirs en 1987 ? Les groupes de travail informels animés par le secteur Accueil et Education des migrants n'ont pas obtenu de reconnaissance. De même, la proposition faite au Département de l'instruction publique d'une commission officielle inter-ordres d'enseignement n'a pas été retenue. En revanche, de nombreuses actions se sont développées, tant dans l'enseignement primaire qu'au Cycle d'orientation. Outre les développements déjà mentionnés, notons :
 - la création dans l'enseignement primaire d'une Commission d'intégration scolaire des enfants de migrants, qui regroupe des représentants de l'enseignement primaire et des responsables des cours de langues et de cultures italiennes, espagnoles et portugaises,
 - le développement "d'ateliers du livre" interculturels ;
 - au Cycle d'orientation, l'animation de commissions de maîtres (variant selon les années) travaillant dans l'optique d'une pédagogie interculturelle.
 Par ailleurs, différentes actions se développent au niveau de la collectivité (Hospice général, Communauté de travail pour l'accueil et l'intégration des étrangers instituée par le Conseil d'Etat, Centre de contact Suisses-Immigrés, etc.) et de l'Université (Sciences de l'Education).
 17. En particulier :
 Rey, M. : *Le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants, deux expériences dans le cadre du Cycle d'orientation de l'enseignement genevois, les cours de français langue étrangère de l'Ecole de parents, les classes d'accueil, de 1969 à 1973*, Institut d'études sociales, Genève, 1974.

 Rapport de l'Ecole de parents 1970-1971 (24 p.).
 Ecole de parents : rapport 1971-1972 (31 p.).
 Ecole de parents : rapport de gestion 1972-1973 (7 p.).
 Ecole de parents : rapport de gestion 1973-1974 (7 p.).

Hexel, D. : *Rapport d'enquête Ecole de parents*, Centre de recherches psychopédagogiques, Cycle d'orientation, avril 1971.

Davaud, C. : *Rapport sur les volées 1971-1972/1972-1973 à l'intention de l'Ecole de parents*, Centre de recherches psychopédagogiques, Cycle d'orientation, déc. 1973.

Ecole de parents, la psychologie de l'adulte retournant à l'école, compte rendu de la journée d'étude à Cartigny de février 1973.

18. Cf. *C.O. Parents* n° 84 : Les enfants d'immigrés au Cycle d'orientation, le respect des cultures. Direction générale du Cycle d'orientation, août 1979.

IV. Ecole et enfants de migrants

6. L'EDUCATION DES ENFANTS DE MIGRANTS ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

**Possibilités et limites d'une formation de futurs
enseignants à l'Ecole Normale de Neuchâtel**

Charles Muller

SOMMAIRE

REMARQUES PREALABLES	305
1. LES MOTIVATIONS D'UN PROJET	306
2. LES STRUCTURES DE L'ECOLE NORMALE DU CANTON DE NEUCHÂTEL (EN)	308
3. LES HYPOTHESES DU PROJET	309
CONCLUSIONS	311
BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	311
NOTES	312

REMARQUES PREALABLES

Malgré l'évolution conjoncturelle de l'économie en Suisse, le nombre d'enfants de travailleurs migrants est resté relativement stable dans les écoles. On peut admettre qu'aujourd'hui encore leur effectif correspond, dans le canton de Neuchâtel, au 25 % (jusqu'à 70 % dans certaines classes) de l'effectif de tous les enfants en âge de scolarité obligatoire (6-7 à 15-16 ans)¹.

Ainsi, les problèmes posés par l'éducation et la scolarisation des enfants étrangers ne restent pas seulement actuels mais semblent gagner en acuité au fur et à mesure qu'augmente la connaissance que nous en avons. Malheureusement, les solutions appropriées suivent mal le rythme des analyses de situations, analyses traduisant de manière pourtant éclairante la réelle complexité des rapports sociaux, psychologiques, culturels, voire philosophiques liant des individus d'origine, de race ou de croyance différentes.

A cet égard, les efforts déjà consentis par des institutions internationales et nationales s'avèrent plus que jamais nécessaires. Qu'il s'agisse du Conseil de l'Europe, de la Commission Fédérale consultative pour le problème des étrangers, des services cantonaux de l'instruction publique ou d'autorités scolaires locales (la liste n'est pas exhaustive), la préoccupation de l'être et du devenir des migrants -et particulièrement de leurs enfants- est constante et authentique².

Pourtant la problématique apparaît comme paradoxale en ce sens qu'à l'ampleur des travaux qu'elle suscite, et partant, à la compréhension toujours plus large et objective que nous en avons répondent des mesures qui ne sont que très partiellement représentatives de ce savoir. Il semble donc qu'un défaut de cohérence affecte les rapports entre partenaires et que face à la possibilité et à la légitimité du changement les préoccupations soient subitement moins constantes et moins authentiques.

C'est qu'il y va, à ce niveau de passage aux réalisations, des structures mêmes de nos institutions éducatives, ou du moins de certains des aspects importants de ces structures. La problématique se charge alors de déterminations directement engendrées par le champ de la politique active : aux réelles possibilités d'action en milieu scolaire sont opposées des limites exprimées en termes de traditions, de

nécessités économiques, de distinctions de compétences, de contenus de programmes, de contraintes horaires ou de fonds matériels. Les considérations qui suivent tentent de dépasser ces restrictions en proposant les éléments d'une action pédagogique intégrante fondée sur la formation (et non seulement l'information) à la source des futurs enseignants. Les structures de l'Ecole normale de Neuchâtel, ses dimensions relativement modestes et particulièrement son plan de formation des étudiants en méthodologie de la langue maternelle se prêtent favorablement à une tentative d'interprétation interculturelle des objectifs habituels au sens des plus récents travaux produits sur ce thème.

1. LES MOTIVATIONS D'UN PROJET

Parmi les différents arguments qui peuvent, à l'échelle d'une école normale, justifier des initiatives à l'égard du problème que posent les enfants de migrants dans les classes, certains d'entre eux méritent d'être mentionnés. Il s'agit, par exemple, du déséquilibre durable des proportions selon lesquelles les enfants de migrants se répartissent dans les différentes sections de la scolarité obligatoire. L'importance des échecs qu'ils subissent relègue en effet la majorité d'entre eux dans des classes dites terminales ou de développement³. Seule une faible minorité d'entre eux accède aux sections pré-gymnasiales. Notre argument est ici à la fois pédagogique et sociologique :

- pédagogique en raison du fait que l'enseignement dispensé dans les classes régulières reste fondamentalement collectif et par conséquent sélectif. L'enfant étranger est encore trop souvent associé sans autre considération aux élèves autochtones en difficulté et soumis dès lors à une pédagogie de récupération généralement inadéquate. D'autre part, en ce qui concerne la langue elle-même, il est certain que la réforme dont sa méthodologie fait actuellement l'objet en Suisse romande va aggraver la situation des élèves étrangers. En effet, si la légitimité et la nécessité d'une telle réforme ne sont pas en cause, on ne peut en revanche ignorer les conséquences d'une revalorisation importante de la langue parlée et de l'aptitude à la communication pour certaines catégories d'enfants. En recourant plus systématiquement aux capacités performatives spontanées des élèves autochtones, à leurs facultés créatives fondées sur des compétences

linguistiques acquises dès la petite enfance, on met dans un même temps en évidence non seulement les lacunes des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, mais encore l'incapacité de ces derniers à se référer à la culture que cette langue véhicule implicitement ou explicitement. La nouvelle méthodologie romande n'a pas tenu compte du caractère hétérogène, du point de vue linguistique et culturel, de la plupart des classes de chez nous⁴;

- sociologique en ce sens que l'insertion de l'enfant de migrants dans son groupe-classe dépend de facteurs qualitativement différents de ceux qui permettent à des autochtones de former spontanément un groupe où l'identité de chacun n'est pas en cause en raison des références socioculturelles communes. La marginalisation du jeune étranger s'impose comme un a priori difficile à surmonter. Elle est de toute façon latente et seule une option interculturelle à l'égard du groupe permettra peut-être d'éviter qu'elle ne devienne effective. Nous repoussons la logique qui isole le sujet en difficulté de son groupe social ou qui conduit à la constitution de ghettos où sont regroupés des marginaux, qu'ils soient d'ailleurs étrangers ou autochtones. C'est une telle logique qui suscite toute une pédagogie parallèle, laquelle tend à devenir la bonne conscience de l'autre : elle encourage en effet le maître à se débarrasser précocement de ses élèves-problèmes, faisant en cela le jeu d'une conception élitiste de l'école. Sans nier totalement l'utilité de certaines mesures de soutien, nous pensons néanmoins que cette forme de pédagogie compensatoire est mal appliquée, le taux de réinsertion dans les classes régulières étant remarquablement bas. Nous sommes enfin persuadés que l'aspect sociologique joue un rôle plus important qu'on ne l'estime généralement. A cet égard, le problème de l'acquisition des connaissances est moins redoutable et toute pédagogie réellement centrée sur l'apprenant permet dans la grande majorité des cas de le résoudre à satisfaction.

Pour toutes ces raisons, et d'autres encore, il semble indiqué de vérifier le poids que peut avoir une institution de formation pédagogique à l'égard de la problématique des enfants de migrants. Ce projet tend donc à définir chez les étudiants les compétences utiles à la maîtrise de l'ensemble des situations auxquelles ils seront confrontés une fois installés dans le terrain.

2. LES STRUCTURES DE L'ECOLE NORMALE DU CANTON DE NEUCHÂTEL (EN)

La formation des enseignants à l'EN -présentée très schématiquement ici- s'étend sur quatre semestres après l'obtention de la maturité ou du baccalauréat. L'enseignement procède par séminaires exclusivement regroupant 8 à 10 étudiants. Il alterne avec des stages périodiques de référence (étude des relations entre théorie et pratique) ou de formation proprement dite, ceci, dans des classes dont les titulaires forment un collège rattaché à l'EN⁵.

L'institution traditionnelle que constitue l'examen final a été supprimée à titre expérimental dès 1966, cette suppression étant légalisée en 1975. L'évaluation devient ainsi continue. Enfin, des séminaires à option offrent la possibilité aux étudiants d'approfondir des matières au-delà des exigences normales du programme.

La formation concerne toutes les disciplines de l'enseignement primaire (qui constitue un tronc commun de cinq ans actuellement dans le canton de Neuchâtel) et secondaire de la section moderne-préprofessionnelle (quatre ans). Ce tronc commun s'étend, depuis 1987, à la première année de l'école secondaire, année dite d'orientation. Elle est structurée de façon à assurer la transition entre les degrés primaire et secondaire.

Le projet d'inscrire au plan d'études, dès 1980, la problématique des enfants de migrants intéresse les deux derniers semestres de la formation, une certaine expérience du champ pédagogique -fournie par les stages- étant souhaitable comme préalable. C'est dans le cadre de la théorie et de la méthodologie relatives à la langue maternelle que seront développés, dès 1981, des séminaires de formation intégrant le statut des élèves étrangers :

"Les activités devront permettre à l'étudiant (...) du point de vue méthodologique (...) de faciliter le passage de la langue maternelle à la langue seconde en considérant également les situations particulières des enfants migrants à travers une conception interculturelle de la pédagogie". (Plan d'études, éd. 1987, p. 19)

La reconnaissance institutionnelle, exprimée dans les termes ci-dessus, d'une formation des étudiants tenant compte du problème des

enfants de migrants permet donc d'élargir le concept de langue maternelle à tous les facteurs sociaux, culturels et géographiques représentés dans une classe. Les conséquences pédagogiques de cette ouverture sont importantes et supposent en particulier, pour qu'elles soient dominées, un système nouveau et permanent de relations débordant le cadre de l'Ecole Normale elle-même⁶.

3. LES HYPOTHESES DU PROJET

Notre intention, mais nous l'avons déjà mentionné, est de dépasser le cadre de la seule information de futurs enseignants pour rechercher plutôt les conditions auxquelles une formation initiale peut réellement intégrer, dans les pratiques pédagogiques des classes régulières, les situations spécifiques des enfants de migrants.

Si la légitimité même du projet paraît indiscutable à chacun, ses possibilités de réalisation connaissent en revanche des limites plus difficiles à établir. C'est pourquoi il est peut-être utile de considérer deux plans corrélatifs :

1. celui des étudiants à former et des conditions auxquelles les structures et les contenus habituels de leur formation doivent être complétés, voire changés ;
2. celui des activités en classes, c'est-à-dire des conditions auxquelles l'hypothèse interculturelle peut se vérifier grâce à une pédagogie intégrante du triple point de vue linguistique, sociologique et culturel.

En ce qui concerne le premier point, il semble indispensable que l'EN devienne le lieu privilégié où s'élabore la synthèse d'efforts actuellement dispersés. Les différents aspects de la formation engagent donc aussi la responsabilité de personnes (c'est-à-dire désormais de collègues, au sens premier du terme) disposant des compétences spécifiques : maîtres des pays d'origine, parents ou représentants des parents et des associations d'étrangers, autorités consulaires, maîtres autochtones dont l'expérience en la matière constitue un apport précieux, etc. Certains stages pratiques dans les classes, associés à des séminaires à option, peuvent avoir comme objet essentiel l'observation du statut effectif de l'enfant de migrant dans le système éducatif en vue de la rédaction de mémoires. Ces travaux sont destinés à assurer une

certaine auto-formation tout en ouvrant sur des solutions ponctuelles appelées par les caractéristiques d'une classe déterminée.

L'aspect plus scientifique des problèmes suppose des moyens dont ne dispose pas l'EN. Celle-ci peut toutefois compter sur la collaboration effective du Centre de linguistique appliquée de l'Université aussi bien en ce qui concerne la conduite de séminaires que l'étude de thèmes particuliers tels que, actuellement :

- les attitudes et les besoins langagiers des enfants de migrants et de leur famille ;
- la situation socioculturelle et sociolinguistique, articulation des liens respectifs des migrants avec la langue et la culture des pays d'origine et d'accueil ;
- la situation linguistique, problèmes posés par la maîtrise simultanée de deux systèmes linguistiques à divers niveaux d'analyse (phonologie, morphosyntaxe, sémantique, lexique, orthographe).

Enfin, il est souhaitable qu'un système de bourses permette aux étudiants qui le désirent de compléter leur formation par des séjours dans le pays d'origine⁷.

En ce qui concerne le second point, plusieurs éléments nouveaux doivent être considérés. Par exemple, le programme relatif à la langue maternelle (et particulièrement les objectifs concernant l'apprentissage de la lecture au degré élémentaire) doit être conçu dans un sens tel que les activités en classe ne négligent pas totalement les spécificités d'autres langues. C'est pourquoi le projet s'intéresse à une collaboration directe des maîtres des pays d'origines aux leçons du maître autochtone dans la classe même de ce dernier, et non plus de manière séparée. Il ne s'agit pas de confondre des enseignements dont les buts correspondent à des nécessités spécifiques comme la définition de l'identité socioculturelle de chaque enfant, par exemple. Il s'agit de ne pas négliger les possibilités d'échanges et d'intercompréhension à partir de thèmes d'intérêt commun, comme le fonctionnement des langues dans des situations ponctuelles ou la vie des enfants dans des pays différents. Des documentations de qualité sont d'ores et déjà disponibles à cet égard et d'autres sont actuellement en préparation sur la base d'une collaboration internationale. Mais d'autres ressources peuvent sans doute être exploitées sur le terrain en fonction de la pratique et de besoins que celle-ci suscite d'elle-même.

CONCLUSIONS

L'expérience que nous avons des mesures prévues pour résoudre le problème des enfants de migrants tant en Suisse que dans d'autres pays d'accueil n'a pas suffi à nous convaincre entièrement de leur valeur à long terme. La recherche de moyens généralisables à l'échelle d'une nation a le double inconvénient de devoir s'assurer un consensus politique qu'on sait difficile à obtenir et de mobiliser un corps enseignant complet dans des conditions presque toujours insatisfaisantes. Notre hypothèse se fonde donc sur une réduction du champ d'action aux limites d'une région et sur la désignation, au moment propice, d'une volée de futurs enseignants comme dépositaires des premières mesures destinées à engager le processus interculturel au niveau de la classe. La reproduction et le perfectionnement de telles mesures à l'échelle d'une école normale semblent en tout état de cause, et pour l'instant, à la portée de l'institution. Sont encore réservées les conditions auxquelles une formation continue peut être envisagée.

Notre projet ne se sépare pas particulièrement d'une réflexion normale sur les aspects qualitatifs d'une pédagogie non discriminatoire, c'est-à-dire soucieuse de l'importance des interactions sociales dans l'acquisition des connaissances comme de la nécessité d'une approche heuristique du savoir. A cet égard, les actuelles dispositions régissant du double point de vue administratif et pédagogique le sort des enfants de migrants restent trop marginalisantes et d'une efficacité pour le moins problématique. Nous instituons donc par ce projet une alternative dont les termes apparaissent comme difficilement compatibles. L'enjeu, si enjeu il y a, réside dans les compétences que doit manifester l'Ecole Normale envers les étudiants à former puis dans la capacité de ceux-ci à orienter leurs pratiques pédagogiques en raison des thèses interculturelles.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- HOTZ, T. & KURMANN, W. : *Education des enfants migrants en Europe. La formation des enseignants en République Fédérale d'Allemagne*. Document de travail rédigé à l'intention du Conseil de l'Europe, Liestal/Ebikon, 1978.
- KURMANN, W. : L'école et les enfants de travailleurs migrants. *Bulletin d'information de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique*, n° 16, juillet 1979.

V. Bibliographie indicative

Edith Imhof

avec la collaboration de Silvie Aellen-Schneeberger

NOTES

1. Les statistiques pour l'année 1986 indiquent des résultats en légère baisse, soit 22,7 %.
2. Les dernières recommandations adressées aux cantons par la CDIP (Conférence des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique) en date du 24 octobre 1985 illustrent la volonté des autorités en la matière. On relèvera en particulier la recommandation encourageant une formation des futurs enseignants aux problèmes que rencontrent les enfants étrangers dans les classes.
3. En 1986, les élèves étrangers constituent encore les 37,4 % des classes spéciales du canton de Neuchâtel par rapport à l'effectif total de ces classes. Les élèves étrangers y accèdent dans une proportion deux fois plus élevée si l'on considère chacune des deux populations (3,3 % pour les Suisses contre 6,7 % pour les étrangers). On signalera à cet égard la récente étude réalisée par C. Allemann-Ghionda et V. Lusso-Cesari ("Les échecs scolaires des enfants de travailleurs immigrés en Suisse : causes, mesures en cours d'application, perspectives". Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, Aarau, 1986).
4. Cette affirmation est confirmée par une observation parue dans le n° 4 de l'édition du 25 février 1987 de "L'Educateur" sous la signature de Cilette Cretton (Rubrique valaisanne).
5. A partir de l'automne 1987, les structures de l'Ecole Normale de Neuchâtel subissent une transformation importante. Le temps d'études passe de 4 à 6 semestres (en formation post-maturité comme précédemment) et la répartition horaire des cours est supprimée au profit d'une intégration des disciplines dans le cadre de la journée. Cette disposition autorise, par exemple, le développement d'une conception intégrée des pédagogies de la langue maternelle et de la langue seconde, celles-ci étant dès lors abordées dans une perspective comparative.
6. Ces dispositions, appliquées effectivement depuis 1982, seront adaptées aux nouvelles structures de la formation. Les termes dans lesquels le nouveau plan d'études expose les objectifs de la formation réfèrent explicitement à une conception interculturelle de la pédagogie.
7. Deux expériences concluantes ont pu être réalisées grâce à la générosité du Ministère italien des Affaires étrangères. Trois bourses ont été attribuées pour la durée d'une année académique, soit deux en 1982-1983 et une en 1983-1984. Rattachées aux universités de Lecce et de Padoue, trois étudiantes fraîchement diplômées de l'Ecole Normale ont ainsi eu la possibilité de procéder sur le terrain à des enquêtes portant sur différentes conséquences de la migration dans le pays d'origine.

