

**vous avez dit ...**

# **pédagogie**

**"Je fais deux vies..."**

**Migrations et adolescence**

**Regards**

**Mona Ditisheim**

**n° 35  
février 1995**

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel  
tél. (038) 208 341 & 208 606**

**VOUS AVEZ DIT...**

**PEDAGOGIE**

**"Je fais deux vies..."**

**Migrations et adolescence**

**Regards**

**Mona Ditisheim**

**n° 35  
février 1995**

**UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL  
SCIENCES DE L'EDUCATION**

**Espace Louis-Agassiz 2000 Neuchâtel**

**Tél. (038) 208 606 & 208 341**

## Table des matières

Introduction.....	4
Première partie : Regards sur les phénomènes migratoires .....	7
A. Un monde pluriculturel .....	7
1. L'assimilationnisme .....	8
2. Le multiculturalisme, ou le pluralisme .....	9
3. L'interculturalisme .....	9
4. La situation en Suisse .....	10
4. Et les adolescents ? .....	12
B. De la transculturation .....	13
1. L'enculturation.....	13
2. L'acculturation .....	13
3. Et les adolescents ? .....	15
4. Zoom sur le stress d'acculturation .....	16
Deuxième partie : Regards sur l'adolescence .....	19
1. Un instrument conceptuel d'analyse : le défi.....	19
2. Les défis de l'adolescence .....	20
3. A propos de l'identité .....	22
4. A propos de la construction de l'identité .....	23
5. A propos de la socialisation .....	24
Troisième partie : Regards sur les adolescents migrants .....	26
A. Les défis liés au moment de la migration .....	26
1. Changements physiques .....	26
2. Changements biologiques .....	27
3. Changements économiques .....	28
4. Changements culturels .....	28
5. Changements sociaux .....	31
6. Changements politiques.....	31
7. Le deuil .....	32
8. La situation familiale .....	33
9. L'incertitude du lendemain .....	33
B. Les défis identitaires des adolescents migrants .....	34
1. Des normes et des valeurs .....	34

2. Des modèles adultes .....	35
a. Les modèles parentaux .....	35
b. Modèles proposés par de jeunes adultes de la même origine .....	36
c. Modèles proposés par d'autres adultes du pays d'accueil ou de la communauté d'origine.....	37
3. Des sentiments d'appartenance.....	37
4. Des projets familiaux .....	37
C. Les stratégies identitaires .....	39
1. Stratégies intérieures.....	41
2. Stratégies dirigées vers l'extérieur .....	42
3. Stratégies intermédiaires .....	43
4. Facteurs qui amènent à l'utilisation de l'une ou l'autre stratégie .....	43
Quatrième partie : Regards sur l'intervention auprès d'adolescents migrants en contexte scolaire .....	44
1. Le contexte : Une école secondaire à Montréal.....	45
2. Les axes d'intervention.....	46
3. Un local et une présence adulte .....	46
4. Le journal et l'atelier d'écriture .....	48
5. Intervention auprès des adultes de l'école .....	49
6. Fêtes multi-ethniques .....	49
7. D'autres activités .....	50
8. L'objectif ultime : devenir inutile .....	51
Conclusion .....	52
Références .....	57
Annexes.....	60



"Après le dîner, j'ai dormi. Pendant que je dormais, j'ai rêvé que je rentrais au Vietnam. Je suis allée dans la maison de grand-papa; j'ai joué. Et puis, je suis rentrée chez moi, mais je n'ai pas trouvé ma maison, parce que je ne savais pas si ici c'était mon pays ou si c'était la Suisse"<sup>1</sup>

## Introduction

Lors d'un reportage télévisé sur les conflits qui opposent l'administration de certains établissements scolaires français et quelques élèves musulmans, j'ai été frappée par l'exclamation d'une jeune fille en tchador. Menacée d'être expulsée de son collège parce qu'elle revendique le droit de porter ce foulard traditionnel, elle s'insurge devant une telle mesure et s'écrie devant la caméra: "Je suis Française, je suis née ici !"

Ce cri témoigne bien des *tensions existentielles* que provoque la *double appartenance culturelle*, et à travers lesquelles les adolescents migrants sont appelés, non seulement à vivre, mais encore à se tisser une identité cohérente et une image de soi positive.

Cette jeune fille se sent française de par sa naissance et de par son histoire: elle a grandi en territoire français, fréquenté des écoles françaises, elle maîtrise la langue, la culture scolaire et sans doute la culture française aussi bien que ses camarades nées de parents français. Par ailleurs, elle est musulmane et très attachée aux traditions religieuses que lui ont transmises ses parents. Peut-être même est-elle contrainte par son milieu familial à porter le tchador, sous peine d'être rejetée.

Il n'est pas évident, pour une adolescente, de trouver sa voie face à de telles menaces. Que choisir ? Le rejet de la société au sein de laquelle elle a un projet d'avenir (concrètement, l'exclusion de l'école où elle sou-

---

<sup>1</sup> Témoignage d'une adolescente, recueilli par Christiane Rufer (1983, p.21)

haite étudier), ou le rejet de sa famille -souvent la famille élargie-, qui a pour elle un projet de maintien des traditions, un projet de transmission des valeurs témoignant des racines culturelles ? Est-il possible de trouver un chemin sans se perdre, de "contenter tout le monde et son père"?...

On l'aura compris, je souhaite placer au coeur de cet exposé les phénomènes identitaires. En effet, si la question existentielle: "qui suis-je ?" nous poursuit tout au long de la vie, elle se pose avec une acuité particulière au moment de l'adolescence. Par ailleurs, s'il est aisé d'identifier certaines difficultés "visibles" liées à l'immigration (maîtrise de la langue, des habitudes culturelles, etc.), il est moins évident d'appréhender les difficultés "cachées", celles liées aux deuils, aux renoncements, à l'image négative renvoyée par la société, aux rejets, aux conflits identitaires.

Dans ce texte, je vais présenter quelques concepts, quelques modèles qui éclairent ces phénomènes. Des regards divers qui ne prétendront à aucun moment à l'exhaustivité, mais mettront en évidence, par la *diversité des approches*, la complexité de cette réalité.



Les travaux sur les jeunes migrants distinguent généralement les nouveaux arrivants de ceux que l'on qualifie "de la deuxième génération", c'est-à-dire les enfants de migrants, nés dans le pays d'accueil. En effet, les **défis** ne sont pas les mêmes selon que l'on débarque dans un univers inconnu, souvent sans en maîtriser la langue ni les habitudes culturelles, ou selon que l'on grandit et que l'on est socialisé -par le biais de l'école en particulier- dans la société d'accueil.

Des constantes me permettent cependant de ne pas mettre cette distinction au premier plan :

- *l'attitude de la société d'accueil* face à la population migrante, face aux jeunes en particulier: un nom "étrange", des cheveux trop noirs ou des yeux trop bridés, un passeport ou statut particulier provoquent des réactions semblables, que le jeune soit là depuis trois mois ou depuis sa naissance;

- la nécessité de vivre, de grandir et de se construire une identité en étant confronté à une *double appartenance culturelle* : qu'il vienne d'arriver ou qu'il soit né en terre d'accueil, le jeune devra se situer entre les normes et exigences de sa famille, et celles de la société où il vit<sup>2</sup>.



---

<sup>2</sup> Il est clair que cette double appartenance sera vécue différemment par un jeune qui est né dans le pays d'accueil (ou qui y est arrivé très jeune), ou par un adolescent qui a émigré à un âge où la construction de son identité culturelle est déjà bien amorcée, où il se sent "à priori" Turc, Bosniaque, Somalien ou Portugais.