1. MONOGRAPHIES, RAPPORTS, ARTICLES

La présente bibliographie se limite aux problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse. Elle prend en considération des monographies, rapports et articles parus depuis 1970 à peu près ; des documents plus anciens ainsi que des articles comptant moins de cinq pages n'y figurent qu'exceptionnellement. Quelques documents dont les références bibliographiques ne sont pas complètes y ont néanmoins été inclus.

ABARCA, A.B. - Schulleistung und Integration : eine Untersuchung über den schulischen Misserfolg der spanischen Gastarbeiterkinder im Kanton St. Gallen. - St. Gallen : Hochschule St. Gallen, 1978. - 34 p. - (Diskussionsbeitrag der Volkswirtschaftlichen Abteilung der Hochschule St. Gallen ; Nr. 6)

ACCARDO, Armando. - Der Sprachdschungel des ausländischen Kindes in der Schweiz. - Chur : Consolato d'Italia, Direzione didattica, 1984. - 6 p.

ACCARDO, Armando. - Die Vorschulerziehung für die Emigrantenkinder. Chur : Consolato d'Italia, Direzione didattica, 1984. - 8 f.

ACTES du colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 14-15 septembre 1981. - Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique, 1982. - 214 p. (T.R.A.N.E.L., n° 4)

AEBLI, Hans. - Probleme der Schulpraxis und die Erziehungswissenschaften : Leistung, Kreativität, Hausaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder / Hans Aebli, Gerhard Steiner. - Stuttgart : E. Klett, 1975. - 192 p. - (Lehrerbildung von morgen. Sammelreferate zum aktuellen Forschungsstand der Erziehungswissenschaften und ihrer Anwendungen ; Bd. 1)
Gastarbeiterkinder, p. 154-177

ALLEMANN-GHIONDA, Cristina. - Les échecs scolaires des enfants des travailleurs immigrés en Suisse : causes, mesures en cours d'application, perspectives : pour parents, enseignants et autorités scolaires / Cristina Allemann-Ghionda, Vittoria Lusso-Cesari ; ill. de Manuel Grau. - Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation, 1986. - 82 p. - (Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation ; 86.02)
Existe aussi en langues allemande et italienne.

APULIEN : Pilotprojekt "zur Lebenssituation des fremdsprachigen Gastarbeiterkinds" des Primarlehrerseminars Zürich / Red. : Gisela Landolt... (et al.). - Zürich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik (etc.), 1985. - 74 p.

APULIEN : Zur Lebenssituation des fremdsprachigen Gastarbeiterkinds : Informationen, Berichte, Durchführung 5.-19. Oktober 1985 / Pestalozzianum Zürich, Abteilung Lehrerfortbildung, 1986. - 64 f.

ASNAN, Rosette. - Famille de migrants : réflexion théorique et approche pratique : vingt-quatre familles en baraqués à Pré-Bois, Cointrin-Genève / Rosette Asnan, Françoise Hinnen. - Genève, 1974. - 95 p.
Travail de recherche, Ecole de service social Genève

ASOCIACION DE TRABAJADORES ESPANOLAS EMIGRANTES EN SUIZA. Sección local de Berna. Situación escolar de los españoles en la ciudad de Berna / estudio realizado por l'ATEEES (Asociación de trabajadores...). - Berna : ATEEES, 1982. - 27 p.

ASPECTS CULTURELS DU PROBLEME DES ÉTRANGERS,
In : Information de la CFE (Commission fédérale pour les problèmes des étrangers), 1980. - n° 11 (n° spécial), 99 p.
Existe aussi en langue allemande

AUSGABENHILFE : Notmassnahme oder mehr : Tagung veranstaltet von der Schulgruppe der Zürcher Kontaktstelle für Ausländer und Schweizer, der Schulgruppe der Colonie Libere Italiane im Kanton Zürich und dem Tagungs- und Studienzentrum Boldern in Männedorf, 5./6. Oktober 1974 in Boldern Männedorf. - Männedorf : Evangelisches Tagungs- und Studienzentrum, 1975. - 63 p.

Die AUSLÄNDERJUGEND in der Schweiz : eine Zusammenstellung aktueller Beiträge zu den wichtigsten Lebensbereichen ausländischer Jugendlicher in der Schweiz. - Zürich : Komitee Schweiz 80, 1980. - VII, 40 p.

AUSLÄNDERKINDER in unseren Schulen
In : Wettinger Schulspeigel, 1974, n° 1 (n° spécial), 13 p.

AUSLÄNDERKINDER in unseren Schulen : Berichte zur Synodaltagung vom 10. November 1982 in der Kantonsschule Freudenberg, Zürich / Red. : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung und Abteilung Volksschule : Gita Steiner Khamsi... (et al.) ; Hrsg. :

Synodalvorstand des Kantons Zürich. - Zürich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, cop. 1983. - 176 p.

AUSLÄNDERKINDER unter uns - Schweizerkinder im Ausland
In : Berner Jugend - Berner Schule, année 10, 1971, n° 3 (n° spécial), 21 p.

AUSLÄNDISCHE Kinder im Kindergarten : Anzahl von neu erschienenen Büchern, die mit Kindern und Kindergarten zu tun haben/zusammengestellt von Silvia Hüsler und René Riedo
In : Der schweizerische Kindergarten, année 74, 1984, n° 7/8, p. 36-45

BASTA ! : Fremdarbeiter in den 80er Jahren : ein Lesebuch / Autorengruppe für eine fortschrittliche Ausländerpolitik : Niklaus Scherr... (et al.). - Zürich : Limmat-Verlag, cop. 1980. - 285 p.

BAUMGARTNER, H.H. - Heimerziehung ausländischer Kinder und Jugendlicher : ein adäquates Mittel zur Förderung der Integration ?
In : Heim und Anstalt, 1974, n° 5, p. 311-316

BERUFSSCHULE DER EMIGRIERTEN ZÜRICH (SPE) : Das Vorlehrjahr an der SPE : ein realisiertes Modell in Zürich. - Zürich : Zentrum für soziopädagogische Initiativen und Forschung (ZeSPIF), 1980. - 82 p. ; 32 p.

BETTSCART, Walter. - Adaptation sociale : du village à la banlieue : l'adaptation sociale des enfants et des familles à Chavannes-près-Renens / Walter Bettchart, Monique Bolognini ; avec la collab. de Claude-Pierrette Béal... (et al.). - Saphorin / Lavaux : Georgi, 1981. - 240 p. (Publication du Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre des programmes nationaux de recherche ; vol. 7)

BEURER, Paul. - Erziehungs- und Bildungsbarrieren im Kindergarten : empirische Pilotstudien über das Sprach-, Sozial- und Denkverhalten von Schweizer- und Italienerkindern mit deren Beurteilung - durch Kindergärtnerinnen - in öffentlichen Kindergärten der Region Ostschweiz. - Zürich : Juris Druck und Verlag, 1977. - 208 p.
Diss. Phil. I.

BLECHNER, Gerda. - Schulversagen und Legasthenieproblematik der ausländischen Kinder in der BRD, Oesterreich und der Schweiz. - Bern (etc.) : P. Haupt, 1981. - 119 p. - (Erziehung und Unterricht ; H. 25)

BOILLAT, Jean-Marie. - L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Suisse : réponse au questionnaire du Comité des Hauts Fonctionnaires du Conseil de

l'Europe en préparation de la Conférence ad hoc des ministres européens de l'éducation sur l'éducation des migrants. Genève : Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1973. - 24 p.

BOILLAT, Jean-Marie. - Scolarisation des enfants migrants : recherches effectuées, mesures prises et recommandations adoptées en Suisse. - Genève : Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1977. - 17 f.
Exposé dans le cadre des Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire, Programme de formation continue, Genève, 8 nov. 1977

BOLAY, Jean-Claude. - Le cas des jeunes travailleurs italiens résidant à Lausanne : la seconde génération de migrants en Suisse, son intégration dans la société de résidence, les rapports entretenus avec cette société ainsi qu'avec le pays d'origine. - Lausanne : Institut de science politique, 1981. - V, 79 p. - (Travaux de science politique ; n° 7)

BRAUN, Rudolf. - Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz. - Erlenbach-Zürich : E. Rentsch, 1970. - 557 p.

CALVARUSO, C. - Sous-prolétariat en Suisse : 192.000 travailleurs saisonniers, pourquoi ? - Yverdon : Ed. de la Thièle, 1974

CAMILLERI, Carmel. - Anthropologie culturelle et éducation / préparé pour le Bureau international d'éducation. - Paris : Unesco ; Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1985. - 162 p. (Sciences de l'éducation)

CASSEE, Paul. - Aspekte der Bildungssituation nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit : Ergebnisse einer Untersuchung über schweizerische und italienische Jugendliche des Jahrgangs 1963 in der Stadt Zürich. Paul Cassée, Ruth Gurny, Hans-Peter Hauser. - Zürich : Universität Zürich, Soziologisches Institut, 1979. - 15 p.
Unterlage zum Referat im Rahmen der Plenarsitzung der Arbeitsgruppe "Jugendliche und Arbeitsmarkt" des BIGA, 20. November 1979

CASTELNUOVO, Delia. - La condition immigrée : les ouvriers italiens en Suisse / Delia Castelnovo-Frigessi ; précédé d'*Autocritique* par Jean Ziegler ; trad. de l'italien par Lorette Coen... (et al.). - Lausanne : Ed. d'En bas, cop. 1978. - 387 p.
Trad. de : Elvezia, il tuo governo

CASTIGLIONE, Fiore. - Recherche sur l'orientation des élèves de classe d'accueil du cycle d'orientation après la scolarité obligatoire : étude par classe sociale et

par type d'orientation / Fiore Castiglione, Bernadette Vial. - Genève : Département de l'instruction publique, Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, 1976. - 25 p.

CENTRE DE CONTACT SUISSES-IMMIGRÉS : Groupe Ecole - Ecole et immigration. - Genève : Centre de contact Suisses-Immigrés, 1984. - 18 p.

CENTRE DE CONTACT SUISSES-IMMIGRÉS : Groupe Ecole - Ecole et immigration : langue maternelle. - Genève : Centre de contact Suisses-Immigrés, cop. 1985. - 11 p.
Existe aussi en langue italienne

CENTRE SUISSE DE DOCUMENTATION EN MATIERE D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉDUCATION - CESDOC. - La scolarisation des enfants italiens en Suisse, 1961-1981. Genève : CESDOC, 1981. - 26 f.

CESARI, Vittoria. - Les cours de langue et culture italiennes / idée, conception et textes : Vittoria Cesari, Fiorella Montefiori, Antonio Stocker et Centro informazioni scolastiche des Colonie Libere Italiane, Zurich ; version française : Edith Imhof ; ... - Berne : Centro pedagogico-didattico per la Svizzera, 1985. - 15 p.
Existe aussi en langues allemande et italienne

CESARI, Vittoria. - Formation des enseignants et scolarisation des enfants de migrants : approches, méthodes, moyens / version italienne : Vittoria Cesari, Edith Imhof, Cosimo Nocera ; version française : Edith Imhof, Cosimo Nocera ; contributions de : Fiorella Montefiori, Giovanni Villani, Charles Muller ; ill. et graph. : Peter Pellanda. - Berna : Centro pedagogico-didattico per la Svizzera ; Le Grand Saconnex, Genève : Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1985. - Pag. mult. - (Dossier ; 1)
Existe aussi en langues allemande et italienne

COMMISSION FÉDÉRALE POUR LES PROBLEMES DES ÉTRANGERS (CFE). - Verzeichnis der spezifischen Bildungskurse für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familienangehörigen in der Schweiz, Frühjahr 1986 / Eidgenössische Kommission für Ausländerprobleme (EKA) = Répertoire des cours de formation organisés à l'intention des travailleurs étrangers et de leurs familles en Suisse, printemps 1986 / Commission fédérale pour les problèmes des étrangers (CFE). - Bern : CFE, 1986. - 77 p.

COMMISSION NATIONALE SUISSE POUR L'UNESCO. - Comptes rendus des rencontres entre enseignants étrangers et suisses. - Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco

COMMISSION SUISSE AD HOC POUR LA SCOLARISATION DES ENFANTS DE LANGUE ÉTRANGÈRE. - Procès-verbaux des entretiens avec les pays d'origine : Italie, Espagne, Turquie, Yougoslavie

COMMUNAUTÉ CANTONALE DE TRAVAIL VALAIS-ÉTRANGERS. - L'intégration scolaire des enfants de langue étrangère. - Sion : Communauté cantonale de travail Valais-Etrangers, 1978. - 16 p.
Existe aussi en langue allemande

COMPAGNONI, Ezio. - Emigrazione e scuola : il caso Svizzera / Ezio Compagnoni, Serena di Carlo. - Roma : A. Armando, 1980. - 191 p. - (Educazione comparata e pedagogia ; 67)

CONFÉRENCE PERMANENTE DES MINISTRES EUROPÉENS DE L'ÉDUCATION : Session (14 ; 1985, Bruxelles). - Quatorzième session, Bruxelles, 7-9 mai 1985. - Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1985 - (M ED-14)
8 : L'éducation des migrants : évolution de 1977 à 1984 : problèmes et tendances : rapport / par Eugène Egger - 48 p.

CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS CANTONAUX DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (CDIP) : Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1985 - Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 1985. - 2 f.
Existe aussi en langues allemande et italienne

CRIVELLI-FORNI, Sonja. - La parola ai figli di emigrati italiani. - Ginevra : S. Crivelli-Forni, 1976. - 55 p.
Mémoire di licenza scienze dell'educazione, Università di Ginevra

DERMONT, Mario. - Die 2. Ausländergeneration : Fragen, Ideen, Impulse : Arbeitsmappe. - Mario Dermont, René Riedo, Marc Uebelmann-Da Muten. - Bern : Eidgenössische Kommission für Ausländerprobleme (EKA), 1983. - III. 24 f. + 17 transparents

DEVOIRS SURVEILLÉS
In : Information CFE (Commission fédérale pour les problèmes des étrangers), 1975. - n° 1 (n° spécial), 19 p.

DIEZI, Karen Edith. - Haben Türkenkinder Zutritt ? : sie kennen, verstehen und lieben. - (S.1.) : Karen Edith Diezi, 1986. - IV, 122 p.
Facharbeit Lehrerseminar Liestal

DIVERSITÉ et richesse culturelles de l'école
In : CO Parents, 1986. - n° 115 (n° spécial), 48 p.

DOSSIER : Ausländer in der Schule / Ecole et immigrés
In : Piazza, 1985. - n° 6, 8 p.

EBEL, Marianne. - Recherches sur les discours xénophobes. - Marianne Ebel, Pierre Fiala. - Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Centre de recherches sémiologiques, 1977. - 2 vol. (181 p.). - (Travaux du Centre de recherches sémiologiques ; n° 27-28)

L'ÉCOLE et les enfants de travailleurs migrants en Suisse : projets suisses de recherche, 1975-1979 : extraits de l'enquête permanente sur la recherche éducationnelle du Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation d'Aarau / présentés par Edo Poggia / Die Schule und die Kinder ausländischer Arbeiter in der Schweiz : schweizerische Forschungsprojekte, 1975-1979 : Auszüge aus der Permanenten Erhebung über Bildungsforschungsprojekte der Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau / zusammengestellt von Edo Poggia. - Aarau (etc.) : Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (etc.), 1980. - 6, 99 f.

L'ÉDUCATION préscolaire des enfants de travailleurs étrangers
In : Educateur et bulletin corporatif, 1977. - n° 39, p. 935-941

EGGER, Eugène. - L'éducation des enfants des travailleurs migrants : problèmes et solutions. - E. Egger, J.-M. Boillat. - Genève : Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1975. - 17, III f.
Extr. de : Revue internationale de pédagogie, 1975, n° 3

EMIGRACION, bilingüismo, escolarización e inserción social : en torno a la segunda generación / Ateneo popular español de Zurich ; ed de José Manuel López de Abiada y Augusta López-Bernasocchi. - Bellinzona : Casagrande, 1982. - 100 p.

Les ENFANTS migrants dans nos écoles : y a-t-il encore des problèmes ? - Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Secrétariat. - Genève : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Secrétariat, 1982. - 84 p. - (Bulletin d'information CDIP ; 34 b)
Existe aussi en langue allemande

L'ENSEIGNEMENT aux enfants migrants ? / Ginette Barbé, Micheline Rey... (et al.) ; sous la direction de Louis Porcher. - Paris (etc.) : Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, CREDIF, Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (etc.), 1984. - 159 p. - (Essais)

ERZÄHL mir von Italien, Spanien und der Türkei : Arbeitsmappe für den interkulturellen Unterricht in der Unter- und Mittelstufe / Autorinnen : Maria Elisa Di Caprio... (et al.) ; Red. : Raffaella Scandroglio. - Zürich : Schweizerisches Komitee für Unicef, 1986. - 79 p. - (Unterrichtseinheit der Aktion "Dritte-Welt-Kinderbücher")

Les ÉTRANGERS dans la commune / Comité de réd. : Bernhard Ryter ... (et al.) ; éd. par : Fédération suisse des bourgeoisies, Association des communes suisses, Union des villes suisses ; avec la collab. de la Commission fédérale consultative pour le problème des étrangers (CFE). - Berne : CFE, 1979. - Pag. mult.
Existe aussi en langue allemande

ETRE migrant : approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants / contributions de : Armin Gretler... (et al.). - Berne (etc.) : P. Lang, 1981. - 260 p. - (Exploration. Série : cours et contributions pour les sciences de l'éducation)

Une EXPÉRIENCE de collaboration entre enseignants des pays d'accueil et d'origine et réalisation d'une bibliothèque interculturelle dans une école primaire de Genève : étude de cas / réd. par Paquita Cuesta de Gorgerat... (et al.). - Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1983
Extr. de : Education des enfants migrants : recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe, p. 117-133

EZQUERRA, R. - Encuesta sobre las necesidades linguisticas de los emigrantes en Suiza frances / R. Ezquerra, B. Py
In : Revista española de linguística, 1976, n° 6, p. 471-479

FERNANDEZ, Antonio. - Die zweite Generation spanischer Arbeitnehmerkinder in der Schweiz : Selbstkonzept und Zukunftsperspektive : ein interkultureller Vergleich. - Zürich : A. Fernandez, 1982. - IV, 155 f.

FIBBI Rosita. - La formation des travailleurs émigrés : un problème politique : analyse d'une expérience / Rosita Fibbi, Pier-Angelo Neri. - Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1979. - 132 p. - (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, n° 11)

FIBBI, Rosita. - Intégration des jeunes étrangers et travail social / Rosita Fibbi ; en collab. avec Umberto Blumati, Mario Dermont, Félix Zurita. - Genève : Service social international, 1983. - 72 p.
Existe aussi en langue allemande

FISCHLI, Elena. - Fremdarbeiterkinder in unseren Kindergärten.
In : Der schweizerische Kindergarten, année 61, 1971, n° 4 (n° spécial), p. 181-200

FRANCA und Mehmet im Kindergarten : Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder / Autorenteam : Patricia Büchel... (et al.) ; grafische Gestaltung : Felix Reichlin. - 1. Ausg. - Zürich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1987. - 176 p.

FRANCESCHINI, Rita. - Comportamento linguistico e competenza dell'italiano in immigrati di seconda generazione : un'indagine a Zurigo / Rita Franceschini, Myriam Müller, Stephan Schmid
In : Rivista italiana di dialettologia : scuola, società, territorio, année 8, 1984 (n° spécial), p. 41-72

Das FREMDARBEITERKIND in Schweizer Schulen : Orientierungsschrift für Lehrer und Schulbehörden / Ursula Huber-Höhn... (et al.). - Zürich : Zürcher Kontaktstelle für Italiener und Schweizer, 1973. - 18 p.

FREMDARBEITERKINDER in unseren Kindergärten
In : Der schweizerische Kindergarten, année 69, 1979, n° 10 (n° spécial), p. 481-520

Das FREMDE KIND UNTER UNS
In : Schweizerische Lehrerinnen-Zeitung, année 84, 1980, n° 4/5 (n° spécial), p. 1-15

Das FREMDSPRACHIGE Kind und unsere Schule
In : Doppelpunkt, 1985, n° 4, p. 1-15

FREMDSPRACHIGE Kinder im Kindergarten
In : Kindergarten-Bulletin, 1982, n° 2 (n° spécial), p. 1-20

FREMDSPRACHIGE Kinder im Kindergarten : didaktische Anregungen / Arbeitsgruppe Fremdsprachige Kinder im Kindergarten : Patricia Büchel... (et al.) ; Literaturhinweise : Silvia Hüsler. - Zürich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Arbeitsgruppe Fremdsprachige Kinder im Kindergarten, 1984. - 36 p.

FREMDSPRACHIGE Kinder in der Schule

In : Schweizerische Lehrerzeitung, année 118, 1973, n° 49 (n° spécial), p. 1935-1955

GADOLA, Bruno. - Interkulturell erziehen / von Bruno Gadola und Anna Serra

In : Basellandschaftliche Schulnachrichten, année 45, 1984. - n° 2, 16-24

GASTARBEITERKINDER in Schweizer Schulen

In : Schweizer Schule, année 65, 1978, n° 20 (n° spécial), p. 685-709

GOLDSCHMIDT-CLERMONT, Luisella. - La scolarisation des enfants de fonctionnaires du CERN : contribution à l'étude des problèmes posés par l'intégration européenne. - Genève : CERN, 1970. - 2 vol. (194 p., 66 tabl.)
Thèse présentée à la Faculté des sciences sociales, politiques et économiques de l'Université Libre de Bruxelles

GOLDSCHMIDT-CLERMONT, Luisella. - Intégration européenne et scolarisation. - Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 1972. - 140 p. - (coll. des sciences pédagogiques et de sociologie de l'éducation)

GRUWEZ, Claudine. - Education des enfants migrants en Europe : la formation des enseignants en Suisse : analyse des résultats les plus significatifs. - Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1978. - 49 f.

GURNY, Ruth. - Die zweite Generation : die spezifischen familiären und schulischen Probleme der zweiten Ausländergeneration. - Zürich : Soziologisches Institut ; Städtische Koordinationsstelle für Ausländerfragen, 1978. - 48 p. - (Grundlagenpapier des Projektes "Berufseintritt als Krise" ? ; Nr. 1)

GURNY, Ruth. - Zum Eintritt ins Berufsleben : ein Vergleich zwischen Schweizer- und Fremdarbeiterkindern : Projektkurzfassung / Ruth Gurny, Paul Cassée, Hans-Peter Hauser. - Zurich : Soziologisches Institut ; Städtische Koordinationsstelle für Ausländerfragen, 1978. - 7 p.

HAEFELI, Hugo. - Schulische Auslese bei Abschluss der Primarschule : Bericht über eine Untersuchung an 2000 Schülern beim Uebertritt von der Primarschule in weiterführende Schulen im Kanton Zürich / Hugo Haefeli, Regula Schröder-Naef, Kurt Häfeli. - Bern (etc.) : P. Haupt, 1979. - 274 p. - (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich ; Bd. 4)

HÄFELI, Kurt. - Arbeitsverhalten von Fremdarbeiterkindern im Kindergartenalter. - Zürich : Kurt Häfeli, 1976
Lizentiatsarbeit Universität Zürich

HÄFELI, Kurt : Der Beitrag der Bildungsforschung zur Lösung von Problemen bei der Schulung fremdsprachiger Kinder. - Zürich : Kurt Häfeli, 1978. - 11 p.
Referat, gehalten an der Tagung "Untersuchungen im Rahmen der Schulung von Gastarbeiterkindern", 19. Mai 1978, Bern

HÄFELI, Kurt. - Gesellschaftsspezifische Sozialisation und Fremdarbeitersituation : eine Untersuchung bei 45 Fremdarbeiterkindern und 45 Schweizer Arbeiterkindern. - Zürich : Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abteilung Angewandte Psychologie, 1978. - 32 f. (Berichte aus der Abteilung Angewandte Psychologie ; Nr. 7)

HÄFELI, Kurt. - Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern : ein Vergleich von 640 Schweizer- und 83 Fremdarbeiterkindern im Projekt "Primarschule/weiterführende Schule"
In : Schweizerische Lehrerzeitung, année 122, 1977, n° 33, p. 1035-1037

HAGMANN, Hermann-Michel. - Les travailleurs étrangers, chance et tourment de la Suisse : problème économique, social, politique, phénomène sociologique / préf. d'Alfred Sauvy. - Lausanne : Payot, 1966. - 174 p.
Thèse sociologie Lausanne

HAUG, Werner. - "... und es kamen Menschen" : Ausländerpolitik und Fremdarbeit in der Schweiz, 1914-1980. - Basel : Z-Verlag, 1981. - 138 p.

HEINTZ, P. - Die Zukunft der Entwicklung. - Bern : H. Huber, 1980

HOFFMANN-NOWOTNY, H.J. - Soziologie des Fremdarbeiterproblems. - Stuttgart : Enke-Verlag, 1973

HOFFMANN-NOWOTNY, H.J. - Ausländerkinder und das Bildungssystem der Schweiz / H.-J. Hoffmann-Nowotny, H. Bultmann. - Zürich : Universität Zürich, Soziologisches Institut, 1976. - 56 p.

HOTZ, Theodor. - Education des enfants migrants en Europe : la formation des enseignants en République Fédérale d'Allemagne : analyse des réalisations les plus significatives / Theodor Hotz, Walter Kurmann. - Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, 1978. - 31 p.
Document de travail à l'intention du Conseil de l'Europe

HÜSLER-VOGT, Silvia. - Kinder ausländischer Familien im Kindergarten : Grundlagen und Beispiele. 1. Aufl. - Zürich : Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, 1985. - 154 p.

HURST, Margret. - Entwicklungsschwierigkeiten italienischer Kinder in zürcherischen Schulen
In : Der schweizerische Kindergarten, année 61, n° 5, p. 234-239

HURST, Margret. - Schulprobleme der Fremdarbeiterkinder und ihre Hintergründe
In : Evangelisches Schulblatt, année 107, 1972, n° 1, p. 7-13

HUTMACHER, Walo. - Ecole et société : changements quantitatifs et structurels : le cas du canton de Genève, 1960-1978. - Genève : Service de la recherche sociologique, 1980

IDENTITÀ e integrazione psicosociale dei bambini italiani in Svizzera : atti del Convegno di Basilea, 14-15 giugno 1980. - Roma : CSER, Centro studi emigrazione ; Basilea : CSERPE, Centro studi emigrazione, 1981. - IV, 93 p.

IM andern Land : Kinder- und Jugendbücher als Verständigungshilfe zwischen ausländischen und Schweizer Kindern / hrsg. vom schweizerischen Jugendbuch-Institut ; Planung und Durchführung : Arbeitskreis Kinderbücher als Verständigungshilfe zwischen ausländischen und Schweizer Kindern ; Manuskript : Anna Katharina Ulrich. - 12. Aufl. - Zürich : Schweizerisches Jugendbuch-Institut, 1986. - 104 p. - (Arbeitsbericht ; Nr. 6)

IMHOF, Edith. - Die Berücksichtigung der Fremdarbeiterkinderproblematik während der Grundausbildung der Kindergärtnerinnen : Ergebnis einer bei den schweizerischen Kindergärtenrinnenseminarien durchgeführten Umfrage (Oktober, 1983) / La prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale du corps enseignant enfantin : résultats d'une enquête menée auprès des instituts suisses de formation pour maîtresses enfantines (octobre 1983). - Genève : Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1984. - XII f.

IMHOF, Edith. - La prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant suisse. - Genève : E. Imhof, 1982. - V, 222 f.
Annexes : (122) f.
Mémoire de licence, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation

L'INTÉGRATION des jeunes apprentis italiens et espagnols à Genève : enquête réalisée en décembre 1971 auprès de 112 apprentis italiens et espagnols / N. Doy-Bianchi... (et al.). - Genève : Ecole de service social, 1976. - 88 p.

INTEGRATIONSKURZE für italienische Jugendliche : Bericht über die Tagung vom 31. Januar 1980 in Zürich. Zürich : Kantonales Amt für Berufsbildung, Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik, 1980. - 128 p. - (Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik ; Bd. 8)

L'INTERCULTURALISME : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Le Kleebach, 13-16 novembre 1985 / organisé par le Groupe mixte italo-suisse du Centro pedagogico-didattico de Berne ; rapporteurs : Catherine Gabioud... (et al.). - Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 1986. - 46 p. - (projet n° 7 du CDCC : "L'éducation et le développement culturel des migrants") (DECS/EGT (85) 42)

INTERKULTURELLE Erziehung
In : Lehrer-Magazin, 1983, n° 33, p. 1-30

INTERKULTURELLE Erziehung im Vorschulalter
In : Lehrer-Magazin, 1985, n° 42, p. 3, 13-25

JEANNIN, André. - Education des enfants migrants : dossiers pour une formation interculturelle des maîtres : Suisse : données socio-culturelles. - Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 1980. - III, 39 f.

Les JEUNES étrangers : la deuxième génération : problèmes et solutions possibles
In : Information de la CFE (Commission fédérale pour les problèmes des étrangers), 1980, n° 12 (n° spécial), 73 p.
Existe aussi en langue allemande ; une version abrégée du rapport est par ailleurs disponible en langues italienne, espagnole et anglaise

JUNGO, Michael. - Bibliographie für eine Didaktik der frühen Zweisprachigkeit zugunsten von Unterschichts-, insbesondere Fremdarbeiterkindern / zusammengestellt hauptsächlich aufgrund des AfZ - Archiv für frühe Zweisprachigkeit. - Einsiedeln : Michael Jungo, 1977-1978. - 2 vol.
1. - 141 f.
2. - 65, IV, 129 p.

JUNGO, Michael-E. - Frühe Zweisprachigkeit von Kindern fremdsprachiger Minderheiten : eine kommentierte Auswahlbibliographie / Michael E. Jungo,

- Rolf Ehnert. - Frankfurt a.M. ; Bern (etc.) : P. Lang, 1985. - 253 p. - (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache ; Bd. 16)
- JUNGO, Michael-E. - Haben die privaten Primarschulen für Fremdarbeiterkinder in der Schweiz (k)eine Daseinsberechtigung ? : Dokumentation. Einsiedeln : Michael Jungo, 1975. - 96 p.
- KINDER von Fremdarbeitern
In : Und Kinder, année 1, 1979, n° 1, p. 11-66
- KOFMEL, Ursula. - Schwerpunkte der ausländerpädagogischen Publikation und Forschungsansätze in der BRD und in der Schweiz / Ursula Kofmel und Sergio Tassinari
In : Bildungsforschung und Bildungspraxis : Education et recherche, année 6, 1984, n° 3, p. 105-114
- KURMANN, Walter. - La réintégration sociale et scolaire des enfants de travailleurs migrants rentrés dans leur pays, Unesco, Programme d'échange entre les éducateurs des travailleurs migrants, Couplage Italie-Suisse : rapport de l'expert suisse. - Ebikon : Walter Kurmann, 1979. - 28 p.
- KURMANN, Walter. - Le retour au pays des travailleurs migrants italiens : problèmes liés à la scolarisation de leurs enfants : rapport d'une mission effectuée en Italie. - Berne : Office fédéral de l'éducation et de la science, 1979. - 30 p. - (Coopération internationale dans l'éducation, Unesco. Scolarisation des enfants migrants ; n° 36)
- KURMANN, Walter. - Schule in der Emigration - Emigration in der Schule : die Verhandlungen der italienisch-schweizerischen ad hoc Kommission für Schulfragen, 1972-1980 / Hrsg. : Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Sekretariat. - Genf : EDK Sekretariat, 1983. - 54 p. - (Informationsbulletin EDK ; Nr. 40)
- KURMANN, Walter. - Die Schulung der fremdsprachigen Kinder in der Schweiz. - Bruxelles : AIMAV, 1978
Extr. de : Teaching the children of immigrants : a documentation, p. 167-175
- LAVALLEE, Marguerite. - Acquisition d'une deuxième langue et développement opératoire chez l'enfant. - Genève, 1981. - 253 p., XXXV f.
Thèse de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, n° 71. Non publiée
- LEY, Katharina. - Frauen in der Emigration : eine soziologische Untersuchung der Lebens- und Arbeitssituation Frauen in der Schweiz. - Frauenfeld (etc.) : Huber, cop. 1979. - 171 p. - (Soziologie in der Schweiz ; 8)
- LEY, Katharina. - Die politische Integration von ausländischen Arbeitnehmern. K. Ley, S. Agustoni.
In : Revue suisse de sociologie, 1976, n° 3, p. 119-147
- LÜDI, Georges. - Etre bilingue. Georges Lüdi, Bernard Py. - Berne (etc.) : P. Lang, 1986. - 181 p. - (Exploration. Cours et contributions pour les sciences de l'éducation)
- LÜDI, Georges. - Zweisprachig durch Migration : Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz) / Georges Lüdi, Bernard Py. - Tübingen : N. Niemeyer, 1984. - XI, 139 p. - (Romanistische Arbeitshefte ; 24)
- MAILLAT, Denis. - Incidences d'une population stationnaire ou décroissante en Europe. - Liège : Ed. Ordina, 1978
- MAILLAT, Denis. - Les migrants de la deuxième génération et le marché du travail / Denis Maillat, J.-H. Lebet. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Faculté de droit et des sciences économiques, 1980. - 29 f. - (Document d'économie appliquée)
- MAYORDOMO, Leopoldo. - La situation scolaire des Espagnols à Lausanne / document élab. par Leopoldo Mayordomo et Felix Pinero. - Berne ; Lausanne : Leopoldo Mayordomo, Felix Pinero, 1983. - 30 f. - (Association des travailleurs espagnols émigrés en Suisse. Etude ; n° 1)
- MEILE, Bruno. - Ansatz zu einer formalen Gruppentheorie mit einer empirischen Untersuchung zur sozialen Position von Gastarbeiterkindern innerhalb normaler Massenzüge. Zürich, 1975. - 114 p.
Diss. Phil. I.
- MINGA, Teofilo. - Enfants portugais à l'école suisse : dialogue avec vingt-cinq professeurs de la Suisse romande. - Nairobi : Marist Centre, T. Minga, 1986. - 148 p.
- MITTEN unter uns : eine Unterrichtshilfe für Lehrer an Primarklassen mit Schülern von Gastarbeitern aus Spanien, Italien, Jugoslawien und der Türkei / Mitarb.: Ilvio Segnani... (et al.). - Schaffhausen : Kantonaler Lehrmittelverlag, 1984. - 81 p. - (Handbücher für die Lehrerschaft ; H. 13)

MORDASINI, Dario. - Per una nuova concezione didattica dell'errore : analisi di interferenze linguistiche compiute in lingua tedesca da allievi alloglotti di una scuola elementare di Basilea
In : La scuola, année 81, 1983, n° 4, p. 113-116

NICOLET, Michel. - Les rapports entre déracinement et enracinement culturel dans le cadre des phénomènes de migration et de transmission de connaissances
In : La Revue internationale d'action communautaire, année 14, 1985, / n° 54, p. 171-176

NIEDERER, A. - Kulturelle und soziale Aspekte der südeuropäischen Einwanderung in der Schweiz
In : Ethnologia Europaea, 1975, n° 8, p. 44-55

NIEDERER, A. - Problemi della seconda generazione di emigrati. - Rimini ; Firenze, 1977
Extr. de : La lingua degli emigrati / éd. : L. Zanier, p. 101-106

OELHAFEN, Maria. - Kindergarten : Chance für die Integration der Gastarbeiterkinder
In : Schulblatt für die Kantone Aargau und Solothurn, année 94, 1975, n° 23, p. 519-521

OELHAFEN, Maria. - Wegweiser zur Schulung fremdsprachiger Kinder / Maria Oelhafen, Sonja Schmidt ; Mitarb. : Y. Bünzli... (et al.). - 1. Aufl. - Buchs : Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, 1986. - 2 vol.
Teil 1 : Handbuch. - 121 p.
Teil 2 : Arbeitsblätter. - 1 classeur (356 p.)

OLMOS, Arlette. - Enseignement de la langue maternelle à des enfants d'émigrants
In : Bulletin CILA, 1977, n° 26, p. 47-52

OTHENIN-GIRARD, Christine. - L'apprentissage du français comme deuxième langue chez des enfants italophones et hispanophones. - Genève, 1978. - 455 p.
Thèse de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, n° 91. Non publiée

Une PÉDAGOGIE interculturelle : actes des journées de formation d'enseignants des 8-10 mai 1984 à Genève / réunis et présentés par Micheline Rey. - Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco, 1984, 137 p.