Cette contribution comporte quatre parties. Dans un premier chapitre, je me centrerai sur certains aspects des phénomènes migratoires, en examinant du point de vue culturel, ce qui se passe, tant au niveau des sociétés que des individus.

Dans une deuxième partie, je porterai un regard sur l'adolescence, en particulier comme période d'intensification de la quête identitaire. L'analyse sera conduite essentiellement autour des *défis* propres à cette période de la vie.

Un troisième chapitre nous amènera à parler des adolescents migrants, en particulier des *défis* qu'ils peuvent rencontrer, que ce soit lors de la migration ou au niveau de la construction de leur identité.

Dans la dernière partie et en lien avec ce qui précède, je présenterai quelques réflexions sur l'intervention en milieu scolaire, et en donnerai un exemple.



Les témoignages qui illustrent le texte ont été recueillis dans des écoles neuchâteloises, genevoises et montréalaises. Certains d'entre eux figurent dans des documents (polycopiés ou articles dont le lecteur trouvera la référence dans la bibliographie sous Rufer, Cattafi, Ditisheim), d'autres ont été récemment recueillis dans les écoles neuchâteloises.





## Première partie : Regards sur les phénomènes migratoires

Les phénomènes migratoires constituent un domaine d'étude extrêmement vaste. Sans vouloir nier l'importance des dimensions historiques, politiques, idéologiques ou économiques qui influencent les mouvements migratoires, je me centrerai ici sur les **aspects culturels**. J'examinerai plus particulièrement deux questions :

- du point de vue des *sociétés d'accueil*, que se passe-t-il lors de flux migratoires importants ?

- du point de vue des *individus*, que se passe-t-il lorsqu'ils sont transplantés dans un autre pays, une autre culture<sup>3</sup> ?

Développées d'abord d'une manière générale, ces questions seront aussi abordées en rapport avec l'école et les adolescents qui la fréquentent.

### A. Un monde pluriculturel

Les pays occidentaux présentent un paysage de plus en plus multiculturel. Les mouvements migratoires de ce siècle en particulier ont amené des peuples d'origines diverses à cohabiter, à se découvrir, à s'apprécier ou se rejeter. Comment réagissent les sociétés dominantes, celles qui sont installées sur un territoire depuis "toujours", face à l'arrivée puis l'installation d'individus, de groupes sociaux *différents* ? Car c'est bien la différence qui est au coeur du problème : comment un groupe social, une société régie par des normes, des règles, des habitudes, des traditions héritées d'un passé commun, va-t-elle se comporter face à des individus

---

<sup>3</sup> Je n'entrerai pas dans une définition nuancée de la **culture**. Précisons cependant que je comprends ce concept dans son sens le plus large, englobant toutes les facettes de l'activité et de l'expression humaines. Comme le dit Hannoun (1987, pp.12-13) : "Par culture, nous entendons l'ensemble des rapports de l'homme avec son environnement physico-bio-social, l'ensemble de la formation qu'il en reçoit et l'ensemble des actions qu'il réalise pour le transformer".

qui ont d'autres normes de vie, d'autres coutumes, d'autres valeurs, d'autres traditions héritées d'une autre histoire ?

Schématiquement, on peut identifier trois courants. Les deux premiers correspondent à des modèles observés, le troisième, qui varie selon les auteurs, décrit ce vers quoi nous devrions tendre.

### 1. L'assimilationnisme

L'assimilationnisme pose la primauté d'une culture sur les autres. L'objectif explicite ou implicite de cette attitude est "l'assimilation des cultures d'une structure sociale donnée à l'une d'entre elles, avec perte, par ces cultures, de leurs caractères spécifiques" (Hannoun, 1987, p.38). La société d'accueil vise donc l'unification culturelle. C'est le modèle des cultures "monolithiques", qui se disent universelles (Ouaknine, 1990, p.213).

"Les nouveaux arrivants doivent abandonner le plus vite possible les caractéristiques culturelles qui les distinguent de la société d'accueil et se fondre dans cette société où ils deviennent des citoyens comme les autres, avec les mêmes droits et les mêmes devoirs" (Ouellet, 1988, pp.36-7).



dessin de Barrigüe, paru dans l'Éducateur n° 13, octobre 94

Sur le plan scolaire, l'attitude assimilationniste privilégie les approches centrées sur les contenus d'apprentissage, sur les programmes (par opposition aux approches centrées sur l'apprenant). L'enseignement est organisé en fonction des normes du groupe social dominant. Il révèle une forme de sociocentrisme, voire d'ethnocentrisme qui se traduit, au niveau de la classe, "en magistrocentrisme : le maître, porteur des normes permises, est seul décideur de la vie de la classe" (Hannoun, op. cit., p.42). Les enfants appartenant à une culture minoritaire ou dominée sont handicapés scolairement. Des mesures compensatoires sont mises sur pied à leur intention.

## 2. Le multiculturalisme, ou le pluralisme

En réaction aux attitudes assimilationnistes, le multiculturalisme reconnaît les spécificités culturelles des groupes en présence, en leur accordant valeur et légitimité. Les particularités des cultures migrantes sont considérées comme des richesses, on peut donc en promouvoir la conservation. Le paysage culturel se présente comme "une mosaïque de cultures aux délimitations nettement dessinées" (Hannoun, op. cit., p.72).

Pour Ouaknine, ce modèle, "malgré son apparente générosité, se résume au consensus des multiples ghettos" (op. cit., p.213). Chacun peut se projeter dans ce qu'il a défini comme son identité d'origine, et côtoyer les autres sans réellement interagir avec eux.

Sur le plan scolaire, on observe la coexistence d'une éducation assurée par la société d'accueil (l'école publique), et d'une formation apportée par chaque minorité concernée (cours de langue et de culture d'origine dispensés par les diverses communautés). Dans certains cas, les communautés culturelles ont leur propres écoles (école arménienne, grecque, juive, etc...). Les jeunes migrants reçoivent une éducation complémentaire, débouchant sur un biculturalisme divergent.

## 3. L'interculturalisme

Les modèles assimilationniste et multiculturaliste, s'ils sont prédominants dans les organisations sociales contemporaines, ont été jugés peu satisfaisants par bien des auteurs. Ces derniers proposent des modèles vers lesquels tendre, qui tous engagent les cultures à entrer en relation. Généralement regroupés sous le terme d'interculturalisme, les modèles proposés varient en fonction des analyses théoriques qui les sous-tendent, et certains auteurs ont préféré parler de *transculturalité* (Ouaknine, op. cit.) ou d'*intégration pluraliste* (Ouellet, op. cit.) par exemple.

*L'interculturalisme* implique la reconnaissance que nous vivons dans une société pluriculturelle, et que les *relations* entre groupes, entre individus de cultures différentes en font partie intégrante, qu'il s'agisse de relations de complémentarité ou d'antagonisme. C'est une "attitude relativiste réclamant la prise en considération de tout fait culturel relativement à l'environnement historiquement déterminé auquel il réagit" (Hannoun, op. cit., p.96).

Pour Hannoun, "une attitude authentiquement interculturaliste n'est pas négation mais, au contraire, affirmation de sa culture propre dans ses relations avec les autres cultures" (op. cit., p.103).