PERRENOUD, P. - Déviance : objet sociologique ou problème de société ?
In : Revue européenne des sciences sociales, 1976, n° 36

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. - Vers une approche des relations entre l'enfant, l'école, l'école et la vie sociale à travers l'étude de la communication. Genève : Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1976
Extr. de : Enseignement et vie sociale, p. 3-13

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. - Psychologie sociale de l'apprentissage et migration culturelle.
In : Cahiers de psychologie, 1984, n° 22, p. 5-10

PERSICO, Luciano. - Die neue Generation. - Zürich : Scuola professionale emigrati - SPE ; Centro ricerca ed iniziative socio-pedagogiche (CRISP), 1980, 32 f. Anlässlich der Tagung "Integrationskurse für italienische Jugendliche" vom 31. Januar 1980

La PROBLÉMATIQUE des enfants de travailleurs migrants et le perfectionnement du corps enseignant suisse : inventaire des cours cantonaux (ou séances de travail) mis sur pied de 1982/1983 à 1986/1987 / Die Problematik der Fremdarbeiterkinder und die Schweizer Lehrerfortbildung : Inventar der von 1982/1983 bis 1986/1987 organisierten Kurse und Tagungen / élab. par : Edith Imhof. - Genève : CESDOC, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1987. - (45) f. - (Section Documentation/Information ; 87.01)

PROBLEMES HUMAINS DES TRAVAILLEURS ÉTRANGERS ET DE LEURS FAMILLES
In : Information de la CFE (Commission fédérale pour les problèmes des étrangers), 1976, n° 3 (n° spécial), 46 p.
Existe aussi en langue allemande

PSYCHOPÉDAGOGIE interculturelle / Ed. : R. Dinello, A.-N. Perret-Clermont. - Cousset : DelVal, 1987

PY, Bernard. - Description critique d'une expérience sur l'enseignement de la langue d'origine à des enfants migrants. - Bruxelles : AIMAV, 1977
Extr. de : Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants / éd. : M. de Grève et E. Rossel, p. 145-152

PY, Bernard. - Education des enfants migrants : dossiers pour une formation interculturelle des maîtres : la situation socio-culturelle des migrants et de leurs familles en Suisse. - Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 1980. - IV, 25 p. - [DECS/EGT (79) 124-F]

- PY, Bernard. - Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère par des adultes
In : Etudes de linguistique appliquée, 1976, n° 21, p. 81-97
- PY, Bernard. - Quelques aspects de la notion de difficulté d'apprentissage en langue seconde. - Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Centre de recherches sémiologiques, 1979
Extr. de : Langue et discours I : colloque Besançon-Neuchâtel, Neuchâtel, 2-4 octobre 1978, p. 53-64
- QUAKERNACK-MAGNIN, Sylviane. - Possibilités et limites d'une analyse de l'acquisition de la langue d'accueil par des enfants de travailleurs immigrés. - Genève. - 1979. - 2 fasc.
Mémoire de licence, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- QUI sont-ils - Suisses et/ou Espagnols ? : la deuxième génération d'immigrés espagnols en Suisse : enquête de la / Juventud Obrera Cristiana Emigrante (JOC/E) ; avec la collab. de Jean-Pierre Gonvers... (et al.). - Lausanne : Institut de science politique, 1980, 163 p. - (Mémoires et documents ; 13)
Existe aussi en langue allemande
- REY-VON ALLMEN, Micheline. - Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants : problèmes linguistiques et sociolinguistiques. - Berne (etc.) : P. Lang, 1982. - 320 p. - (Publications universitaires européennes. Sér. 21 : Linguistique ; vol. 20)
- REY, Micheline. - Des cribles phonologiques aux cribles culturels : vers une communication interculturelle
In : Bulletin CILA, 1985, n° 41, p. 44-84
- REY, Micheline. - Dynamique de l'interaction identité-intégration : les enfants de migrants et l'école
In : Bildungsforschung und Bildungspraxis / Education et recherche, année 7, 1985, n° 1, p. 51-62
- REY, Micheline. - Former les enseignants à l'éducation interculturelle ? : les travaux du Conseil de la coopération culturelle (1977-1983). - Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1986. - 56 p. - (Education et culture)

- REY, Micheline. - Insertion des enfants migrants dans la communauté et l'école genevoises : problèmes sociolinguistiques. - Bruxelles : AIMAV (etc.), 1977
Extr. de : Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants : 10e Colloque de l'AIMAV en collab. avec la Commission des Communautés européennes, p. 153-165
- REY VON ALLMEN, Micheline. - Pièges et défi de l'interculturalisme
In : Education permanente (Paris), 1984, n° 75, p. 11-21
- REY, Micheline. - Problèmes relatifs aux enfants des travailleurs migrants tels qu'ils apparaissent dans le cadre scolaire genevois : problèmes psychopédagogiques et sociaux
In : Educateur et bulletin corporatif, 1979, n° 5, p. 112-116, 121
- REY, Micheline. - Le rôle de l'école dans l'insertion sociale des familles des travailleurs migrants : deux expériences dans le cadre du Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois : les cours de français de l'Ecole de parents, les classes d'accueil, de 1969 à 1973. - Genève : Ecole de service social, 1974. - 149 p.
Mémoire
- RIEDO, René. - Die Eingliederung der zweiten Ausländergeneration : eine Herausforderung an die Schweiz
In : Berufsberatung und Berufsbildung / Orientation et formation professionnelles, année 64, 1979, n° 6, p. 301-310
- ROGGERO, Maria Pia. - Gli immigrati italiani in Svizzera e i loro figli : il problema della scuola
In : La Scuola, année 75, 1977, n° 7/8, p. 222-227
- ROVERE, Giovanni. - Aspetti sociolinguistici dell'emigrazione italiana in Svizzera.
In : Vox romanica, 1974, n° 33, p. 99-144
- ROVERE Giovanni. - Bildungsziel Zweisprachigkeit und Migrantenkinder in der Schweiz. - (S.I.) : (s.n.), 1986
Extr. de : Vorträge und Materialien der 13. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Saarbrücken vom 30. Mai bis 1. Juni 1985, p. 281-288
- ROVERE, Giovanni. - Die Integration der zweiten Einwanderergeneration durch die Schule : zur Entwicklung des Problembewusstseins in der Schweiz
In : Deutsch lernen, année 7, 1982, n° 2, p. 56-76

ROVERE, Giovanni. - Wie lernen italienische Arbeitsemigranten deutsch : Sprachprogramme der italienischen Erwachsenenbildung
In : Deutsch lernen, année 5, 1980, n° 1, p. 12-20

ROVERO, Philippe. - Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants. - Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Séminaire de pédagogie, 1982. - 37 f. - (Vous avez dit... pédagogie ; n° 3)
Prolongement mémoire de licence, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

SACHUNTERRICHT im 3. und 4. Schuljahr / Projektleitung : Karl Stieger ; Autorenteam : Hildegard Zäch... (et al.). - Zürich : SABE, Verlagsinstitut für Lehrmittel, cop. 1983. - (110) p., Annexe : 2 f. vol., 13 dias. - (SABE ; 7802)
Unsere Poststelle - Kaufen-Verkaufen - Leben mit Behinderten - Giorgio, mein Freund

SCHIELE, Barbara. - Deutsch für fremdsprachige Kinder : 1. Teil : Wer bin ich ? / Verfasser : Barbara Schiele, Claudio Nodari ; Hrsg. : Interkantonale Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlag des Kantons Aargau. - Buchs : Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, cop. 1985. - 2 vol.
Arbeitsblätter. - Pag. mult.
Lehrerbegleitheft - 127 p.

SCHÖNI, Monika. - Donato, Mehmed und Karima könnten es leichter haben im Kindergarten : eine Informationsschrift zum Förderunterricht für fremdsprachige Kinder im Kindergarten. - Bern : Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1987. - 29 f.

SCHRÄDER-NAEF, Regula. - Schule und Ausbildung in der Sicht italienischer Fremdarbeiter
In : Bildungsforschung und Bildungspraxis / Education et recherche, année 2, 1980, p. 77-89

SCHUBAUER-LEONI, Maria-Luisa. - Vers une éducation interculturelle : des groupes sociaux se rencontrent. - Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation, 1981
Extr. de : Objectivité et subjectivité dans les processus pédagogiques / éd. par Anne-Nelly Perret-Clermont, p. 115-129

SCHUH, Sibilla. - Auswirkungen der Emigration auf Kinder italienischer Fremdarbeiter. - 2. gekürzte Auflage. - Zürich : Sibilla Schuh, 1970. - 46 p.
Diss. angewandte Psychologie Zürich

SCHUH, Sibilla. - I figli degli emigrati nelle classi speciali svizzere : mancanze di intelligenza o selezione di classe ? - 2a ed. - Zurigo : Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera, 1979. - 32 p.
Existe aussi en langue allemande

SCHUH, Sibilla. - Schulschwierigkeiten und soziale Lage der Kinder von Einwanderern : Condizione sociale difficoltà scolastiche dei figli degli immigrati : Tagung veranstaltet von der Arbeitsgruppe der Zürcher Kontaktstelle für Italiener und Schweizer, Tagungs- und Studienzentrum Boldern, Männedorf, 3./4. Oktober 1970. - Männedorf : Evangelisches Tagungs- und Studienzentrum Boldern, 1970. - 65 p.

SCHULE und Eltern : Tagung für ausländische Eltern verschiedener Nationalitäten, sowie Lehrer, Mitglieder von Schulbehörden, schweizerische Eltern, 2./3. September 1972 : Arbeitsbericht. - Männedorf : Evangelisches Tagungs- und Studienzentrum Boldern, 1973. - 102 p.

SCHULE und Fremdarbeiterkinder / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Sekretariat / L'école et les enfants de travailleurs migrants / Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Secrétariat. - Genève : Secrétariat CDIP, 1979. - 99 p.
(Informationsbulletin EDK / Bulletin d'information CDIP ; 16)

SCHUL- und BerufsbildungsFRAGEN : Fremdarbeiter, Fremdarbeiterkinder : Questions relatives aux écoles et à la formation professionnelle : travailleurs étrangers, enfants de migrants
In : Presserundschau (Commission fédérale pour les problèmes des étrangers), 1975-1977, n° 9 (n° spécial), p. 1-94

Die SCHULUNG der Fremdarbeiterkinder in den Kantonen : Zusammenstellung von Bestimmungen, Empfehlungen, Massnahmen, Informationen : Stand Sommer 1988 / La scolarisation des enfants de travailleurs migrants dans les cantons : recueil des dispositions, recommandations, mesures, informations : état été 1988. élab. / par Edith Imhof. - Genève : CESDOC, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1988. - Pag. mult. - (Section Documentation/Information ; 88.09.)

La SCOLARISATION des enfants migrants : l'école et la co-éducation d'enfants de différentes cultures : Séminaire des Etudes pédagogiques de l'enseignement secondaire genevois : numéro préparé par Micheline Rey
In : Techniques d'instruction, 1978, n° spécial, 40 p.

Die SITUATION jugendlicher Ausländer bei Schulaustritt : im Jahre 1979/1980 im Kanton Luzern durchgeführte Umfrage bei Schülern, Eltern, Berufsberatern und Berufsschullehrern mit Hinweisen zur besseren Integration der jugendlichen Ausländer. - Luzern : ARBAL, Arbeitsgemeinschaft für die Betreuung der ausländischen Arbeitnehmer im Kanton Luzern, 1981. - 37 f.

STAGE sur "La formation interculturelle des enseignants", Lisbonne, 21-24 septembre 1981 : rapport établi / par Micheline Rey-von Allmen. - Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 1982. - 42 p. - (L'éducation des enfants de travailleurs migrants. "La formation des enseignants") (DECS/EGT (82) 11)

STRICKER, Hans. - Probleme und Wege der Ausländerpädagogik in der Schweiz. - Bern : Amt für Unterrichtsforschung- und -planung, 1984. - 14 f.
Vortrag gehalten am 24. Mai 1984 an der Universität Augsburg

SUNU, J. - Das Besondere an der Situation der türkischen Kinder
In : Ausländerfragen, 1984, n° 1, p. 7-13

SYMPOSIUM sur la formation interculturelle des enseignants, L'Aquila - Italie, 10-14 mai 1982 / rapport établi par Micheline Rey-von Allmen. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 1982. - I, 43, V p. - (L'éducation des enfants de travailleurs migrants. "La formation des enseignants") (DECS/EGT (82) 61)

TELLICI, Oezlem - Kulturelle, religiöse und gesellschaftliche Hintergründe der türkischen Einwohner in der Schweiz
In : Ausländerfragen, 1984, n° 1, p. 2-6

TOBLER, H.J. - Aufgaben und Möglichkeiten von Schule und Lehrer gegenüber dem Einwandererproblem
In : Evangelisches Schulblatt, année 106, 1971, n° 12, p. 355-361

TOBLER, H.J. - Ausländerkinder in unseren Schulen
In : Evangelisches Schulblatt, année 106, 1971, n° 3, p. 67-75

TRIER, Uri Peter - Interkulturelle Erziehung, eine Brücke zum Ausländerkind
In : Bildungsforschung und Bildungspraxis / Education et recherche, année 6, 1984, n° 3, p. 7-14

TÜRKEI : Projekt "Studienaufenthalte in den Herkunftsländern ausländischer Schüler / des Primarlehrerseminars Zürich ; Red., Gest. : Urs Senn... (et al.). - Zürich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik (etc.), 1986. - 128 p.

VAS MARTINS-TAVIRA, N. - L'intégration scolaire de l'enfant italien. - Genève : Ecole de service social, 1973. - 149 p.

VEREINIGUNG SCHWEIZERISCHER SCHULPSYCHOLOGEN UND ERZIEHUNGSBERATER. Kommission zum Studium der Probleme von Kindern fremder Sprache und Kultur in unseren Volksschulen. - Schlussbericht
In : Der Jugendpsychologe, 1976, n° 2, p. 86-104

"VOUS di' comment ?" : apprendre à communiquer en français / responsable du projet : C. Rufer ; collab. scientifiques : J.-L. Alber... (et al.) ; tournage vidéo : Y.-D. Spichiger ; groupe de travail pour l'élab. de la méthodologie et l'exploitation dans les classes : M.-T. Froidevaux. Chambrelieu : Christiane Rufer, 1986. - 1 classeur (non pag.), 1 vidéocassette
Matériel complémentaire pour l'enseignement du français, créé dans le cadre de la classe expérimentale du Conseil de l'Europe de Neuchâtel

WEBER, Marie-Thérèse. - Bilinguisme et enfants migrants : la scolarité primaire officielle d'enfants espagnols et italiens dans le canton de Fribourg. - Fribourg : Marie-Thérèse Weber, 1978. - XI, 268, 33 p.
Thèse lettres Fribourg, 1977

WINTER, V. - Die Assimilation des italienischen Kindes im Kindergartenalter. - Zürich : Pro Juventute, 1972. - 63 p.
Diplomarbeit der Schule für soziale Arbeit, Zürich

ZANNI, Dario. - Gli immigrati di seconda generazione : analisi, problemi e prospettive d'inserimento sociale e sul mercato del lavoro. - Bodio : Dario Zanni, 1981
Mémoire de licence

ZANNI, Dario. - Inserimento sociale ed occupazionale della seconda generazione d'immigrati occupati presso la Monteforno SA di Giornico : sintesi del mémoire di licenza

In : Rapporti semestrali dell'Ufficio delle ricerche economiche, 1982, n° 1, p. 25-49

ZÜRICH (Kanton) / Erziehungsdirektion. Pädagogische Abteilung. - Ausländerpädagogik, 1980-1985 : Tätigkeitsbericht des Bereichs Ausländerpädagogik / hrsg. von der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung, Bereich Ausländerpädagogik ; Red. : I. Halperin-Theis... (et al.) ; mit Hilfe von : M.F. Kerschbaumer, B. Krebs. Zürich : Erziehungsdirektion, Pädagogische Abt., 1985. - 98 p.

ZWEIFEL, Markus. - Mit unseren Ausländern leben.
In : Civitas, année 30, 1974. - n° 4, p. 251-261

Die ZWEITE Ausländer-Generation / Les étrangers de la deuxième génération : La seconda generazione degli stranieri.
In : Pro Juventute, année 62, 1981, / n° 4/6 (n° spécial), p. 1-67 ; n° 7/9, p. 46-50

ZWEITE Ausländergeneration : eine Welt für sich ? = Jeunes étrangers : quelle intégration ?
In : Jugend-Forum-Jeunesse, année 7, 1982, / n° 29, p. 13-32, p. 13-24

VI. POSTFACE I

Anne-Nelly Perret-Clermont et Armin Gretler

UN PREMIER "TOUR D'HORIZON"

Dans ses différentes dimensions culturelle, éducative, sociale et politique, l'enjeu humain de la question des migrants en Suisse est fort complexe et les réponses possibles ne sont certainement ni uniques, ni données d'avance.

Lorsqu'au courant des années 70, confrontés aux questions que pose aux pratiques pédagogiques usuelles la présence de forts contingents d'élèves de langue étrangère, des administrateurs scolaires et des enseignants firent appel dans le cadre du groupe de travail "*Scolarisation des enfants migrants*" aux chercheurs en sciences de l'éducation, leur demande était d'organiser un vaste colloque susceptible de permettre une confrontation des choix possibles en matière d'éducation à la lumière d'un éclairage théorique des problèmes.

Des consultations dans différents milieux de la recherche révélèrent alors assez vite que la recherche en sciences de l'éducation était notoirement peu développée dans ce domaine. Il existait certes d'intéressantes expériences pédagogiques, dues à l'initiative des autorités scolaires, des enseignants ou des milieux de l'immigration même ; mais une recherche systématique semblait faire défaut pour mettre en perspective les difficultés psychologiques et sociales perçues par les différents partenaires et pour comprendre le cours de ces expériences.

Des travaux avaient bien été conduits qui pouvaient apporter une contribution à une telle démarche mais ils consistaient le plus souvent en recherches spécialisées et isolées. La réunion d'un colloque paraissait donc prématurée : l'assemblage artificiel de recherches diverses n'aurait en tout cas pas pu permettre de répondre d'emblée à la demande d'élucidation des problèmes éducatifs formulés par les milieux professionnels concernés. La discussion qui en aurait résulté n'aurait pu être que confrontation de disciplines académiques par faute d'un réel sujet d'étude commun. En effet, souvent, les travaux existants semblaient avoir été conduits, soit parce qu'ils étaient apparus pertinents en raison d'une interrogation interne à la discipline et donc intéressants de ce point de vue mais n'intéressant pas nécessairement d'autres disciplines, soit à partir d'une problématique pratique particulière afin

d'y porter réponse, mais sans qu'en apparaisse nécessairement la portée générale.

La solution alternative au colloque fut alors pour nous de mettre en route un *"tour d'horizon"* des travaux déjà accomplis et de susciter des explicitations des objets d'étude afin de contribuer à reconstituer le *champ global* dans lequel se situent les questions *éducatives* posées à propos des migrants. Notre hypothèse de travail est que les problèmes éducatifs, parfois causes, parfois symptômes, ne sont sans doute qu'un aspect particulièrement *"visible"* d'une problématique plus large.

Ce premier *"tour d'horizon"* se reflète dans le présent ouvrage et nous tenons à remercier ici les nombreux collègues qui ont accepté d'y collaborer en y offrant la richesse de leurs réflexions et de leurs travaux et en ouvrant des perspectives de recherche ultérieure.

Il reste maintenant à inviter à la poursuite de ce travail et à l'élargissement du cercle : l'effort fait pour recenser les travaux - ne serait-ce que ceux conduits en Suisse - dans une bibliographie ne nous permet pas d'en assurer l'exhaustivité. Nombreux et divers sont en effet les lieux de production et de publication, de réflexion et de recherche, dans le domaine relatif aux conséquences culturelles et éducatives des migrations nationales et internationales. Mais cette multiplicité des perspectives ne nous apparaît pas comme étant en soi un frein à l'appréhension de l'objet : elle peut justement permettre d'en éviter une approche réductionniste qui le limiterait à la seule dimension politique ou économique, voire linguistique ou sociologique. Mais pour que cette diversité des perspectives puisse contribuer réellement à la compréhension de cette problématique importante de notre époque, et à l'élucidation des choix qu'elle nécessite de façon parfois pressante, il faut des lieux de rencontre. Cet ouvrage espère en être un. Mais il appelle un deuxième volume ! Chercheurs et praticiens doivent faire connaître leurs recherches et expériences, qu'elles soient théoriques ou empiriques, et participer à la démarche multidisciplinaire pour que s'articulent entre elles les connaissances relativement dispersées que nous avons des situations de rencontres multiculturelles.

Nous achèverons ce premier tour d'horizon en relevant quelques questions importantes qui demeurent inexplorées. Nous tenterons aussi de désigner des articulations possibles entre les différents niveaux

d'appréhension de cette réalité qui ne se laisse pas réduire à un seul type d'analyse.

Mais avant il nous faut aussi rappeler, de façon très *"réaliste"*, que la recherche dans ce champ nécessite des moyens financiers : en redisant l'importance de ces questions, nous adressons donc également un appel aux collectivités concernées, publiques et privées, suisses et *"migrantes"*, susceptibles d'apporter un soutien.

ENCORE DES QUESTIONS OUVERTES...

Y a-t-il problème ?

Est-il bien de nature "socio-culturelle"

Le sous-titre de l'ouvrage, *"Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des migrants en Suisse"*, a postulé, probablement trop rapidement, un double oui. Les questions demeurent : est-il légitime de faire de l'éducation des migrants un *"problème"* (avec toutes les connotations négatives de ce terme) ? Peut-on vérifier que les enjeux sont bien de nature *"socio-culturelle"* et *"linguistique"* ? Les réponses ne sont ni uniques ni simples.

Peut-être alors serait-il plus pertinent de formuler ces interrogations autrement en cherchant à discerner *qui* parle de *"problèmes"* et *qui* ressent des difficultés linguistiques et socio-culturelles dues aux migrations contemporaines. On peut répondre de façon très pragmatique en réexaminant les sollicitations qui sont à l'origine du présent ouvrage : formulées le plus souvent en termes de *"problèmes linguistiques"* ou de *"différences culturelles"*, elles émanent de différents milieux qui ont été touchés par des difficultés particulières lors de l'arrivée massive de nouveaux immigrants (des enseignants, des administrateurs scolaires, des mouvements politiques ou religieux, des autorités politiques) et des milieux de l'immigration elle-même (associations d'immigrés, autorités des pays d'immigration). Ces derniers ne sont donc pas les seuls à avoir des problèmes. En effet, des enseignants de plus en plus nombreux se sont trouvés dans leur classe devant une situation scolaire

multiculturelle de fait (par la population à laquelle ils s'adressent) mais monoculturelle de droit et d'usage (territorialité de la langue, programmes scolaires, formation des maîtres). Face à la situation, les autorités scolaires et les milieux politiques ont défini la politique de l'éducation des enfants de migrants et l'attitude à l'égard des migrations en référence à des concepts tels que "l'assimilation", "l'intégration", le "respect des différences", ou le "maintien de l'identité". Les implications pratiques et politiques de ces options sont nombreuses mais pas toujours claires. Il reste à les explorer dans toutes leurs conséquences.

D'autres milieux ont appelé l'attention sur la problématique de l'éducation des migrants : des autorités, suisses ou étrangères, se sont préoccupées du niveau de qualification de la main d'œuvre et en conséquence du rôle que l'école y assume. Selon les cas il a pu être question des qualifications générales ou techniques, ou des compétences linguistiques et culturelles de ces personnes. La question pouvait tour à tour se poser pour l'intégration dans le pays d'accueil ou pour un éventuel retour dans le pays d'origine, et ceci avec, bien sûr, des implications éducatives et politiques fort différentes. Ces besoins ont été l'objet d'actions de la part de différents organismes (institutions scolaires, consulats, Eglises, etc.), la multiplicité des partenaires concernés posant alors parfois des problèmes propres de coordination ou de rivalité (partage des tâches, des horaires, des locaux ; constitution de réseaux concurrentiels d'écoles privées de langue étrangère ; collaboration entre les institutions concernées par les mêmes élèves, etc.).

De leur côté les élèves et leurs parents expriment parfois aussi des inquiétudes : parents suisses qui considèrent que des effectifs importants d'enfants de langue étrangère en classe sont préjudiciables à l'enseignement destiné à leurs enfants ; parents étrangers qui aspirent à ce que l'éducation et la sélection scolaire de leurs enfants se fassent dans le respect de la particularité de leur situation linguistique et culturelle ; élèves qui manifestent des signes de fatigue lorsqu'ils cumulent des charges d'un enseignement en langue locale et en langue d'origine (cours des consulats, soutien pédagogique, etc.) ; adolescents de la deuxième génération qui expriment, souvent en termes d'une crise d'identité, les tensions de leur double vécu : dans un présent qui fait d'eux des "étrangers", mêmes s'ils sont nés sur place, et face à un

avenir dont ils n'ont pas toujours l'assurance du lieu où il se déroulera - pays d'origine ou Suisse ? - Ils se sentent souvent marginaux- ou "marginalisables"- et ne peuvent alors toujours apprécier si les normes qui prévalent en Suisse sont les "leurs" et s'il est important pour eux de "jouer le jeu" scolaire, culturel et social du lieu où ils vivent.

Ne sachant pas où se déroulera leur avenir, ils ne savent pas d'où ils sont : vaut-il la peine d'investir son énergie pour réussir à l'école d'ici, pour se mêler à la vie sociale d'un pays que l'on devra peut-être quitter ? Les normes culturelles du lieu de leur enfance, qui diffèrent souvent de celles de leurs parents, seront-elles celles de leur vie adulte ? La "relativisation" des traditions culturelles que vivent les jeunes immigrés facilite-t-elle ou rend-elle plus difficile leur identification personnelle et sociale ?

Sommes-nous suisses ou italiens, disent-ils ? Et la conjoncture socio-économique et politique est telle que la réponse n'est pas sans équivoque et oscille entre : "italiens", "suisses", "italiens de Suisse" ou la description, apatride, d'une situation en porte-à-faux de nos cultures européennes de sédentaires : "migrants". Sans doute ici est-il utile d'examiner aussi la généralité de cette recherche d'identité qui n'est pas le propre des jeunes immigrés. Dans le pays d'accueil également, l'image de soi est liée à l'image des "autres" et on peut montrer qu'elle est le reflet des relations entretenues avec eux, que ce soit à l'étranger (Rist, 1978) ou en Suisse.

Ces quelques lignes auront suffi sans doute à évoquer la complexité des enjeux de certaines situations culturelles et linguistiques. Les acteurs les ressentent souvent comme problématiques et de façon aiguë.

Il peut donc être important d'examiner de manière approfondie ces situations pour tenter de les comprendre et y rechercher des issues spécifiques. Leur généralité cependant rappelle aussi que les difficultés exprimées dans le domaine de l'éducation ne sont pas indépendantes de difficultés d'autres natures sur lesquelles nous allons maintenant nous interroger.

Au-delà des problèmes d'éducation : une interrogation culturelle profonde dans une situation d'interdépendance économique

Le titre, "*Etre migrant*", nous a été inspiré par celui d'un ouvrage récent "*Etre nomade aujourd'hui*" (Centlivres, 1979). Mais si justement "*être nomade*" fait référence à des cultures qui rendent possibles des déplacements continuels, et qui en transmettent la signification ainsi que les outils et les pratiques à leurs membres, "*être migrant*", en Suisse aujourd'hui, semble s'inscrire dans une réalité plus contradictoire.

"*Migrant*" renvoie dans ce contexte à un déplacement d'une zone nationale à une autre, et la "*migrance*" ne se vit pas alors en référence à une culture unique solidaire de l'individu. Et ceci d'ailleurs d'autant moins si l'avenir du migrant est indéfini en raison d'une insécurité de l'accueil dans le pays d'arrivée. Peut-être un embryon d'une identité spécifique se profile-t-il derrière le "*mythe du retour*" chez certains ? Mais en attendant -(quoi ?)- ils ne sont plus ni de "*là-bas*", ni d'ici.

Ils se trouvent à cheval entre deux cultures qui, elles, sont liées à des lieux géographiques précis et à des frontières nationales. La "*transgression*" de ces frontières, surtout dans une ambiance où des valeurs nationales sont présentes, suggère au migrant (ou à ses compatriotes restés au pays) un affaiblissement du lien de solidarité qui le liait à son groupe culturel d'origine ; elle peut aussi induire chez les autochtones l'image d'une menace potentielle à l'égard des relations existantes à l'intérieur de leur territoire de vie. Du moins est-ce ainsi que semblent se présenter les perceptions courantes des rapports entre migrants et indigènes, perceptions sans doute façonnées par l'histoire récente de l'idéologie dominante. Il pourrait être intéressant d'examiner la réalité de ces rapports autochtones-étrangers et le bien-fondé de l'alternative entre "*assimilation*" ou "*retour*" qui découle parfois de cette idéologie : les migrants développent-ils à l'étranger, ou lors d'un retour au pays d'origine, des réseaux de relations et d'échanges (sociaux, économiques, linguistiques) qui pourraient être décrits comme des systèmes culturels ne se laissant pas réduire aux cultures locales ? En liaison avec ces dernières ? Ces relations ne sont pas nécessairement conflictuelles comme le montre par exemple l'attrait qu'exercent sur les indigènes certains commerces, restaurants ou modes venus de l'étranger et que ces réseaux ont développés. En cherchant à discerner les conditions d'émergence de ces formes de contacts dans la vie

quotidienne, dans les différents milieux socio-professionnels concernés (ouvriers immigrés, réfugiés, cadres migrants, etc.), verrait-on se profiler certaines des sources de mouvance culturelle de nos sociétés futures ? Quelles sont les relations de pouvoir et les rapports de force qui régissent ces échanges culturels et économiques formels et informels ? On perçoit souvent comme antagonistes les langues et les cultures d'origine des uns et des autres. Mais le sont-elles toujours ? Les sentiments d'affiliation et d'appartenance ne se négocient-ils pas dans une certaine mesure à travers l'histoire du présent commun ? Dans une situation où l'interdépendance d'autochtones et de migrants s'impose par les choix économiques des pays d'immigration et les conditions de vie des groupes d'émigration, c'est quasi paradoxalement les attitudes xénophobes qui renforcent la marque "*étrangère*" de la présence des migrants en stigmatisant leur "*étrangeté*" et en leur refusant les moyens de s'intégrer.

Les questions posées ci-dessus renvoient aux travaux des ethnologues, psychologues sociaux et sociologues. Mais quels liens entretiennent ces questions avec les facteurs économiques ? Une des difficultés exprimées souvent par certains milieux suisses, et en particulier dans les couches populaires, est la crainte de la concurrence des étrangers sur le marché de l'emploi, du logement, etc. Parmi ces milieux suisses ceux qui n'ont qu'une faible expérience d'emprise sur leurs propres conditions de vie sociale et matérielle sont sans doute les plus particulièrement sensibles à la présence d'un autre groupe sur le "*même terrain*". Il est bien connu des psychosociologues (Tajfel, 1972 ; Doise, 1976 et 1980) que la simple identification d'une situation bipartite (un groupe d'appartenance et un groupe étranger) entraîne des conduites discriminatoires à l'égard de l'autre groupe et que celles-ci sont exacerbées lorsqu'il y a compétition, voire par la simple anticipation d'une concurrence éventuelle ; ces processus ne s'affaibliraient, semble-t-il, que lorsqu'il existe pour les personnes et les groupes des possibilités de se différencier les uns des autres de façon pluridimensionnelle ou lorsque des buts supra-ordonnés justifient la coordination des efforts de tous.

On peut voir les tensions entre les groupes s'estomper dans des cas d'appartenances catégorielles croisées, c'est-à-dire lorsque les individus font partie de différents groupes qui ne sont pas exclusifs. Le fait de s'identifier à divers groupes donne la possibilité de s'évaluer par

rapport à des référents diversifiés et diminue l'importance des clivages et des lignes de démarcation entre les groupes. En effet il semble que ce soit les situations sociales qui offrent peu de mobilité sociale, peu de lieux d'expression et une grande conformité, qui génèrent une perception des étrangers comme d'autant plus "*étrangers*" et par là-même d'autant plus "*menaçants*". Il ne faudrait pas commettre l'erreur de présenter ces processus comme liés à une xénophobie spécifique à certains milieux populaires. En fait, ils sont vraisemblablement susceptibles d'être à l'œuvre dans les conduites d'autres couches sociales lorsque celles-ci se trouvent confrontées à des groupes identifiés comme étrangers de concurrents potentiels sur le plan culturel, social, politique ou économique (bourgeoisies de villes qui deviennent soudainement des sièges de fonctions internationales ; cadres dans certaines grandes entreprises, par exemple) : là aussi les réactions peuvent être xénophobes. Mais chez ces derniers, d'une part les moyens légitimes d'expression et d'actions politiques efficaces semblent plus diversifiés que dans les milieux populaires, et d'autre part l'adoption des nouveaux modèles culturels concurrents devient généralement pour eux une alternative possible -même si elle crée alors un nouveau fossé : entre d'une part ceux qui recherchent leurs racines culturelles dans un passé dont le réseau social s'effrite, et d'autre part ceux qui épousent les nouveaux courants de pensée dominants au risque d'être par là-même déracinés de leurs modes d'expression d'origine et de devenir... des "*migrants culturels*" à leur tour, voire des "*migrants*" eux aussi, d'ailleurs, car ces milieux-là sont également de plus en plus fréquemment appelés à des déplacements géographiques.

CES QUESTIONS ENCORE OUVERTES APPELLENT DES CONTRIBUTIONS DE LA PART DE DIFFÉRENTES DISCIPLINES DES SCIENCES SOCIALES

Une démarche

Les problématiques profilées ci-dessus révèlent une réalité plus ou moins criante pour les groupes concernés : quelles perspectives peuvent être dessinées pour contribuer à la compréhension de ces difficultés et des moyens à instituer pour dépasser les souffrances, très inégales pour

les différents partenaires, qu'elles engendrent ? Les sciences sociales peuvent déjà, en tout cas, *prendre acte des problèmes* que les acteurs sociaux formulent et examiner *en quels termes ils sont posés et pourquoi*. Cet examen se fera non pas en référence à de nouvelles normes propres aux chercheurs : elles n'auraient aucune raison d'être d'emblée plus proches de la vérité. Mais c'est le *processus-même d'une démarche* interrogative qui doit permettre de prendre du recul par rapport à un certain nombre de perceptions sociales consensuelles, et d'éviter, par le biais de la théorisation notamment, de confondre de façon trop réductionniste causes et symptômes, mutations profondes et épiphénomènes. Cela ne consiste pas à nier les difficultés pratiques, éducatives, politiques ou économiques mentionnées précédemment, mais à les replacer dans leur contexte et à restituer par là-même, aux individus et aux groupes, leurs possibilités de choix et d'action en connaissance de cause.

Des thèmes de recherche

Sur le *plan socio-économique* : quelles sont les relations d'*interdépendance* passées, présentes et futures, entretenues par les différents groupes sociaux autochtones et migrants ? Quels sont les lieux des échanges et des contacts entre ces différents groupes, à propos de quelles tâches et dans quelles structures de pouvoir ? Et quels impacts ces relations ont-elles eu et auront-elles sur les liens de solidarité politique et les *sentiments d'affiliation culturelle* ?

Le vécu social et culturel lié aux migrations trouve-t-il les moyens de son expression et de son élaboration dans les institutions, cultures et langues officielles qui semblent se présenter comme particulièrement bien établies et codifiées à notre époque ? Comment cette problématique se différencie-t-elle selon qu'il s'agit de migrations d'une région linguistique à une autre, ou à travers des frontières nationales ?

On sait déjà l'existence d'un certain nombre de *vides politiques* pour de larges groupes de migrants : les droits politiques, liés à la structure nationale, ne sont généralement pas garantis aux étrangers (bien qu'il y ait des exceptions intéressantes, au niveau communal dans le canton de Neuchâtel, par exemple) ; les droits relatifs au travail, à l'établissement, au regroupement familial ne sont pas exigibles par tous. Au fond de ce

vide se pose la question du lieu possible d'enracinement des projets et des vies des individus, des familles et des groupes concernés. Entre l'ici et l'ailleurs, ces migrants se trouvent-ils un espace ? Quelles forces sociales et culturelles structurent le champ où ils se meuvent ? Qui seront les migrants de demain ?

Cela appelle également le chercheur à une prise en compte des relations *intergroupes* qui sont susceptibles de se développer dans des situations de déracinement géographique ou social de larges groupes. On examinera également le rôle de la *perspective d'avenir* des groupes en présence : "*avenir bouché*" qui n'offre rien et qui vide le présent, "*retour*" mythique ou obligé ; compétition "*hasardeuse*" ; "*avenir à bâtir*" ? Quelles sont les parts subjectives et objectives de ces visions et dans quelle mesure les relations actuelles, scolaires et socio-professionnelles en particulier, les façonnent-elles ?

Comment l'individu, d'un point de vue psychologique, se *socialise*-t-il à ces rôles sociaux, professionnels et culturels ? Les formes peuvent en être diverses : intériorisation ou expression, pathologisation ou création ; conformisme rigide rendant difficile l'adaptation à des transformations sociales probables, ou refus violent de toute forme de "*civilisation*" par des individus rendus "*marginiaux*". Dans quelles circonstances sociales et éducatives l'enfant et l'adolescent acquièrent-ils les *moyens d'une insertion culturelle* porteuse de sens pour eux ? (Dinello et Perret-Clermont, 1987).

L'étude de *l'acquisition des langues et de leur utilisation* chez les migrants est susceptible d'une part de révéler une dynamique psychologique interne à l'individu face aux apprentissages qu'il est appelé à faire, avec des implications pédagogiques propres, et d'autre part de faire apparaître des processus externes liés à la nature de la répartition des rôles et des échanges entre les groupes sociaux qui structurent son champ de vie (Lüdi et Py, 1986).