La prise de conscience de sa propre culture permet de renforcer et de préciser l'attachement de l'individu à son groupe d'origine. Cette analyse, dont les bénéfices individuels favorisent l'ouverture aux autres (Hannoun, 1987; Ditisheim, 1992), permet en outre de déceler les liens d'antagonisme et de complémentarité avec d'autres cultures, voire de faire émerger des éléments culturels universels.

Sur le plan scolaire, selon Hannoun, l'école interculturaliste reconnaît les cultures composant son environnement dans leur diversité et leur égalité relative. Elle transmet une pluralité de cultures, sans primauté de l'une sur l'autre. Elle vise l'adaptation des jeunes à leur environnement propre (région, quartier, culture d'origine), ainsi qu'à l'environnement commun à tous les groupes qui y cohabitent. Elle prend donc en compte à la fois la culture familiale et la culture environnementale.

L'enseignement privilégie une approche centrée sur l'élève et non plus seulement sur la réalisation d'objectifs déterminés, du dehors, par l'institution scolaire (contrairement au courant assimilationniste). Il s'agit de concilier des objectifs d'épanouissement personnel et d'adaptation sociale.

Les défis de l'enseignement interculturaliste sont nombreux et l'un des travers dans lesquels il est aisé de tomber est le "folklorisme" : on réduit les cultures minoritaires à certains aspects visibles, attrayants et non menaçants (cuisine, danses, chants, costumes...). La différence, comme le dit Ouaknine (op. cit.), se vit alors par le tranchant le plus efficace du raccourci : le cliché.

#### 4. La situation en Suisse

La Suisse est quadrilingue et pour le moins pluriculturelle. La diversité est donc institutionnellement et politiquement reconnue, valorisée. Mais l'est-elle réellement au quotidien ?

Je n'analyserai pas ici la dynamique intercantonale ou interrégionale du pays. Le sujet est complexe et mérite mieux qu'un survol rapide ouvrant

la porte à des clichés faciles. Je me centrerai plutôt sur la position helvétique face aux migrations.

Les sociétés occidentales (et la Suisse parmi elles) expriment, de manière générale et dans leur fonctionnement quotidien, une nette tendance à l'assimilationnisme. "On" n'aime pas tellement côtoyer des individus par trop "différents", et la forme la plus douce, la plus socialement acceptée de rejet est l'indifférence silencieuse.

Les discours officiels des politiques, en particulier en matière d'éducation, affichent cependant d'autres objectifs. Prenons par exemple la Recommandation de la C.D.I.P.<sup>4</sup> du 24 octobre 1991, relative à la scolarisation des enfants migrants.

La C.D.I.P. recommande d'intégrer les enfants de langue étrangère dans les écoles publiques, en évitant toute discrimination, dans le respect du droit de l'enfant au *maintien de la langue et de la culture d'origine*. Les écoles sont invitées à organiser des cours d'appui, des cours de langue, et à tenir compte de l'allophonie lors de l'évaluation des élèves. On suggère de prendre en compte les *exigences d'une éducation interculturelle* à l'intention de tous les élèves, de former les enseignants à cet effet, et d'intégrer des cours de langue et culture d'origine durant les temps d'enseignement.

Une place "officielle" est donc faite à l'expression des cultures et des enfants venus d'ailleurs. Est-ce dans un esprit multiculturaliste ou s'agit-il d'un interculturelisme réel? C'est dans les pratiques de l'avenir qu'il faudra chercher la réponse.

Je signalerai à ce propos une expérience en cours à l'Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds. Depuis de nombreuses années, des cours d'italien, d'espagnol, de portugais sont organisés par les communautés à l'intention des enfants des ressortissants de ces pays. Si l'on est parvenu, au fil des ans, à intégrer ces cours dans les horaires scolaires, ils étaient cependant dispensés dans une optique multiculturaliste de "complément" à l'intention des enfants d'une autre culture. Depuis 1994, et cette fois-ci dans une optique clairement interculturelisme, l'école italienne a proposé d'ouvrir ses cours à l'ensemble de la population de l'école primaire. A la grande surprise des organisateurs, la réponse a été très positive, et un nombre important de parents suisses francophones se sont montrés intéressés. C'est ainsi que la "connaissance de l'environnement" est enseignée en italien, dans trois classes "bilingues" de troisième année. Un article paru dans l'Impartial, "I bambini parlano italiano !" (24.11.94), présente un premier bilan après trois mois, un bilan très positif. Expérience à suivre...

---

<sup>4</sup> C.D.I.P. : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Le texte de la recommandation figure en annexe.

#### 4. Et les adolescents ?

Nous examinerons plus loin comment les adolescents vivent la migration, mais on peut d'ores et déjà se demander ce que ressent un jeune, s'il doit s'intégrer et se forger une identité dans une société assimilationniste, multiculturaliste ou interculturaliste.

Etre confronté, au quotidien, à des attitudes de rejet, d'indifférence ou d'accueil est déterminant. Et il est très différent d'évoluer et de croître en étant reconnu comme un être humain ayant des caractéristiques personnelles et culturelles, ou étant considéré comme un individu quelconque répondant plus ou moins bien à des attentes normalisées.

Si des exemples d'accueil existent ...

*Une enseignante raconte : "Nous avons rencontré le mot "mariage" dans une liste de vocabulaire. Chacun s'est mis à raconter comment se déroule cette cérémonie dans sa famille. Les élèves étaient fascinés et passionnés par les différences existant d'une culture à l'autre, d'une religion à l'autre..."*

... il est malheureusement beaucoup plus fréquent de recueillir des témoignages de rejet :

*Un élève bosniaque raconte : "Ce qui est difficile dans ma classe, c'est les garçons suisses qui parlent de moi à voix basse et qui rient..."*

*Un jeune Portugais dit : "il y en a qui me disent que la Suisse, c'est mieux que le Portugal, ça me fâche..."*

*"On me traite d'étranger..."*

*"Ils me disent des "gros mots" parce que je suis Portugaise"...*

*"Des fois, les autres ne me veulent pas dans la cour..."*

*"Dans le travail en équipe, on n'est jamais choisi; il faut être très "bon" dans la matière pour être accepté..."*

*"Il y a des professeurs qui n'aiment pas les étrangers..."*

*"Il y a des profs qui ne sont pas patients, qui ne réexpliquent pas quand on leur demande..."*

*Une élève cambodgienne raconte : "A la cafétéria, si je demande "est-ce que je peux m'asseoir là?", on va me dire que la place est occupée, même si ce n'est pas vrai"...*

*Plusieurs élèves haïtiens racontent qu'on les traite de "chocolat" et qu'on leur dit qu'ils "puent"...*

*Un enseignant raconte avoir assisté à la scène suivante, impuissant à l'empêcher : trois élèves, deux Vietnamiens et un Haïtien, avancent dans un couloir de l'école. Ils croisent un groupe d'élèves québécois qui, se baissant légèrement, tendent le bras et claquent les doigts en disant "tst-tst", comme s'ils appelaient un chien...*



## **B. De la transculturation**

Que se passe-t-il maintenant, du point de vue de l'individu qui change de pays, qui traverse une frontière culturelle, qui vient vivre dans un milieu où les valeurs et les normes diffèrent de ce qu'il a toujours connu ?

Dinello (1977) est l'un des premiers à avoir étudié la **transculturation**, terme qui désigne la traversée des frontières culturelles, et à avoir présenté un modèle d'analyse de ce phénomène. Il distingue plusieurs processus :

### 1. L'enculturation

Dès la naissance, chaque être humain intègre un certain mode de fonctionnement, acquiert des habitudes, apprend une série de "bonnes réponses" à fournir dans le cadre de son environnement. Par l'observation interprétative, par l'imitation, par essais et erreurs, et grâce aussi bien sûr aux demandes et aux réponses des individus chargés de son éducation, il s'approprie la culture de la société (famille, village, quartier, école, pays...) au sein de laquelle il se développe. Ce phénomène s'appelle **l'enculturation**. Chacun apprend à fonctionner "normalement" dans le groupe humain qui est le sien, et s'approprie progressivement les normes et les valeurs qui caractérisent la culture de la collectivité où il grandit.

### 2. L'acculturation

Lorsqu'on traverse une frontière culturelle, que l'on doit vivre (s'alimenter, se loger, se déplacer, et surtout interagir avec d'autres), on est confronté à un système régi par des normes, des valeurs, des habitudes, des implicites différents de ceux que nous connaissons depuis toujours. Un nouvel apprentissage est nécessaire, c'est **l'acculturation**.

Ce processus, qui s'opère parfois sans difficulté majeure, s'avère *déstabilisant* dans la plupart des cas. Il s'agit non seulement de découvrir (par observation, par tâtonnement, par essais et erreurs) quelles sont les valeurs, les normes de comportement social, les habitudes en usage dans la nouvelle société, mais il faut encore s'y adapter, *s'y conformer afin d'être accepté*. Cela signifie qu'il peut être nécessaire de renoncer à ce que nous a légué notre groupe social d'origine, de construire une nouvelle façon d'être, puisque l'ancienne n'est plus pertinente. Et ceci peut être perçu comme la nécessité de devenir "quelqu'un d'autre", puisque tous les éléments construits lors de l'enculturation constituent une facette de l'identité, *l'identité culturelle*.

Ce processus d'acculturation peut donc provoquer une période de déséquilibre important, où l'individu "ne s'y retrouve plus", ne sait plus *comment être...* voire même où il ne sait plus *qui il est*.

Dinello a décrit ce processus en identifiant différentes étapes. Il en présente la succession dans le temps par le schéma suivant :

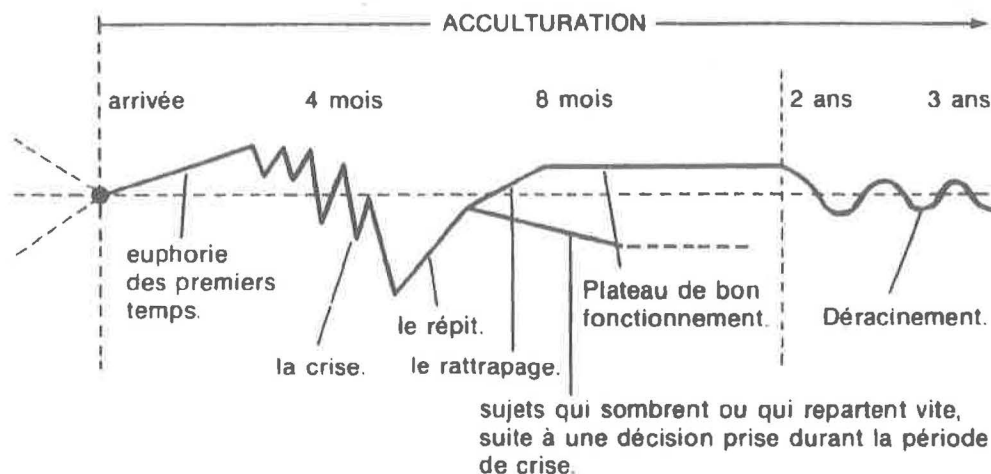


Tableau tiré de "La formation en situation transculturelle", p. 16

Une courte période *d'euphorie* suit l'arrivée. L'individu éprouve le plaisir d'avoir pu émigrer, d'accomplir un projet lié à la survie ou à la réalisation de soi (les études, dans le cas de Dinello), il est excité par la découverte d'un nouvel univers, porteur de promesses.

Dès le quatrième mois environ, une *crise* globale se déclenche. L'immigrant doute de tout, il ne sait plus comment se comporter. C'est le choc culturel. Il s'agit de découvrir quels sont les "bons" comportements, les "bonnes" réactions, les attitudes acceptables dans la société d'accueil, et surtout de parvenir à s'y conformer *sans renier globalement* ce qui nous a construit jusque là.

Désarroi, dépression, agressivité peuvent se manifester, qui témoignent de l'insécurité générée par la crainte d'être "à côté de la plaque", de se faire critiquer, moquer ou rejeter, ainsi que des profonds bouleversements internes en train de s'opérer : il s'agit, pour le migrant, de se tricoter une nouvelle identité culturelle, une identité qui parviendra à maintenir vivaces les éléments les plus importants de sa culture d'origine, tout en y intégrant les nouvelles normes culturelles nécessaires à son adaptation en terre d'accueil.

Vers le huitième mois environ, un plateau de bon fonctionnement est à nouveau atteint, après une période de rattrapage. La période de déracinement qui suit est caractérisée par le fait que le migrant ressent l'éloignement de son pays, de sa famille d'origine comme préoccupant. Les anciennes racines sont affaiblies par la durée de l'émigration, et les nouvelles racines, qui se créent peu à peu, ne sont pas encore bien fortes. L'individu se sent déraciné<sup>5</sup>.

Dans son ouvrage, Dinello présente un dernier processus, la **réenculturation**, qui désigne les ajustements nécessaires au moment de la réinsertion au sein de la culture d'origine. Nous ne nous y attarderons pas ici.

### 3. Et les adolescents ?

Dinello a établi ce schéma à partir d'une étude auprès d'étudiants adultes du Tiers-monde venus étudier en Belgique. On peut se demander s'il correspond aussi à la réalité des adolescents migrants contemporains. A titre d'élément de réponse, j'évoquerai ici l'expérience que relate Christiane Rufer (1983), enseignante de classe d'accueil dans le canton de Neuchâtel.

*Début décembre, plusieurs de mes élèves me disent qu'ils ne vont pas très bien, qu'ils ont l'ennui. Je les sens désabusés, l'effort d'apprentissage du français se relâche. Un jour que je leur demande comment ça va, Juan me répond "pas bien". Je lui demande de m'expliquer un peu et il me répond "je n'y arrive pas, je ne sais pas pourquoi". Luisa, fillette chilienne, renchérit : "moi non plus, ça ne va pas, je ne sais pas pourquoi". Je dis aux élèves que quand on change de pays, il y a toujours un moment de crise et je propose que la discussion du vendredi y soit consacrée".*

---

<sup>5</sup> Le modèle de Dinello est intéressant, mais il vaudrait la peine de vérifier s'il correspond toujours à la réalité des migrations contemporaines, qui s'opèrent souvent dans le stress, parfois dans la clandestinité, et sans sécurité quant à l'avenir. Je ne suis pas sûre que les réfugiés, "parqués" durant plusieurs mois dans des centres d'accueil, se demandant à quel moment ils seront refoulés, ressentent réellement la période d'euphorie décrite par Dinello. Il faudrait vérifier...

La semaine suivante, Christiane parle aux élèves de l'étude de Dinello et leur montre le schéma présenté ci-dessus.