L'étude du *développement de l'identité*, en particulier dans des situations difficiles (élèves en échec, "*crise*" d'adolescence), peut permettre à l'observateur de cerner la dynamique conflictuelle qui s'exerce entre les instances parentales ou éducatives, les aspirations personnelles, et le champ social dans lequel cette identité individuelle et sociale se nie ou se construit, libérant ou masquant des énergies. Ainsi

les difficultés d'apprentissage, par exemple, pourraient être étudiées en les considérant, comme le propose Pain (1981), à la fois comme signes d'opérations cognitives manquantes et comme parties constituantes de la dynamique de la personnalité du sujet, permettant alors une dénonciation, au sens psychanalytique du terme, de la signification de ces manques. Il y a là l'occasion d'observer précisément la dynamique culturelle dans laquelle l'éducation assume ses deux fonctions et l'individu doit se situer : réalité à la fois répressive et transformatrice. Dans quelles circonstances l'individu peut-il opérer les *identifications sociales nécessaires à l'apprentissage* des acquis culturels de ses groupes d'appartenance et se les approprier vraiment en les comparant et en les maîtrisant ? La présence d'une proportion relativement plus forte d'enfants de migrants que d'élèves autochtones en situation d'échec scolaire ou en classes spéciales rappelle l'intérêt d'une analyse attentive de ces questions.

Des enjeux

Des migrants, des éducateurs, des enseignants, des administrateurs scolaires, des responsables politiques, des parents, des associations de migrants, des consulats étrangers soulèvent donc d'importantes questions relatives à la scolarisation et à la socialisation des enfants de migrants et d'autochtones. Nous l'avons vu, il s'agit là d'une problématique ayant des répercussions profondes au niveau social et culturel, et dont les choix façonnent l'avenir non seulement culturel et linguistique mais également politique et économique des différentes régions concernées. Et au-delà des régions, c'est aussi l'avenir des relations inter-régionales voire internationales qui est en jeu.

De quoi sera fait le futur ? Ni "*l'utopie*" rêveuse, ni le "*réalisme*" à court terme ne peuvent répondre. Il n'est sans doute pas vain de se donner des moyens sérieux d'envisager cette question des migrations à tous les niveaux jusques et y compris dans leurs conséquences éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- CENTLIVRES, P. (ed.) : *Etre nomade aujourd'hui*. Institut d'Ethnologie et Musée d'Ethnographie, Neuchâtel, 1979.
- DINELLO, R. & PERRET-CLERMONT, A.-N. (Eds). *Psychopédagogie interculturelle*. DelVal, Cousset (Fribourg), 1987.
- DOISE, W. : *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. De Boeck, Bruxelles, 1976.
- DOISE, W. : *Expériences entre groupes*. Mouton, La Haye, 1980.
- LUEDI, G. & PY, B. : *Etre bilingue*. Collection Exploration, P. Lang, Berne, 1986.
- PAIN, S. : *Les difficultés d'apprentissage*. Diagnostic et traitement. Collection Exploration, P. Lang, Berne, 1981 (2e éd., 1985).
- RIST, G. : *Image des autres, image de soi ?*. Collection Sociologie en Suisse, Georgi, Saint-Saphorin, 1978.
- TAJFEL, H. : La catégorisation sociale. In : S. Moscovici (éd.) *Introduction à la psychologie sociale*. Vol. 1., Larousse, Paris, 1973, pp. 272-302.

VII. Postface II

Armin Gretler

La première édition de ce livre est parue en 1981. Les auteurs et les éditeurs se réjouissent -vue la demande toujours existante- de rééditer le volume en 1989. Quels sont les développements majeurs qui se sont produits dans le domaine de l'éducation des enfants migrants et des enfants d'immigrants (précision terminologique qui s'est implantée pour distinguer les enfants de la première de ceux de la deuxième génération) pendant la première moitié de notre décennie ? Cette deuxième postface essaie de les identifier et de les décrire en trois temps. Dans un premier temps, nous aborderons la question de savoir pourquoi l'éducation inter-culturelle a été érigée en problème de société. Deuxièmement, nous analyserons les accents récents de la recherche dans le domaine de l'éducation interculturelle. En troisième lieu -et ceci constitue probablement le développement majeur pendant la période considérée- nous tâcherons de rendre compte des réalisations institutionnelles les plus importantes qui ont vu le jour ces dernières années.

Pourquoi l'éducation interculturelle émerge-t-elle à l'heure actuelle comme problème de société ?

Un regard rapide sur l'histoire de la politique à l'égard des étrangers permet de distinguer trois phases principales : la première est caractérisée par le principe de l'assimilation, alors que la deuxième se place sous le signe de l'intégration. Au niveau de la scolarisation des enfants de migrants, nous nous trouvons visiblement au seuil d'une troisième phase : celle de la pédagogie interculturelle. Celle-ci se caractérise par la conviction que vivre ensemble implique toujours la chance d'un enrichissement mutuel. Ce principe exclut une répartition unilatérale des rôles de celui qui donne et de celui qui reçoit : l'autochtone s'enrichit par la connaissance de la culture qui lui était étrangère, et l'immigrant s'enrichit par la connaissance de la culture autochtone¹. Les types d'identité culturelle qui correspondent au principe de l'éducation interculturelle sont intéressants : identité autochtone enrichie de l'ouverture sur l'autre dans le cas de l'enfant autochtone, identité de type biculturel dans le cas de l'enfant de migrants. Les auteurs d'une recherche importante achevée en 1985 distinguent en effet trois types d'identité culturelle : Le type "*Migrant*" est défini par la pratique de la langue d'origine avec les parents et les frères et sœurs..., le type "*Assimilé*" se caractérise par la pratique

exclusive de la langue du pays d'accueil en famille, par le projet ou l'éventualité de la naturalisation et le refus d'un "retour" au pays d'origine... alors que le type "*Biculturel*" est nommé ainsi du fait de la pratique bilingue en famille, du refus de la naturalisation et de l'incertitude quant au "retour"².

Des réponses à la question de savoir pourquoi l'éducation inter-culturelle émerge à l'heure actuelle comme problème de société peuvent être cherchées par différentes approches. Dans les lignes qui suivent nous nous tiendrons à celle qui est proposée par Walo Hutmacher dans le cadre d'une démarche macro-sociologique³. Comment expliquer, se demande Hutmacher, le fait que l'école réagit maintenant aux afflux migratoires, alors qu'elle n'a pas réagi à ceux du XIX^e siècle et que la présence d'immigrés dans notre société n'est pas un fait nouveau ? Ou, peut-on aussi demander, pourquoi y a-t-il actuellement rupture avec la tradition culturellement homogénéisante de l'école, pourquoi l'école respecte-t-elle maintenant les différences culturelles et dispense même une instruction positivement "pluriculturelle" ? (Nous pensons que Walo Hutmacher vise ici l'avant-garde de l'école plutôt que l'école moyenne, ou autrement dit, il parle plutôt de tendances naissantes que d'une situation de fait largement répandue et acquise).

La thèse défendue par Hutmacher en la matière est formulée en trois parties :

1. *Contrairement aux apparences, les systèmes d'enseignement nationaux conservent entière la vocation d'homogénéisation culturelle qui correspond à leur nature même ;*
2. *en revanche les politiques scolaires nationales s'orientent de façon accrue vers des enjeux liés au système international de compétition qui les entraîne vers l'expansion des ressources consacrées à l'instruction tout en*
3. *privilégiant un nouveau référent culturel dominant à prétention universelle, enjeu du travail homogénéisateur".*

Conformément à la deuxième partie de la thèse, nous avons assisté dans l'après-guerre à une compétition entre pays dont l'enjeu était économique en premier lieu, mais qui s'est jouée aussi au niveau des systèmes d'enseignement. L'élévation du niveau général de formation est devenue le nouvel objectif d'une politique scolaire dont les

instruments principaux étaient l'investissement en capital humain et la démocratisation des études qui, au titre de l'égalité des chances devant l'école, était objectif *sui generis* de son côté. La formation la plus élevée possible pour tous et la meilleure réussite pour tous sont ainsi devenues enjeu de politique interne et de politique internationale, impliquant la lutte contre toute sorte de discrimination à l'école, donc aussi celle des minorités dites culturelles dont font partie les enfants migrants et d'immigrants. D'autre part, Hutmacher perçoit une plus large adhésion de ces minorités aux valeurs de la modernité, caractérisées en premier lieu par la montée de la science comme référent culturel légitime. Cette montée s'accompagne d'une relativisation des cultures nationales. Sous cette poussée d'homogénéisation culturelle à l'échelle planétaire, les différents systèmes nationaux d'enseignements se ressemblent de plus en plus. (A ce point nous nous demandons si la contradiction entre cette thèse d'homogénéisation culturelle universelle et le type d'identité biculturelle est réelle ou apparente. S'agit-il de points de vue placés à des niveaux différents, s'agit-il d'un décalage dans le temps d'observation ou s'agit-il du cœur du problème culturel à l'heure actuelle : rôle et signification des cultures régionales et nationales à une époque dominée par des tendances d'universalisation ? Questions qui restent ouvertes pour le moment).

Si nous revenons à la réussite/l'échec scolaires, nous constatons qu'il y a donc un nouveau paradigme d'explication, culturel cette fois-ci, qui s'ajoute aux paradigmes biologique, économique et social. "*Les sociétés industrialisées tendent*", selon l'analyse de Hutmacher, "*à adopter progressivement le paradigme culturel pour expliquer en général les différences entre groupes, classes ou nations ainsi qu'en particulier les inégalités scolaires*". Le paradigme culturel, contrairement au paradigme biologique, mais parallèlement aux paradigmes économique et social, définit donc le problème de l'échec scolaire comme susceptible d'être résolu. Une politique scolaire multi- ou interculturelle constitue l'instrument au moyen duquel les acteurs cherchent à résoudre le problème.

L'analyse de Hutmacher, dont nous avons essayé de résumer les éléments essentiels sans entrer dans toutes ses finesses, est plus complexe. Il serait intéressant de confronter cette explication macro-sociologique à d'autres tentatives de répondre à la question de savoir

pourquoi l'éducation interculturelle est aujourd'hui perçue et définie comme problème de société.

Accents récents de la recherche suisse dans le domaine de l'éducation interculturelle

La plupart des recherches effectuées depuis 1981 dans nos universités, nos centres cantonaux de recherche pédagogique et certaines de nos écoles normales peuvent être attribuées à deux grands thèmes : la formation et l'insertion professionnelles des jeunes migrants, d'une part, et les problèmes relatifs à leur situation linguistique, d'autre part.

Formation et insertion professionnelles des jeunes migrants

Un projet de travail de licence d'U. Kraft à l'Institut de psychologie de l'Université de Zurich, fondé sur une analyse statistique secondaire, traite des différences existant entre le processus du choix professionnel chez les jeunes Suisses et leurs homologues étrangers résidant en Suisse. Les résultats laissent supposer que des interactions complexes existent entre les facteurs sexe, couche sociale et nationalité. L'hypothèse de base qui postule que des différences entre Suisses et étrangers existent et qu'elles sont dues à une meilleure perception et utilisation de la part des Suisses de la marge de liberté laissée à l'individu à l'occasion de l'allocation des professions a pourtant été confirmée. Les jeunes étrangers perçoivent en effet moins bien leurs possibilités ; en conséquence, leurs aspirations se concentrent sur un nombre restreint de professions à haut prestige social. Il s'ensuit qu'ils commencent trop tard à chercher un poste d'apprentissage qui soit accessible pour eux, et ils se retrouvent pour cette raison souvent dans des métiers où la demande de main-d'œuvre est grande, suite à la situation sur le marché du travail⁴. Dans le même contexte, il faut voir le travail de licence d'A. Fernandez (1982) sur la conception de soi et les perspectives d'avenir de la deuxième génération d'enfants de travailleurs espagnols en Suisse ; ces jeunes ont été questionnés au moment des choix imminents quant au passage à la vie active ou à une école du niveau post-obligatoire⁵.

Une recherche de grande envergure sur la formation et l'insertion professionnelles de jeunes étrangers et Suisses a été exécutée en Suisse romande dans le cadre du Programme national de recherche EVA (Education et Vie Active). Elle observe trois populations, composées chacune de jeunes Espagnols, Italiens et Suisses à trois moments différents du processus d'insertion professionnelle : à l'entrée dans la formation professionnelle, au moment de la transition de la formation à l'activité professionnelle et à l'âge de 25 à 27 ans, donc après quelques années d'activité professionnelle. La comparaison entre la troisième et la première population montre que l'évolution va dans le sens d'une diminution des différences entre étrangers et Suisses⁶ (G. de Rham, R. Fibbi, O. Virnot, 1986).

En Suisse alémanique, une recherche à thématique et envergure similaires a été menée par une équipe de l'Institut de sociologie de l'Université de Zurich (elle était en cours lors de la première parution de notre volume : voir la contribution de Paul Cassée, Ruth Gurny et Hans Peter Hauser sur *"Les difficultés scolaires des enfants étrangers : destin de la deuxième génération ou conséquence de la politique de l'immigration"*) : 497 Suisses et 374 Italiens, tous nés en 1963, ont été l'objet d'une étude longitudinale (1979-1982) qui examinait leur insertion professionnelle, c'est-à-dire le processus de transition de la fin de la scolarité obligatoire à la vie active. Le résultat le plus marqué est le fait que l'on ne peut parler d'un problème généralisé de la deuxième génération de travailleurs migrants. Ceci parce que la grande majorité des garçons italiens ont des chances scolaires et professionnelles tout à fait comparables à celles de leurs collègues suisses. Le facteur de différenciation le plus important est en effet le sexe, la marginalité culturelle des parents ayant des répercussions négatives surtout sur la carrière des filles. Les chercheurs zurichois proposent deux axes de recherches ultérieures pour approfondir nos connaissances sur l'insertion professionnelle des jeunes étrangers. D'une part, il faudrait examiner d'autres nationalités (turque et espagnole par exemple) pour voir si le processus d'insertion à la vie active dépend de manière significative de la spécificité de la culture d'origine ; d'autre part, la situation des parents, les structures familiales et les processus à l'intérieur des familles d'immigrants devraient faire l'objet d'études approfondies⁷.

Le travail de licence de R. Scandroglio (1985) à l'Institut Pédagogique de l'Université de Zurich répond en partie au postulat susmentionné. Il étudie, au moyen d'entretiens semi-structurés, la socialisation et le choix professionnel de jeunes filles italiennes en Suisse et constate que ces jeunes italiennes sont désavantagées à plusieurs niveaux. Si l'on considère le choix professionnel comme un processus allocatif, elles sont désavantagées par le fait qu'elles sont étrangères, de la couche sociale la plus basse, avec une carrière scolaire souvent marquée par des échecs. Au niveau interactionnel, elles sont sous-privilegiées par le rôle prépondérant de parents souvent peu intégrés dans la société industrielle moderne et exerçant un contrôle rigide sur leurs filles. A tout ceci s'ajoute souvent l'insécurité quant au lieu géographique où se jouera leur avenir⁸.

Recherches relatives à la situation linguistique des migrants

La situation linguistique des migrants continue à intéresser fortement les chercheurs⁹ et ¹⁰. La gamme des travaux va de l'examen de l'influence de la situation d'énonciation et des pratiques langagières d'un sujet ainsi que de son milieu familial sur la production d'un texte oral (P. Rovero, 1981), jusqu'à des projets de développement en vue de soutenir l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par des enfants migrants (T. Bachmann, 1987).

Le travail de licence de D. Mordasini (1980), situé à l'intersection entre sociolinguistique, psycholinguistique et recherches sur le bilinguisme, analyse les interférences linguistiques chez des enfants à l'école primaire et plaide pour une nouvelle conception didactique de l'erreur¹¹. En partie au moins, c'est également par une analyse des erreurs que procède une recherche sur l'apprentissage de l'orthographe française par des adolescents étrangers ; par ailleurs, les objectifs de cette thèse de doctorat de M. Rey-Von Allmen (1982), sont à la fois d'ordre linguistique, pédagogique (didactique du français langue étrangère) et sociologique (réduction des inégalités et prise en compte des différences, culturelles notamment)¹². Le dernier travail¹³ à signaler ici cherche à évaluer les effets des cours "*Lingua et cultura*" sur les compétences linguistiques d'élèves italiens en 5e primaire dans le canton de Zurich (G. Birchmeier, 1985).

Réalisations institutionnelles, actions et politique dans le domaine de l'éducation des enfants de migrants

Nous avons essayé d'esquisser, dans un premier temps, une des réponses possibles à la question de savoir pourquoi l'éducation interculturelle est actuellement définie comme problème de société. Or, il y a différentes manières de chercher des solutions à un problème social ; ces voies différentes peuvent se compléter mutuellement et apporter chacune sa contribution à la résolution du problème. Nous avons montré, dans un deuxième temps, quels étaient les apports les plus récents de la recherche et allons aborder maintenant, pour terminer, un autre aspect, peut-être le plus important, de l'évolution dans le domaine de la pédagogie interculturelle. On peut noter avec satisfaction, en effet, que la première moitié des années quatre-vingt a été marquée par toute une série de réalisations institutionnelles et d'actions pédagogiques dans le domaine qui nous occupe et que les déclarations politiques officielles tiennent également compte de l'évolution qui a eu lieu dans les idées et dans les faits.

C'est ainsi que les recommandations sur la scolarisation des enfants de langue étrangère, émises par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) de 1972, 1974 et 1976 ont été mises à jour le 24 octobre 1985 et notamment complétées par le principe "d'intégrer les enfants de langue étrangère dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. (...) L'intégration s'accompagne d'un droit au respect de l'identité culturelle transmise par les parents".

Parmi les dix recommandations faites à l'adresse des cantons, les quatre qui suivent sont d'un intérêt particulier dans notre contexte :

- "favoriser l'intégration des enfants dès l'âge préscolaire en leur donnant la possibilité de fréquenter le jardin d'enfants pendant deux ans" ;
- "proposer dès l'âge préscolaire l'enseignement gratuit de la langue locale courante (cette disposition ne s'applique qu'aux cantons de langue allemande)" ;
- "associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants ; les parents doivent être entendus par les autorités scolaires compétentes dans toutes les questions importantes" ;

- "autoriser et, au besoin, subventionner des contacts et des formes d'enseignements interculturels à tous les niveaux".

A cette déclaration politique des autorités scolaires sur le plan national s'ajoutent celles des associations d'enseignants. A titre d'exemple, nous allons suivre l'évolution qui s'est faite au sein de la Société pédagogique de la Suisse romande (SPR) entre ses congrès de Sion (1983) et de Délémont (1987). Si la résolution de 1983 concernant la scolarisation des enfants de migrants est brève est formulée en termes généraux, celle de 1987 est beaucoup plus spécifique et distingue des objectifs et des mesures pour les enfants, pour les parents, pour les enseignants et pour l'enseignement en tant qu'institution. Dans ses termes essentiels, la résolution de Délémont dit ce qui suit :

"Considérant

- *que le phénomène migratoire n'est pas passager et que la présence d'enfants d'origine étrangère est une source d'enrichissement dont 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,*

Marquant leur volonté de réaliser concrètement l'un des objectifs du Congrès SPR de Sion (19 novembre 1983)

"Prévoir des mesures particulières à l'intégration des enfants étrangers (immigrés - réfugiés) dans le respect de leur identité" (résolution n° 7)

les délégués de la SPR, réunis en assemblée des délégués à Delémont le 22 mai 1987, tout en reconnaissant les efforts déjà entrepris, demandent que les objectifs suivants soient réalisés en priorité :

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".*

Quant aux réalisations institutionnelles et aux actions pédagogiques dans le domaine interculturel, on peut distinguer des initiatives prises

par les milieux d'immigrants eux-mêmes, par des autorités fédérales ou cantonales et, finalement, par des groupements mixtes étrangers et suisses. La description qui suit ne prétend nullement être exhaustive ; elle met plutôt en relief à titre d'exemples, quelques-unes parmi les réalisations et les actions les plus importantes.

En ce qui concerne les initiatives prises par les milieux d'immigrants, il faut mentionner en premier lieu le Centro pedagogico-didattico per la Svizzera mis sur pied par les autorités italiennes à Berne en 1980. D'après son statut, le Centre a notamment les tâches suivantes :

- Coordonner les initiatives de recherche sur les milieux de l'émigration ;
- organiser des cours de mise à jour des connaissances pour les enseignants italiens en Suisse ;
- promouvoir et accompagner des projets d'expérimentation scolaire ;
- rassembler, élaborer et diffuser la documentation pédagogique et didactique.

Le Centre a développé depuis des activités fertiles et multiples et a notamment mis sur pied le Groupe mixte italo-suisse sur lequel nous allons revenir un peu plus loin.

Dans la même ligne d'initiatives prises par les immigrants eux-mêmes, il faut signaler la création d'un Centre de recherche auprès de l'ECAP (Fondazione ECAP - Ente per la formazione e la riqualificazione professionale) à Bâle. Ce Centre a commencé son activité de recherche par un projet sur la motivation et les besoins éducatifs ainsi que l'arrière-fonds socio-culturel des participants adultes aux cours de l'ECAP.

Du côté suisse, on peut dire que les Départements de l'instruction publique de tous les cantons disposent actuellement de services, organismes ou responsables des problèmes scolaires des enfants migrants. A titre d'exemple, nous allons brièvement décrire ce qui se fait dans ce domaine dans les cantons de Zurich et de Genève.

Le Centre de recherche pédagogique (Pädagogische Abteilung) du Département de l'instruction publique du Canton de Zurich est doté d'une section spéciale chargée de s'occuper de la pédagogie des enfants

étrangers (Bereich Ausländerpädagogik). Dans ce contexte, le Conseil de l'éducation (Erziehungsrat) de ce canton a créé, en 1982, un groupe particulier pour promouvoir l'intégration des élèves de nationalité étrangère dans nos écoles en encourageant les autorités scolaires locales, les enseignants concernés et les parents étrangers à s'asseoir à une table commune et à aller eux-mêmes à la recherche de solutions pratiques et praticables des problèmes. Dans le cadre d'un projet de développement, ce groupe a analysé la situation actuelle, décrivant les modèles adoptés dans six communes et les expériences qui ont été faites. Il discute en outre l'utilité de telles commissions mixtes et de groupes consultatifs d'étrangers, prenant aussi position quant à certains détails particuliers (composition souhaitable et procédés d'élection d'un tel groupe, tâches, compétences). Le groupe a aussi rassemblé et analysé les recommandations et prises de position de différentes instances politiques et autres organismes (églises, syndicats)¹⁴.

De tous les cantons suisses, Genève est particulièrement touché par les problèmes qu'apportent de forts contingents d'enfants étrangers dans les écoles. A l'école primaire, par exemple, trois enfants sur cinq seulement sont de nationalité suisse. Aussi, les autorités et les enseignants genevois sont-ils depuis longtemps particulièrement actifs dans le domaine de la pédagogie inter-culturelle. Une des dernières activités s'est déroulée sous forme d'un projet de développement organisé en plusieurs étapes. Dans une première phase (1983-1984), une commission de six enseignants a entrepris de travailler dans une perspective interculturelle à l'élaboration d'outils pédagogiques et méthodologiques. Dans une deuxième étape, le travail de la commission a débouché sur une rencontre de formation d'enseignants. Y ont été invités des enseignants de tous les ordres d'enseignement, mais aussi des intéressés d'autres cantons suisses, des étudiants et des chercheurs en sciences de l'éducation ainsi que des représentants des Commissions nationales suisse, française et belge pour l'Unesco. Parmi les travaux pratiques réalisés dans le cadre de ce projet, on peut citer les exemples suivants :

- activités interclasses, en histoire et en français, mettant en rapport des élèves de classes d'accueil (classes pour enfants étrangers immigrés récemment en Suisse) et de classes ordinaires ;
- établissement d'un choix de textes susceptibles de sensibiliser les élèves aux problèmes interculturels ;

- étude des emprunts lexicaux à travers les langues : "les mots aussi voyagent" ;
- recueil de contes dans diverses langues, avec résumé, analyse, commentaire et questions aux élèves en français, permettant leur étude lors des leçons de français, grâce à l'apport linguistique des élèves bilingues et la collaboration des enseignants des cours de langues et cultures d'origine ou des langues secondes¹⁵.

En plus des activités cantonales, dont nous venons de voir deux exemples, il faut aussi signaler celles qui se situent sur le plan régional. Toujours à titre d'exemple, citons ici la Commission de la Conférence des directeurs de l'instruction publique de la Suisse du nord-ouest pour la scolarisation des enfants de langue étrangère (Kommission der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz für die Schulung fremdsprachiger Kinder). Cette commission regroupe les responsables cantonaux dans ce domaine et organise, entre autres choses, des séminaires et journées de travail pour des publics bien définis comme par exemple les psychologues scolaires, les professeurs des écoles normales ou les jardinières d'enfants. Le séminaire de 1987, toujours à titre d'exemple, s'adresse aux membres des autorités scolaires ; les points à l'ordre du jour comprennent des thèmes comme intégration et identité culturelle, pédagogie interculturelle, mesures précoces pour les enfants d'immigrants, etc.

En ce qui concerne l'aspect extrêmement important de la formation des enseignants en vue de l'éducation des enfants de migrants, notre volume comprend l'article de Charles Muller sur la remarquable expérience neuchâteloise à ce sujet. Un inventaire systématique sur la prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant suisse, fondé sur une enquête de la CDIP, est dressé dans le travail de licence d'E. Imhof (1982) à l'Université de Genève. L'enquête en question montre que le problème des enfants de migrants est abordé dans presque tous les instituts de formation pour enseignants, mais que ceux qui ont mis sur pied un réel plan de formation à cette question sont pourtant encore peu nombreux. Trois expériences sont retenues plus particulièrement : celles menées dans les écoles normales de Bâle-Ville, de Neuchâtel et de Rorschach. L'étude montre que ces expériences sont éclairées par une perspective interculturelle, qu'elles dépassent le statut d'expériences ponctuelles et qu'elles sont orientées vers la pratique

pédagogique. En ce qui concerne la formation continue des enseignants, des développements encourageants sont également à enregistrer. Néanmoins, les réalisations sont loin d'être généralisées et développées au même degré dans tous les cantons, et, reposant en général sur une base facultative, dans bien des cas elles n'atteignent que les enseignants déjà motivés et sensibilisés¹⁶.

Nous avons vu, et ceci est fort réjouissant, que la plupart des activités se caractérisent par une coopération étroite entre suisses et étrangers quelle que soit l'origine de l'initiative en question. Or, il y a aussi des activités qui sont mixtes déjà par leur cadre institutionnel. L'exemple le plus connu en est certainement le Groupe mixte italo-suisse du Centro pedagogico-didattico (voir plus haut). Ce groupe, composé de pédagogues, enseignants et responsables scolaires suisses, italiens et espagnols, a été créé en 1983. Il s'agit d'un groupe permanent et informel à la fois qui se propose en premier lieu "de promouvoir des contacts plus étroits entre enseignants suisses et étrangers, qui travaillent entre autres au développement d'une dimension interculturelle dans l'enseignement". Parmi les réalisations de ce groupe, on peut citer :

- des séminaires et journées de travail réunissant les pédagogues suisses et étrangers ;
- une série de diapositives sonorisées présentant les cours de langue et cultures italiennes ;
- une bande vidéo réalisée par l'Ecole Normale de Neuchâtel, qui illustre le travail effectué par celle-ci au niveau de la formation interculturelle des futurs enseignants ;
- un dossier sur le thème "Formation des enseignants et scolarisation des enfants migrants" ;
- un concours didactique et un stage sur le thème suivant : L'interculturalisme -de l'idée à la pratique didactique. Ce concours a permis de recueillir 41 témoignages d'enseignants qui, à différents niveaux et endroits, ont tenté de mettre sur pied des expériences d'enseignement à caractère interculturel.

A noter par ailleurs que les activités du groupe mixte -quoiqu'il ait été mis sur pied par le Centro pedagogico-didattico- ne se limitent nullement aux enfants italiens. Lors des dernières journées de travail organisées par le Groupe (Soleure, 11-13 décembre 1986, sur le thème : La problématique des enfants de migrants dans la formation

initiale et continue des enseignants -à la recherche d'une pédagogie interculturelle) par exemple, les communautés espagnoles, yougoslaves et turques en Suisse étaient aussi représentées. Dans le même esprit, il faut mentionner le travail continu et efficace de la section "Education" de la Commission nationale suisse pour l'Unesco qui organise régulièrement des rencontres entre enseignants suisses et étrangers.

Finalement le groupe de travail de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) consacré aux enfants migrants se développe de façon remarquable. Le nom du groupe même marque son évolution : au nom de la première heure "*Problèmes scolaires d'enfants de travailleurs migrants*" s'est ajouté au cours des années le complément "*Approches interculturelles de l'éducation*". Il se réunit régulièrement lors des congrès annuels de la SSRE et a en outre organisé -à Genève, en 1984- un colloque international sur le thème "*Approches interculturelles de l'éducation*". Le congrès de 1985, par exemple, était marqué par plus d'une vingtaine de communications, soit de chercheurs, soit de praticiens, ce qui exprime bien un souci permanent de ce groupe de travail : celui de jeter des ponts entre la théorie et la pratique.

Sur le plan international également, l'éducation interculturelle est un des thèmes forts à l'heure actuelle. Il ne s'agit pas, ici, de relater les activités bien connues des organisations internationales (notamment l'Unesco, l'OCDE et le Conseil de l'Europe) dans le domaine, mais de signaler la fondation de deux associations scientifiques internationales (dans lesquelles, par ailleurs, la Suisse est bien représentée). Il s'agit d'une part de l'Association pour la recherche interculturelle/ARIC (à tendance francophone) et, d'autre part, de l'International Association for Intercultural Education/IAIE (à tendance anglophone). L'intérêt porté à l'éducation interculturelle est aussi souligné par des grands congrès comme celui de l'Association d'éducation comparée en Europe sur le thème "*L'éducation et la diversité des cultures*" (Würzburg, 3-8 juillet 1983)¹⁷ et le colloque de la Fédération (française) des œuvres laïques sur le thème "*L'interculturel en éducation et en sciences humaines*" (Toulouse, 18-21 juin 1985).

Finalement -et ici la moisson est tellement riche que nous ne pouvons entrer dans le détail- il faut signaler la création de toute une série de moyens d'enseignement destinés soit à l'apprentissage de la langue du pays d'accueil par des enfants étrangers soit à l'éducation interculturelle

des enfants autochtones et étrangers. De même, plusieurs périodiques pédagogiques ont consacré ces dernières années des numéros spéciaux aux problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants ; à titre d'exemple, nous mentionnons ici "*Recherche et Education*"¹⁸ et "*Schweizer Schule*"¹⁹.

Perspectives de recherche et d'action

Nous avons essayé d'esquisser dans cette postface à la réédition de notre volume "*Etre migrant*" les évolutions les plus importantes depuis la première parution du livre. A cet effet, nous avons suivi deux axes principaux, à savoir les accents récents de la recherche dans le domaine de l'éducation interculturelle, d'une part, la politique, les actions et les réalisations institutionnelles dans ce même domaine, d'autre part. Celui qui se demande d'où il vient et où il est se pose aussi la question de l'endroit où il va aller. Cette question implique l'avenir et renferme donc forcément un aspect spéculatif. C'est dans cet esprit qu'il faudra lire les trois perspectives qui seront développées en guise de conclusion de cette postface.

La première de ces perspectives postule un changement d'accent aussi bien dans le domaine de la recherche que dans celui de l'action concernant la situation scolaire des enfants de travailleurs migrants. En effet, les lacunes les plus importantes dans ce secteur ne sont dorénavant plus à situer au niveau de l'enseignement obligatoire, car ici les efforts entrepris au cours des dernières années commencent à produire des effets du moins partiels. Tout en poursuivant ces efforts-ci, il faudra s'attaquer prioritairement à l'avenir -et c'est là l'accent nouveau- aux lacunes qui existent dans le secteur préscolaire ainsi que dans celui de l'éducation des parents et des adultes en général. Cette constatation a des implications immédiates au niveau de la politique éducationnelle. En simplifiant, on pourrait dire : celui qui, aujourd'hui, veut œuvrer en faveur des enfants de travailleurs immigrés devra le faire soit au niveau de l'éducation préscolaire, soit au niveau de l'éducation des parents et des adultes, car bien des difficultés qui se manifestent à l'école obligatoire pourraient être évitées par des interventions précises aux deux niveaux mentionnés. Les conséquences qui découlent de ce postulat sont d'une certaine complexité, parce que les différents secteurs

ressortissent aussi à des autorités différentes. Pourtant, la nécessité d'efforts concertés de la part des différentes autorités compétentes en matière d'éducation préscolaire, d'enseignement obligatoire et d'éducation et formation continue des adultes est évidente, autant que la nécessité d'une coopération étroite entre les autorités suisses et celles des pays d'origine. La commission fédérale pour les problèmes des étrangers (CFE) parvient par ailleurs également à la conclusion qu'un soutien à la scolarisation des enfants étrangers devra passer aussi par la voie de l'éducation des adultes²⁰.

Tout ce qui se fait pour les enfants étrangers ne doit pourtant pas nous cacher les résistances contre eux qui sont encore répandues parmi de larges couches d'autochtones. Beaucoup de parents craignent en effet que la présence massive d'enfants étrangers dans les classes n'ait des effets négatifs sur leurs enfants. Il serait intéressant et méritoire d'examiner cette question. Il va de soi que les recherches entreprises pour élucider ce problème devraient clairement distinguer deux objectifs bien distincts : d'une part, quelles sont les performances strictement scolaires des enfants autochtones dans des classes comptant un pourcentage élevé d'enfants étrangers, et d'autre part, quel est l'enrichissement culturel dont peuvent bénéficier ces enfants soit par l'approfondissement de leurs propres sources culturelles auquel invite la rencontre du différent, soit par l'ouverture sur le monde qu'offrent ces contacts.

La deuxième perspective peut être développée à l'aide de l'analyse d'une évolution conceptuelle intéressante. La section du Centre de recherche pédagogique du Département de l'instruction publique du Canton de Zurich (Pädagogische Abteilung) qui s'occupe des enfants migrants a vu le jour en 1980 sous le nom de "*Problèmes d'élèves de langue étrangère (Probleme fremdsprachiger Schüler)*". Depuis, elle a changé de nom et s'appelle aujourd'hui "*Pédagogie pour les étrangers (Bereich Ausländerpädagogik)*", terme démonstrativement plus large et plus compréhensif. Seulement, qui dit pédagogie pour les étrangers (Ausländerpädagogik) dit aussi, par corollaire, pédagogie pour les autochtones (Inländerpädagogik). Or, l'avenir ne sera probablement pas marqué -et c'est là la perspective- par la co-existence ou même l'opposition de ces deux pédagogies, mais par des efforts de synthèse qui pourraient justement trouver leur expression dans une pédagogie interculturelle. Les journées de travail déjà mentionnées du Groupe

mixte italo-suisse organisées à Soleure en décembre 1986 l'ont bien montré : la présence dans nos classes d'enfants étrangers nous oblige constamment à nous reposer des questions fondamentales concernant notre système d'enseignement et par là même à développer une pédagogie qui tienne compte des enfants autochtones comme des enfants étrangers. Un exemple simple discuté à Soleure peut servir d'illustration. L'importance du travail avec les parents des enfants étrangers, leur participation, la nécessité de les associer à la vie scolaire de leurs enfants ont été soulignées à maintes reprises. Or, le problème "Ecole-Parents" n'était-il pas aussi l'un des quatre grands thèmes du projet SIPRI (Examen de la situation de l'école primaire), projet essentiellement autochtone ? Les soucis de la pédagogie pour étrangers sont donc le miroir de ceux que se fait la pédagogie pour autochtones : les problèmes se joignent.

Pour résumer : les enfants étrangers nous obligent à poser ou reposer des questions fondamentales concernant nos écoles ; une synthèse entre pédagogie pour étrangers et pédagogie pour autochtones aura tendance à développer une pédagogie interculturelle qui, de son côté, aura tendance à devenir pédagogie tout court.

Cela nous amène à la troisième perspective. La pédagogie interculturelle qui commence, nous l'avons vu, à se pratiquer et dont l'origine est la volonté d'apporter des solutions à des problèmes éminemment pratiques aura besoin, à côté de sa pratique et pour appuyer et développer celle-ci, de théorie. La recherche devra donc aussi s'appliquer à réunir les différentes approches aux problèmes de l'interculturel et à analyser les valeurs en jeu à différents niveaux pour en construire des théories ou une théorie de l'éducation interculturelle qui soit à son tour au service de la pratique.

BIBLIOGRAPHIE

1. Voir préface au petit livre "Les échecs scolaires des enfants de travailleurs immigrés en Suisse : causes, mesures en cours d'application, perspectives" de Cristina Allemann-Ghionda et Vittoria Lusso-Cesari, Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation/CSRE, 1986, 82 p.