*Mes élèves sont stupéfaits et passionnés. Les remarques fusent : "c'est moi!", "ma mère aussi...!". Les élèves parlent entre eux puis 8 élèves parlent de leur crise à eux : ils souffrent du froid, se sentent fatigués, tristes. Une élève m'explique qu'ici, tous les jours se ressemblent, qu'il ne se passe rien. D'autres continuent à souffrir de ne pas avoir de copains. Un autre me dit qu'il se réveille toutes les nuits, pense à sa grand-mère, ses copains, son pays. Une troisième pleure chaque matin! Et comme par hasard, plusieurs d'entre eux sont en Suisse depuis cinq mois et se retrouvent exactement dans le schéma. Pour d'autres, il semble que la crise ait eu lieu plus tôt: "pour moi, c'était en septembre" (...) Ils sont tous passionnés et même s'ils parlent de leurs difficultés, l'atmosphère de ce moment n'est pas triste, au contraire.*

Les élèves décident alors de créer une pièce de théâtre dans laquelle ils évoqueraient les difficultés de la migration.

Christiane Rufer commente ainsi cette discussion :

*Ce moment m'a paru capital pour ces adolescents. Découvrir que leur vécu pouvait être compris, expliqué, qu'au fond leur situation du moment était "normale" a beaucoup rassuré mes élèves.*

#### 4. Zoom sur le stress d'acculturation

Nous l'avons vu plus haut, dans l'ensemble des processus décrits par Dinello, l'acculturation est le moment le plus sensible de la migration, le plus délicat à traverser. D'autres auteurs se sont penchés sur cette étape, tel J.-W. Berry (1989), qui a analysé en particulier le *stress d'acculturation*. Ce regard permettra en outre d'établir un lien entre ce qui se passe chez l'individu et les caractéristiques de la société d'accueil, évoquées plus haut.

Pour Berry, le stress d'acculturation est "une forme de stress dont l'origine est à chercher dans le processus d'acculturation lui-même. Il se manifeste par des problèmes de santé mentale (confusion, dépression, angoisse...), de marginalité, d'aliénation et des difficultés identitaires".

La migration comporte un ensemble de défis, qui peuvent, selon les individus et les circonstances, déboucher ou non sur des problèmes majeurs. Berry identifie cinq facteurs qui, selon lui, ont une influence sur le stress d'acculturation :

**a. Les caractéristiques de la société d'accueil**, que Berry appelle société dominante. Dans une société *moniste*, *assimilationniste*, la probabilité

de stress est beaucoup plus marquée que dans une société *pluraliste et tolérante*.

Nous l'avons vu plus haut, l'objectif d'une société assimilationniste est l'unification culturelle, et les nouveaux arrivants sont poussés à abandonner le plus rapidement possible les caractéristiques culturelles qui les distinguent. Il va de soi qu'une telle attitude constitue une forme d'agression contre l'individu, et qu'elle est susceptible de provoquer un stress plus important que l'attitude d'une société pluraliste et tolérante, où les différences culturelles sont acceptées, voire valorisées.

### **b. Les types de groupes d'acculturation**

Le stress risque d'être plus important pour les groupes *non volontaires* (les réfugiés par exemple, qui sont contraints d'émigrer<sup>6</sup>) que pour les *groupes volontaires* (immigrants, travailleurs saisonniers, étudiants étrangers, diplomates...).

Changer de pays et de culture en catastrophe, pour des raisons de survie et non par choix planifié, sans s'y être vraiment préparé, constitue déjà un facteur de stress. S'intégrer ailleurs, adopter un mode de vie régi par d'autres valeurs, alors que le "coeur", les "allégeances", le reste de la famille ou leurs dépouilles sont restés "derrière", alors que la fuite est peut-être vécue avec culpabilité, est un défi supplémentaire.

### **c. Les modes d'acculturation**

Le niveau de stress est plus important dans les groupes *marginalisés*, c'est-à-dire des groupes non-dominants ayant *perdu leur identité culturelle* à cause des *politiques d'assimilation*, mais n'ayant *pas le droit de participer* au fonctionnement des institutions ni à la vie du groupe dominant à cause de *pratiques discriminatoires*. Les individus appartenant à ces groupes marginalisés sont ceux, on le comprend aisément, chez qui l'on retrouve la majorité des problèmes psychologiques et sociaux : stress d'acculturation, confusion identitaire, aliénation et déviance sociale. Ils ne sont acceptés ni comme immigrants, ni comme nationaux : ils ne sont plus "personne".

### **d. Les caractéristiques socio-démographiques de l'individu**

Berry fait figurer dans ces caractéristiques les expériences de famine et de torture. Bien qu'il ne soit pas toujours facile de le savoir, je pense et j'espère que, dans nos sociétés, ces éléments sont rares. Les autres caractéristiques sont par contre présentes et jouent un rôle important. L'*âge* (comparons par exemple les réactions d'un enfant migrant à celles de son grand-père, arrivé dans le même voyage...), le *sexe* (selon les cultures

---

<sup>6</sup> Berry inclut dans cette catégorie les *autochtones* qui, bien que sédentaires, n'ont pas choisi de devenir un groupe dominé par les groupes d'immigrants (par les colons, par exemple).

d'origine, les femmes par exemple ont un rôle imposé, souvent passif, contradictoire avec le rôle attendu des femmes dans la culture d'accueil), le *statut civil* (la situation change, selon qu'on a un statut plus ou moins "stable", plus ou moins "honorabile" -réfugié, permis A, permis B, clandestin-...), le *niveau socio-économique* (le pouvoir d'achat, l'épanouissement dans le travail, mais aussi le niveau d'éducation et de conscience politique, qui est généralement lié au niveau socio-économique, permettent d'envisager différemment la migration).

#### **e. Les caractéristiques psychologiques de l'individu**

Les individus réagiront évidemment en fonction de leur équation et de leur histoire personnelle. Berry mentionne, parmi les caractéristiques capables d'influencer le stress d'acculturation : les stratégies d'ajustement de l'individu, son attitude à l'égard de l'acculturation, ses habiletés et sa motivation et, finalement, son sens de l'identité culturelle.





## Deuxième partie : Regards sur l'adolescence

Il est possible de porter divers regards sur l'adolescence. Je me centrerai ici sur des considérations relatives aux **phénomènes identitaires**. En effet, si tous les adolescents traversent une phase *d'intensification de la quête identitaire*, la tâche des adolescents migrants est d'autant plus complexe que cette quête s'effectue au sein d'une *double appartenance culturelle*.

### 1. Un instrument conceptuel d'analyse : le défi

Lorsqu'on évoque l'adolescence, on a souvent tendance à parler de problèmes, voire de crises. Je préfère quant à moi évoquer les **défis** relatifs à cette époque de la vie. Un défi est une incitation à faire quelque chose de difficile, ou l'engagement dans une situation délicate, ou encore la confrontation à un obstacle, interne ou externe. La façon de faire face au défi débouchera, ou non, sur un problème.

Devenir adulte, effectuer le passage de l'enfance à l'âge adulte n'est simple pour personne. Mais des circonstances contextuelles (migration, pauvreté, famille éclatée, handicap, etc) peuvent amener certains individus à rencontrer davantage de défis que d'autres. Par ailleurs, chacun ne dispose pas des mêmes forces intérieures ni du même encadrement social et familial pour y faire face. En conséquence, certains jeunes seront confrontés à des défis "minimaux" qu'ils surmonteront sans trop de heurts, tandis que d'autres traverseront des situations très complexes, sans grand support de l'entourage. Ces derniers risqueront donc d'avoir -et de poser- des problèmes.

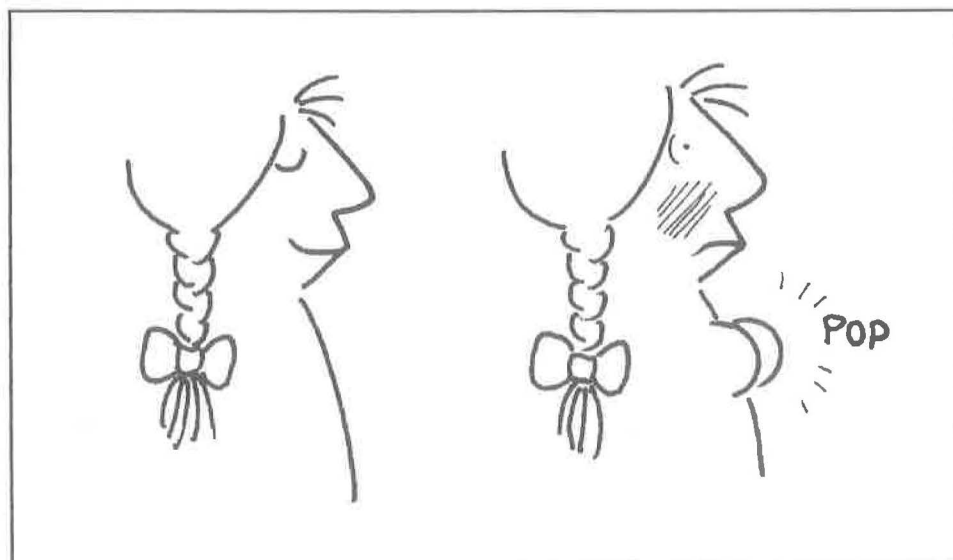
Dans cette deuxième partie, j'examinerai quels sont les défis posés par la période de l'adolescence et donnerai quelques repères concernant la construction de l'identité. Je présenterai dans le chapitre suivant les défis liés à la migration, ainsi que les défis identitaires rencontrés par les adolescents migrants.

## 2. Les défis de l'adolescence

L'adolescence est une période où l'univers relationnel se transforme, où le milieu de vie s'élargit, se diversifie. Les repères que le jeune avait dans l'enfance, qui lui permettaient de savoir qui il était, s'avèrent soudain moins pertinents ou insuffisants. Il doit donc explorer et *donner du sens* à ses nouvelles possibilités, à ses nouvelles relations avec l'environnement, à une image corporelle en train de changer. En un mot, il lui faut restructurer son identité, reformuler la réponse qu'il donne à la question "qui suis-je ?".

- L'adolescent est confronté à des *changements physiques*. Son apparence change, il s'allonge ou s'arrondit, sa pilosité augmente, sa force, sa motricité se modifient, etc... Par ailleurs, le jeune acquiert un *nouveau pouvoir*, celui de la reproduction. C'est l'âge où le corps se cherche, l'âge des maladresses, des craintes d'être laid, l'âge où l'on scrute dans le regard des autres si l'on est "conforme", si l'on plaît, l'âge où l'on expérimente son pouvoir de séduction, l'âge où il faut accueillir les premiers signes de maturité sexuelle, l'âge où l'on examine avec anxiété la "carapace" qui va nous abriter toute notre vie, ou encore l'"image de marque" qui va dorénavant nous "vendre" au monde...

Le **défi** est d'appivoiser tous ces changements physiques et de parvenir à *construire une nouvelle image de soi*, une image la plus *positive* possible.



dessin de Tonucci, paru dans Palmonari (1984, p.12)

- L'adolescent est confronté à une nouvelle perception de la réalité due aux *changements intellectuels*. Sa capacité de raisonner sur des hypo-

thèses et d'envisager le réel comme un des éléments du possible, amène une ouverture sur *l'ensemble des possibles* qu'il lui faut gérer.

Il peut en découler un *sentiment de puissance*, le désir de "changer le monde". C'est l'âge où le jeune adhère à des grands idéaux (justice, égalité, partage...), où il recherche la compagnie de "modèles" adultes engagés dans des grandes causes.

Cette ouverture peut aussi provoquer un *sentiment d'impuissance* et de découragement, l'impression d'être un individu minuscule et sans pouvoir réel face à "l'ampleur de la tâche".

Le *gigantisme* de l'ensemble des possibles, la nécessité de faire des choix, la difficulté d'identifier une action concrète pour réaliser un idéal peuvent générer de *l'anxiété*, avec laquelle l'adolescent doit négocier afin de ne pas se laisser ensevelir, étouffer.

Le **défi** est de parvenir à gérer ces divers sentiments, à faire des *choix* parmi l'ensemble des possibles (c'est l'âge, en particulier, des orientations et des choix professionnels), d'identifier et d'accepter son *pouvoir d'action réel* par rapport à l'image idéale que l'on en a, de mobiliser les énergies autour d'un ou plusieurs projets.

- L'adolescent voit son *autonomie* augmenter. Ses relations sociales dépendent de moins en moins de sa famille. Il a ses propres réseaux d'amis, s'attache à d'autres adultes, s'intègre à des groupes sociaux formels ou informels.

C'est ainsi qu'il est confronté à d'autres valeurs, d'autres normes, d'autres modèles adultes, d'autres modes de vie, qu'il va expérimenter. Cela l'amènera aussi à se confronter à "la loi" sociale s'il outrepassé les normes de comportement socialement admises.

Le **défi**, pour l'adolescent, est de parvenir à se situer parmi des systèmes de valeurs qui peuvent être divergents, et se construire une "loi" personnelle, socialement acceptable.

- En résumé, le grand **défi** pour l'adolescent est de parvenir à répondre à la question "**qui suis-je ?**".

Certes, cette question reste d'actualité tout au long de la vie, et chaque changement important amène à des redéfinitions (changements professionnels, mariage, maternité, deuils et ruptures, déménagements, chômage, étapes physiquement ou socialement marquées du vieillissement, etc...). Mais **l'adolescence est la première occasion où l'individu est appelé à gérer seul et pour lui-même** (même si certains membres de son entourage l'accompagnent dans cette quête) **des modifications importantes situées simultanément dans son corps, dans ses perceptions, et dans ses relations sociales.** On mesure l'ampleur du défi !

Si cette quête identitaire est centrale, il est cependant impossible d'en traiter ici de manière exhaustive. Je me limiterai donc à donner quelques points de repères.

### 3. A propos de l'identité

La littérature concernant l'identité est extrêmement volumineuse, et les modèles théoriques présentent une diversité importante. Selon que le regard est psychanalytique, sociologique, anthropologique, psychosociologique, les définitions varient et l'accent est mis sur des paramètres distincts.

Schématiquement, on peut distinguer trois types d'approches :

- une approche centrée sur les dimensions individuelles de l'identité, éclairées par les modèles psychologiques et psychanalytiques,
- une approche centrée sur les dimensions sociales de l'identité, en particulier l'appartenance à certaines catégories sociales et/ou groupes sociaux (âge, sexe, profession, nationalité...),
- la mise en évidence de la dynamique et de la nécessaire interaction entre ces deux dimensions; cette approche est largement représentée dans la littérature contemporaine.