2. RHAM, Gérard (de), FIBBI, Rosita, VIRNOT, Olivier. "Jeunes étrangers et formation professionnelle - possibilités, stratégies, résistance" Programme National de Recherche "Education et Vie active " (FNRS), Lausanne, 1985, dossier comprenant 11 feuillets (voir feuillet 7).
3. HUTMACHER, Walo. "Enjeux culturels dans les politiques éducatives : une rétrospective", dans : "L'éducation multiculturelle", Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI/OCDE), Paris, 1987, p. 356-375.
4. KRAFT, Ueli. "Auswirkungen der Migration auf Berufsfindungsprozesse jugendlicher Ausländer (Effets de la migration sur le processus du choix professionnel chez les jeunes étrangers)", travail de licence non publié à l'Université de Zurich, 1980 (Réf. CSRE 81:017).
5. FERNANDEZ Antonio. "Die zweite Generation spanischer Arbeitnehmerkinder in der Schweiz : Selbstkonzept und Zukunftsperspektive - Ein interkultureller Vergleich (La deuxième génération des enfants de travailleurs espagnols en Suisse : conception de soi et perspectives d'avenir - Une comparaison interculturelle)", travail de licence non publié à l'Université de Zurich, 1982 (Réf. CSRE 83:012).
6. RHAM, Gérard (de), FIBBI, Rosita, VIRNOT, Olivier. "Recherche sur la formation et l'insertion des jeunes étrangers et suisses"
 - "L'entrée dans la formation professionnelle. Rapport sur la première population", 234 p.
 - "De la formation à l'activité professionnelle. Rapport sur la deuxième population", 40 p.
 - "Différenciation sociale et reproduction des appartenances : les jeunes adultes. Rapport sur la troisième population", 204 p.
 Programme National de Recherche "Education et vie active" (FNRS), Lausanne, 1986.
7. GURNY, Ruth, CASSEE, Paul, HAUSER, Hans-Peter, MEYER, Andreas. "Karrieren und Sackgassen - Wege ins Berufsleben junger Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich", Verlag Rüegger, Diessenhofen, 1984, 175 S.
8. SCANDROGLIO, Raffaella. "Aspekte der Sozialisations- und Berufswahl-situation von Italienermädchen in der Schweiz - eine explorative Studie (Socialisation et choix professionnel des jeunes filles italiennes en Suisse - une étude d'exploration)", travail de licence à l'Université de Zurich, 1985, 161 p. (Réf. CSRE 85:039).
9. ROVERO, Philippe. "Situation d'énonciation, attitudes langagières et langages d'enfants migrants en Suisse", mémoire de licence à l'Université de Genève, 1981 (Réf. CSRE 81:033).
10. BACHMANN, Thomas. "Sprachförderung für ausländische Kinder (Encouragement des processus d'apprentissage langagiers d'enfants étrangers)", projet de développement du Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques du Département de l'instruction publique du Canton de St-Gall, 1987 (Réf. CSRE 1/87/38).
11. MORDASINI, Dario, "Per una nuova concezione didattica dell' errore", travail de licence non publié à l'Université de Bâle, 1980 (Réf. CSRE 80:010).
12. REY-VON ALLMEN, Micheline "Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones migrants. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques", éd. Peter Lang, Berne/ Francfort, 1982, 320 p.
13. BIRCHMEIER, Georg, "Die bikulturelle Situation italienischer Fremdarbeiterkinder (La situation biculturelle d'enfants de migrants italiens)", travail de licence non publié à l'Université de Zurich, 1985 (Réf. CSRE 1/87/06).
14. Forum für die schulische Integration der Gastarbeiterkinder "Konsultative Kommissionen und Kontaktgremien der Schulpflegen im Kanton Zürich (Pédagogie des enfants étrangers : commissions consultatives et groupes de contact institués par les autorités scolaires zurichoises)", Zürich, Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1986, 37 p. (Réf. CSRE : 86:062).
15. REY, Micheline (éd.), "Une pédagogie interculturelle", Berne, Commission nationale suisse pour l'Unesco, 1984, 137 p. (Actes des journées de formation d'enseignants des 8-10 mai 1984 à Genève).
Il existe par ailleurs un rapport d'activités de la Commission "Pédagogie interculturelle" 1984-1985 et une collection de documents rassemblés par la Commission "Groupe de travail interculturel sur les contes" (Réf. CSRE 85:050).
16. IMHOF, Edith, "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 présenté à l'Université de Genève, 2 vol., V, 222 p. Annexes, 1982.
17. MITTER, Wolfgang & SWIFT, James (éditeurs), "L'éducation et la diversité des cultures", Beiheft 2/I et 2/II zu "Bildung und Erziehung", Böhlau Verlag, Köln/Wien, 1985, 719 p.

18. Education et recherche, n° 3/1984, avec les articles suivants :
- Interkulturelle Erziehung -eine Brücke zum Ausländerkind (p. 7-14).
 - Ausländerbildung - Probleme und Lösungsmöglichkeiten (p. 31-50).
 - Ausländerpädagogik in Forschung und Praxis (p. 59-73).
 - Schwerpunkte der ausländerpädagogischen Publikation und Forschungsansätze in der BRD und in der Schweiz (p. 105-114).
19. Schweizer Schule, numéro spécial 4/87, sur le thème "Das Ausländerkind - Herausforderung oder Chance für unsere Schule".
20. Voir préface de l'ouvrage déjà cité de Cristina Allemann-Ghionda et Vittoria Lusso-Cesari (Cf. note 1), et Commission fédérale pour les problèmes des étrangers "Education des adultes par les étrangers", Berne, 1986, 85p.

RECHERCHES

Le présent recueil a été constitué à partir de documents élaborés par le Centre suisse de coordination pour la recherche en matière d'éducation à Aarau *dans le cadre de l'enquête permanente sur la recherche éducationnelle*. Parmi les nombreuses recherches présentées et résumées dans les documents de l'enquête, il nous a semblé utile de rassembler celles qui, depuis 1975, ont porté sur le thème de l'éducation des enfants migrants dans notre pays.

Malgré les efforts particuliers fournis par le Centre en vue de disposer d'informations exhaustives sur toutes les recherches et études exécutées en Suisse dans ce domaine, il est très probable que la liste de celles présentées ici ne couvre pas l'ensemble des travaux. Cependant, même en tenant compte de cette limitation, nous sommes de l'avis que ce domaine n'a que peu retenu l'attention des chercheurs durant la période en question. Par ailleurs, nous pensons qu'un apport scientifique accru serait hautement souhaitable dans ce secteur.

Numéro du document	Titre du projet	Organisme, directeur du projet, chercheurs
76:007	Ausländerkinder im Bildungssystem der Schweiz (Les enfants étrangers dans le système scolaire suisse).	Institut de sociologie de l'Université de Zurich. H.J. Hoffmann-Novotny, H. Bultmann.
77:055	Bilinguisme et enfants migrants.	Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg. A. Berset, M.-T. Weber.
78:008	Geschlechtsspezifische Sozialisation und Fremdarbeitersituation (Socialisation spécifique des garçons et des filles et situation du travailleur étranger).	Institut de psychologie de l'Université de Zurich. F. Stoll, K. Häfeli.
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.	Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire, Genève. M. Rey, F. Castiglione, B. Vial.
78:012	Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern (Problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants).	Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich U.P. Trier, K. Häfeli.
78:013	Les enfants de travailleurs migrants et la langue du pays d'origine.	Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel. B. Py.
78:016	L'intégration des jeunes apprentis italiens et espagnols à Genève.	Ecole de Service social de Genève. N. Doy-Bianchi, G. Hernandez, W. Lowry, J.-M. Mercier.
78:019	Erziehungs- und Bildungsbarrieren im Kindergarten (Inégalités des chances dans l'éducation pré-scolaire).	Pädagogisches Institut der Universität Zürich. K. Widmer, P. Beurer.

- | | | | | | |
|--------|---|---|--------|---|--|
| 78:025 | La scolarité des enfants des membres du personnel du CERN. | CERN (Centre européen pour la recherche nucléaire).
L. Goldschmidt-Clermont, W. Gadie. | 80:008 | Emigration : Isolation oder Integration ? (L'émigration : isolation ou intégration ?). | Alfred-Adler-Institut, Zürich.
I. Bolliger. |
| 78:026 | Die zweite Generation - die spezifischen Probleme der Fremd-arbeiterkinder beim Eintritt ins Erwerbsleben (La deuxième génération - problèmes spécifiques des enfants de travailleurs migrants au seuil de la vie professionnelle). | Soziologisches Institut der Universität Zürich.
R. Gurny, P. Cassée, H.P. Hauser. | 81:017 | Auswirkungen der Migration auf Berufsfindungsprozesse jugendlicher Ausländer (Effets de la migration sur le processus du choix professionnel chez les jeunes étrangers). | Institut de psychologie de l'Université de Zurich.
Stoll, F. ; Häfeli, K. ; Kraft, U. |
| 78:028 | Schulleistung und Integration. Zum schulischen Misserfolg der spanischen Gastarbeiterkinder. Eine Untersuchung im Kanton St. Gallen (Performances scolaires et intégration. Echecs scolaires des enfants de travailleurs migrants espagnols. Enquête effectuée dans le canton de Saint-Gall). | Forschungsgemeinschaft für Nationalökonomie an der Hochschule St. Gallen.
A.B. Blanco. | 81:033 | Situations d'énonciation, attitudes langagières et langages d'enfants migrants en Suisse. | FPSE Université de Genève.
Perret-Clermont, A.-N. ; Bronckart, J.-P. ; Py, B. ; Rovero, P. |
| 78:042 | Koordinierte therapeutische und themenzentrierte Intervention bei Schülern, Eltern und Lehrern der italienischen Schule Zürich (Interventions thérapeutiques coordonnées auprès d'un certain nombre d'élèves, de parents et d'enseignants de l'Ecole italienne de Zurich). | Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
K. Widmer, Y. Haeberli, C. Schuh, H. Trommsdorf, P. Mosele, M. Hartmann. | 82:010 | Für ein neues didaktisches Verständnis des Fehlers. Analyse sprachlicher Interferenzen bei Primarschülern (Pour une nouvelle conception didactique de l'erreur. Analyse d'interférences linguistiques chez des enfants à l'école primaire). | Institut des langues et littérature romanes de l'Université de Bâle.
Mordasini, Dario. |
| 78:051 | La parole aux enfants de travailleurs italiens. | Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
L. Pauli, M. Carton, Ch. Magnin, S. Crivelli. | 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. | FPSE, Université de Genève.
Imhof, Edith. |
| 78:052 | L'intégration scolaire de l'enfant italien. | Ecole de service social, Genève.
M. Bassand, N. Vas Martins-Tavira | 82:032 | Formation et insertion professionnelle des jeunes étrangers en Suisse. | Institut de science politique de l'Université de Lausanne/FPSE Université de Genève.
De Rham, G. ; Furter, P., Fibbi, R. ; Virnot, O. |
| | | | 83:012 | Die zweite Generation spanischer Arbeitnehmerkinder in der Schweiz : Selbstkonzept und Zukunftsperspektive. Ein inter-kultureller Vergleich (La deuxième génération des enfants de travailleurs espagnols en Suisse : conception de soi et perspectives d'avenir. Une comparaison interculturelle). | Institut de psychologie de Zurich.
Fernandez, Antonio. |

- | | | |
|--------|--|---|
| 83:025 | Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. | Faculté des lettres de l'Université de Genève.
Rey-Von Allmen, M. |
| 83:048 | Türkischer Kinder und Jugendliche in Schule und Freizeit - eine explorative Studie (Enfants et adolescents turcs à l'école et lors des loisirs - une étude explorative). | Institut de pédagogie de l'Université de Zurich.
Kofmel, U. / Tassinari, S. |
| 85:039 | Aspekte der Sozialisations- und Berufswahlsituation von Italienermädchen in der Schweiz. Eine explorative Studie (Socialisation et choix professionnel des jeunes filles italiennes en Suisse. Une étude d'exploration). | Institut de pédagogie de l'Université de Zurich.
Scandroglio, R. |
| 85:050 | Pédagogie interculturelle : expériences et élaboration d'outils pédagogiques et méthodologiques. | Direction générale du Cycle d'orientation, Service des classes d'accueil, Genève.
Rey, M. / Groupe de travail "Pédagogie interculturelle" du CO. |
| 86:024 | Le passeport ou la position sociale ? | Service de la recherche sociologique, Genève.
Hutmacher, Walo. |
| 86:062 | Bereich Ausländerpädagogik : Konsultative Kommissionen und Kontaktgremien (Pédagogie des enfants étrangers : commissions consultatives et groupes de contact institués par les autorités scolaires zurichoises). | Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. |

PRESENTATION DES AUTEURS ET DES EDITEURS DE L'OUVRAGE

Nancy Bell

a étudié la sociologie et la psychologie à l'Université de Californie (à Berkeley) et la pédagogie à l'Université de Genève. Elle est actuellement assistante aux Universités de Genève et de Neuchâtel. Elle s'intéresse notamment aux aspects psychosociaux de la situation scolaire.

Adresse : *Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel, Quai Robert Comtesse 2, 2000 Neuchâtel.*

Paul Cassée

1944, ing. él. et lic. phil. I. Etudes d'électrotechnique supérieure à l'Ecole technique supérieure d'Eindhoven, Pays-Bas et de sociologie à l'Université de Zurich. Chargé de cours et de recherche à cette même université. Co-auteur de la recherche "Jahrgang 1963", concernant les problèmes spécifiques que pose le début de la vie active des adolescents en tenant compte spécialement de la deuxième génération des migrants (avec R. Gurny et H.P. Hauser).

Adresse : *Soziologisches Institut der Universität Zürich, Wiesenstrasse 9, 8008 Zurich.*

Armin Gretler

1934. Etudes de sociologie à l'Université de Genève. Etudes post-graduées au "Bologna Center of the Johns Hopkins University", School for Advanced International Studies. 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.*

Ruth Gurny

1948, docteur en sociologie. Etudes de sociologie et d'histoire aux Universités de Zurich et de McGill, Montréal. Chargée de cours et de recherche à l'Université d'Ottawa et à l'Université de Zurich. Participe actuellement à la réalisation d'une recherche "Jarhgang 1963" concernant les problèmes spécifiques de l'entrée dans la vie active des adolescents en tenant compte spécialement de la deuxième génération des migrants (avec P. Cassée et H.P. Hauser). Actuellement secrétaire syndicale de la VPOD.

Adresse : *Soziologisches Institut des Universität Zürich, Wiesenstrasse 9, 8008 Zürich.*

Hans-Peter Hauser

1947, lic. phil. I. Etudes de sociologie, mathématique et sociopsychologie à l'Université de Zurich. A travaillé en collaboration avec R. Gurny et P. Cassée à la recherche "Jahrgang 1963". Il se consacre actuellement aux questions de la formation permanente dans le domaine des nouvelles technologies au sein du Département de l'éducation des adultes de l'Ecole Professionnelle de Zurich.

Adresse : *Soziologisches Institut des Universität Zürich, Wiesenstrasse 9, 8008 Zürich.*

Hildebert Heinzmann

1938, lic. ès sc. comm. et éc. (Université de Lausanne). A assumé la direction du secrétariat de la Commission fédérale pour les problèmes des étrangers (CFE) de janvier 1975 à fin juin 1983. Depuis cette date, il travaille en tant que sous-directeur de l'Office fédéral de la protection civile. La tâche principale de la CFE -qui depuis le 1er janvier 1981 comprend aussi des membres de nationalité étrangère- est d'assurer une vie en commun aussi harmonieuse que possible des autochtones et des immigrés.

Adresse : *Office fédéral de la protection civile, Monbijoustrasse 91, 3003 Bern.*

Walo Hutmacher

1932, licencié en sociologie de l'Université de Genève, Directeur du Service de la recherche sociologique (Département de l'Instruction publique), chargé de cours à l'Université de Genève (FPSE).

Adresse : *Service de la recherche sociologique, 8 rue du 31 décembre, 1207 Genève.*

Edith Imhof

1948, bibliothécaire EBG et lic. ès sciences de l'éducation. Etudes de bibliothécaire à l'Ecole de bibliothécaires de Genève et études de pédagogie à l'Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Responsable de la Section Documentation/Information au CESDOC. Mémoire de licence sur la prise en compte de la problématique des enfants de travailleurs migrants lors de la formation initiale et continue du corps enseignant suisse. Membre du Groupe mixte italo-suisse du Centro pedagogico-didattico per la Svizzera, Berne.

Adresse : *Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation (CESDOC), 15 Route des Morillons, 1218 Le Grand-Saconnex.*

Georges Lüdi

1943, docteur en philologie romane (Université de Zurich), professeur ordinaire de linguistique générale à l'Université de Neuchâtel de 1979 à 1982. Actuellement titulaire de la chaire de l'inguistique française de l'Université de Bâle. Président du groupe d'experts du PNR 21 "Pluralisme culturel et identité nationale". Directeur, avec Bernard Py, de plusieurs projets de recherche portant sur la migration et sur des phénomènes de contact de langues en Suisse.

Adresse : *Romanisches Seminar, Universität Basel, Stapfelberg 7, 4051 Bâle.*

Charles Müller

Formation pédagogique à l'Ecole Normale Cantonale de Neuchâtel. Etudes de Lettres à l'Université de cette ville et spécialisation en phonétique germanique à l'Université de Hambourg. Actuellement professeur de linguistique générale et de méthodologie à l'Ecole Normale cantonale de Neuchâtel.

Adresse : *Ecole Normale cantonale, 68 faubourg de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel.*

Arlette Olmos

Docteur de l'Université Complutense de Madrid, a collaboré pendant 7 ans au Service d'Education ds enfants migrants du Département de l'Instruction Publique de Genève, travaille actuellement à l'Institut des Sciences de l'Education de l'Université Complutense sur les problèmes de l'introduction précoce des langues étrangères dans les milieux défavorisés.

Adresse : *Isaac Peral 12, 28015 Madrid.*

Anne-Nelly Perret-Clermont

Etudes universitaires de psychologie et des sciences de l'éducation à Genève, Lausanne et Londres. Professeur de psychologie à la Faculté des Lettres de l'Université de Neuchâtel, elle a enseigné également la psychologie sociale de l'éducation à l'Université de Genève.

Adresse : *Séminaire de psychologie, Université de Neuchâtel, Quai Robert Comtesse 2, 2000 Neuchâtel.*

Edo Poglia

1942, Diplôme d'ingénieur EPFZ. Recherche et développement en électronique de 1967 à 1975. Licence et doctorat en sociologie de l'Université de Neuchâtel. Responsable de la section Education générale à l'Office Fédéral de l'Education et de la Science de 1976 à 1987. Actuellement Secrétaire Général du Conseil Suisse de la Science. Enseignement à l'Université de Genève (FAPSE).

Adresse : *Conseil Suisse de la Science, Wildhainsweg 9, 3001 Berne.*

Bernard Py

1939, docteur ès lettres. Etudes à Neuchâtel et nombreux séjours en Espagne. Professeur à l'Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.

Adresse : *Centre de linguistique appliquée, Faculté des Lettres, Quai Robert Comtesse 2, 2000 Neuchâtel.*

Micheline Rey-Von Allmen

Docteur ès lettres. Etudes (lettres, théologie, service social) à Neuchâtel, New York, Genève et Paris. Travaille à Genève. A été enseignante, conseillère sociale, doyenne responsable de l'école de parents et des classes d'accueil au Cycle d'orientation et chargée d'enseignement à l'Ecole de langue et de civilisation françaises de l'Université. Actuellement, est chargée de mission par le Département de l'instruction publique pour le secteur accueil et éducation des migrants, responsable des classes d'accueil du CO et chargée de cours à l'Université (Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation). A été expert au Conseil de l'Europe dans le cadre de plusieurs programmes (dont la présidence du groupe de travail sur la formation interculturelle des enseignants).

Adresse : *Département de l'instruction publique. Accueil et éducation des migrants. Av. Joli-Mont 15 A, 1211 Genève 28.*

Sibilla Schuh

1947, diplôme de psychologie. Etudes à l'Institut de psychologie appliquée à Zurich. Travaille depuis 1971 pour la "Federazione delle Colonie Libere Italiane in Svizzera", chargée de la réalisation d'un centre d'orientation scolaire, à présent engagée à plein temps par cette organisation.

Adresse : *Centro Informazioni Scolastiche CLI, Magnusstrasse 10, 8004 Zürich.*

Hans Stricker

Docteur Phil. Directeur de l'Office de recherche et de planification en matière d'enseignement du Département de l'Instruction publique du Canton de Berne.

Adresse : *Sulgeneckstrasse 70, 3005 Berne.*