Taboada-Leonnetti (1990, p.43) donne la définition suivante :

*"L'identité est essentiellement un "sentiment d'être" par lequel un individu éprouve qu'il est un "moi", différent des "autres". Cette formule simple exprime la double appartenance théorique de l'identité : il s'agit d'un fait de conscience, subjectif, donc individuel, et relevant du champ de la psychologie, mais il se situe aussi dans le rapport à l'autre, dans l'interactif, et donc dans le champ de la sociologie"*

Une autre dichotomie est sensible dans la littérature :

- certains auteurs considèrent l'identité comme une *structure*, relativement stable et cohérente, qui s'élabore et se construit durant l'enfance et l'adolescence, pour être achevée à l'âge adulte;
- d'autres auteurs considèrent l'identité comme le résultat d'un *processus* dynamique, qui est susceptible de se modifier durant toute la vie; cette vision est commune, bien qu'avec des nuances, à bien des auteurs contemporains.

H. Malewska-Peyre (1989 (a), p.47) écrit ceci :

*"L'identité est un processus dynamique, une gestion du changement et de la continuité constamment "négociée" entre le moi et l'environne-*

ment social. La problématique de l'identité revient quand nous avons à traiter la perte des repères qui assurent une certaine stabilité et nous citerons ici les situations de déplacement, de changement radical de statut, des événements traumatisants, des différences dans les normes et les valeurs".

Dans la littérature contemporaine, il semble y avoir un consensus pour envisager l'identité dans une optique *psychosociale*, comme le produit d'un *processus* plutôt que comme une structure statique, qui accompagnerait l'individu tout au long de sa vie. En résumé <sup>7</sup>:

- l'identité est considérée comme le produit d'un *processus* qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de sa vie;

- *l'interaction* est un élément important pour la genèse et la dynamique de l'identité : interaction entre le sujet et le monde qui l'environne, c'est-à-dire d'autres individus, des groupes ou des structures sociales. Dès le début de la vie, le regard de l'autre renvoie à chacun une image, une personnalité, des modèles culturels et des rôles sociaux que le sujet peut accepter ou rejeter, mais par rapport auxquels il ne peut éviter de se déterminer.

- l'identité est *multidimensionnelle* et *structurée*. Des réponses identitaires diversifiées répondent à la diversité des interactions. Mais ces multiples identités (ou ces différents rôles) ne se juxtaposent pas simplement, elles sont intégrées dans un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel.

- malgré le caractère mouvant et changeant de l'identité, le sujet garde une conscience de son *unité* et de sa *continuité*, de même qu'il est reconnu par les autres comme étant lui-même;

- l'identité est abordée en termes de *stratégies identitaires*, les stratégies invoquant "la marge de manoeuvre des acteurs sociaux face aux clivages intérieurs et aux contradictions institutionnelles" (op. cit., p.23). Nous y reviendrons.

#### 4. A propos de la construction de l'identité

Rapidement dit, l'identité se construit par *identifications* et *différenciations* successives.

Cela signifie que nous intégrons, que nous nous **approprions** les caractéristiques -ou certaines caractéristiques- de ceux que, dans notre entourage, nous *aimons* et *admirons*, de ceux qui présentent un *modèle de comportement adapté et socialement valorisé*. Par ailleurs nous adop-

---

<sup>7</sup> D'après Lipianski, Taboada-Leonetti, Vasquez (1990)

tons d'autres traits caractéristiques qui nous permettent de nous **différencier** de ces modèles, de monter notre *unicité*, notre *spécificité*<sup>8</sup>.

De même, nous nous **différencions** de ceux à qui nous ne tenons pas à ressembler, qui présentent un modèle de comportement non satisfaisant.

En lien avec les phénomènes d'identification et de différenciation, se développent des **sentiments d'appartenance** à différents groupes : groupe familial, groupe ethnique, racial, sexuel, groupes de pairs, groupes occupationnels (école, travail), groupes idéologiques, politiques, groupes de loisirs (scouts, musique...)...

Le sentiment d'appartenance fait partie du sentiment d'identité. Je peux dire que je suis femme, mère, chilienne, araucana, socialiste, émigrée, infirmière, choriste, etc... Cela signifie que je me définis comme membre de certains groupes sociaux, dans ce cas, le groupe des femmes, des mères, des Chiliens, etc... auxquels je peux m'identifier et avec qui je peux définir aisément des points communs.

Le sentiment d'appartenance est important, car il nous permet de nous sentir "membre d'un groupe", mais il permet de surcroît *aux autres de nous identifier, de nous reconnaître* comme appartenant à ce groupe<sup>9</sup>.

Ceci nous amène à mettre en évidence le *rôle essentiel de l'Autre* dans la construction de l'identité (son regard, son approbation, qui nous font exister, qui nous mettent en valeur) ainsi que le rôle de la *dynamique relationnelle* que l'individu entretient avec son entourage.

## 5. A propos de la socialisation<sup>10</sup>

La socialisation réfère à *l'intériorisation progressive des normes, des valeurs, des codes sociaux* qui permettent à l'individu de se conformer aux exigences de la vie sociale. Elle implique donc le processus d'enculturation dont nous parlions plus haut.

---

<sup>8</sup> Les psychanalystes donnent la définition suivante de l'**identification** : "Processus psychologique par lequel le sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se constitue et se différencie par une série d'identifications" (Laplanche et Pontalis, 1968, p.187)

<sup>9</sup> Nous avons ici affaire à la deuxième acception du terme identification : "C'est l'action d'identifier, c'est-à-dire de reconnaître quelque chose à certains signes pour pouvoir le ranger dans une catégorie de connaissance" (Mucchielli, 1986, p.31)

<sup>10</sup> D'après Claes (1991)

La socialisation est un processus qui se déroule tout au long de la vie. L'individu a constamment besoin de s'adapter à des circonstances sociales changeantes (changement d'emploi, mariage, migration...). L'adolescence constitue cependant une période clé de son développement puisque l'individu est appelé à modifier les rapports qu'il entretenait avec ses parents dans l'enfance, pour s'engager dans des relations nouvelles avec ses contemporains.

*L'école : un espace de socialisation*

L'adolescent est inséré dans plusieurs réseaux de socialisation : la famille proche, la famille élargie, les groupes ou institutions où il rencontre d'autres adultes significatifs (parmi eux, les enseignants), les groupes de contemporains.

*L'école* occupe une place stratégique dans ce processus, en offrant aux jeunes une gamme d'expériences spécifiques. Ceci est d'autant plus vrai pour les jeunes immigrants, pour qui l'école est le principal lieu d'insertion sociale, où ils pourront découvrir les normes et valeurs de leur nouvelle société (acculturation).

L'école est aussi le lieu où le jeune développe une image de soi en terme de *compétence*, de *réussite scolaire* d'une part, en terme de *statut* d'autre part (popularité auprès du groupe de pairs, succès sur le plan hétérosexuel...).

Des recherches<sup>11</sup> ont montré que certaines écoles s'avèrent de meilleures "socialisatrices" que d'autres. Deux facteurs semblent principalement jouer un rôle :

- certaines *caractéristiques de l'établissement*, c'est-à-dire sa dimension et son projet pédagogique : plus l'école est petite, plus riches et intéressantes y sont les relations humaines; plus le projet éducatif est clair et bien encadré, meilleures sont les conditions de socialisation;

- les *caractéristiques du corps enseignant*, en particulier le type de rapport établi avec les jeunes, la façon d'exercer l'autorité et d'évaluer les élèves.

Je reviendrai sur ces aspects dans la dernière partie, où seront traitées les questions de l'intervention en milieu scolaire.



---

<sup>11</sup> Kelly (1979), Rutter (1981), Paty (1981), citées par Claes, op. cit.



## Troisième partie : Regards sur les adolescents migrants

J'ai travaillé plusieurs années dans une grosse école secondaire de l'est de Montréal, dans un quartier pluriethnique. Dans cet établissement, les toilettes des filles étaient le théâtre d'une effervescence particulière, en début de journée avant le début des cours et l'après-midi après la dernière sonnerie. Le matin, les toilettes se transformaient en cabines d'essayage, où l'on troquait à la hâte des vêtements "neutres" ou des blouses à dentelle "traditionnelles" contre des minijupes, des vestes de cuir cloutées ou autres vêtements à la mode; les lavabos devenaient salon de coiffure, salon de beauté, où les jeunes filles, seules ou en s'entraïdant, changeaient de visage. Dans un jacassement bruyant, on y entendait des rires de complicité... ou des critiques acerbes qui parfois dégénéraient en bagarres. Le soir, la réintégration de "l'uniforme familial" et le démaquillage étaient moins tempétueux. Une concentration un peu tendue témoignait du soin nécessaire à la totale disparition du moindre signe de la métamorphose matinale... et peut-être du conflit sous-jacent à ces "changements d'identités".

Avant de voir quels sont les défis rencontrés par les adolescents migrants qui doivent se construire dans une double appartenance culturelle, voyons quels sont les défis que pose aux jeunes (et aux moins jeunes) la migration.

### A. Les défis liés au moment de la migration

Lorsqu'on émigre, on est confronté à une série de défis liés à des changements physiques, biologiques, économiques, culturels politiques et sociaux. Les catégories retenues pour cette présentation sont partiellement inspirées de l'analyse de Berry (1989).

#### 1. Changements physiques

Il y a d'abord les changements physiques liés au *nouveau milieu* dans lequel il faut vivre. Le logement (*habitat*) dans lequel se retrouve le nouvel arrivant peut être d'un type très différent de ce qu'il a toujours

connu. Passer de la campagne à la ville n'est pas toujours simple, la vie quotidienne dans un H.L.M. bruyant et anonyme, lorsqu'on a vécu dans une maison de village, peut être ressentie comme difficile (*urbanisation*). Dans de nombreux cas, le migrant doit aussi s'adapter à un nouveau *climat*, renoncer à un ensoleillement quotidien, apprendre à vivre dans le froid, la neige, la grisaille et la pollution.

Dans tous les cas, il y a une *perte de repères* importante. Alors qu'il vivait dans un milieu familier qu'il maîtrisait, le voici dans un univers inconnu, dont il ne connaît pas les implicites et où il risque constamment de se perdre.

*"Quand on arrive en Suisse, on est comme un enfant d'une année qui doit apprendre papa, maman. On a peur de tout. On marche plus lentement"*

*"Je n'aime pas la ville, je me perds..."*

*"Je regrette qu'il n'y ait pas beaucoup de soleil"*

Une enseignante demande à un élève qui exprime beaucoup de nostalgie quelle serait la première chose qu'il ferait s'il retournerait en Turquie : "Je «sors» mon pantalon et je saute dans l'eau... dans la mer!"

*"Je n'aime pas la ville, avant, je vivais dans un village"*

*"J'habite près du train, je peux pas dormir la nuit à cause du bruit"*

Une enseignante raconte : "J'ai une petite qui est arrivée du Rwanda. Elle regardait partout, elle n'avait jamais vu une école... elle se trompait toujours de classe, une fois en haut, une fois en bas, elle était perdue..."

## 2. Changements biologiques

Des changements biologiques s'opèrent aussi, liés souvent à la modification de l'alimentation, mais aussi au rythme de vie (temps de veille et de sommeil, bousculade des grands villes...), au contact avec de nouvelles maladies, etc...

*"La nourriture est difficile pour moi, il y a trop de sucre, je grossis depuis que je suis ici"*

*"Dans mon pays, j'allais à l'école seulement l'après-midi, je pouvais dormir le matin..."*

*"Ici, il faut tout faire vite!"*

*"On n'a pas l'habitude d'aller au lit tôt : on est toujours fatigué..."*

### 3. Changements économiques

Les migrants voient souvent leur pouvoir d'achat changer, parfois à la hausse mais souvent à la baisse dans un premier temps. La situation des requérants d'asile est particulièrement sensible, puisqu'ils n'ont pas le droit de travailler pendant plusieurs mois.

Ces changements se répercutent naturellement sur les conditions de logement, sur l'alimentation et... sur la situation économique des enfants.

*"Souvent des enfants disent de moi : elle n'est pas à la mode cette fille, elle est un peu sauvage, elle s'habille mal. Ils ne savent pas que je n'ai pas assez d'argent..."*

*"Une fille m'a dit : "cette réfugiée"... moi j'ai donné des habits aux réfugiés, peut-être que c'est mes habits..."*

*"Tout est trop cher en Suisse"*

### 4. Changements culturels

Changer de pays signifie s'intégrer à un autre environnement culturel, apprendre à en maîtriser les différents éléments, à découvrir le sens de chaque geste.

La dimension la plus apparente, souvent vécue comme un handicap majeur lorsqu'on ne la maîtrise pas, c'est *la langue*, cette langue qui permet de créer des liens sociaux, mais aussi de poser des questions sur les habitudes et les modes de fonctionnement "étranges" auxquels on est confronté, de tenter de mettre des mots sur tous les implicites culturels qui gèrent le quotidien, d'exprimer ses sentiments...

*"La langue, c'est difficile", "écrire le français, c'est difficile", "les gens parlent trop vite, je comprends rien"*

*"Les garçons suisses parlent de moi et rigolent, je comprends rien, ça me fâche"*

*"Pour parler français, il faut toujours bouger la langue. Au bout d'une demi-heure, on a soif!"*

*"J'arrive pas à dire ce que j'aimerais, je trouve pas les mots..."*

*"Apprendre une langue, c'est comme un goût de fruit pas mûr dans la bouche, ça colle, j'arrive pas à ouvrir ma bouche."*

*"Je ne comprends pas ce que les gens me disent, ils me demandent "pourquoi tu parles pas", ils ne savent pas que je connais pas les mots..."*

Et puis il y a tout le reste, les habitudes, les coutumes, les relations entre jeunes et vieux, entre hommes et femmes, la religion, les règles de vie, les normes éducatives, etc...

*"Ici, je peux sortir avec une fille et l'embrasser, dans mon pays, son père va me tuer s'il me voit"*

*"Les jeunes fument beaucoup ici, je n'aime pas ça; dans mon pays, personne ne fume avant 18 ans"*

*"Ici la femme est plus libre. Là-bas, chez nous, c'est les coutumes. On doit tout le temps rester à la maison pour faire le ménage. Ici, on peut se promener. Ici, les femmes ont presque tout et c'est pour ça qu'elles changent très souvent d'idées"*

*Quand on va en visite, il faut téléphoner d'abord; chez nous, on va comme on veut. Et je ne peux pas arriver en retard à l'école, même si je dois poster une lettre pour mon pays"*

*"Ici, les gens aiment les batailles, ils aiment déranger les autres..."*

Il faut aussi mentionner les codes culturels, tous ces implicites qui gèrent la vie sociale : la distance à laquelle on se tient pour parler à quelqu'un, les gestes qui marquent le respect, les signes de politesse, l'expression des sentiments, etc...

*"La maîtresse a cru longtemps que je ne l'écoutais pas parce que je ne la regardais pas. Chez nous, c'est pas poli de regarder les gens en face"*

*"Ici, j'ai toujours l'impression que les gens sont fâchés. Ils parlent si fort. Et je ne sais jamais rire quand il faut"*

*"Les gens sont froids, y'en a qui nous regardent avec des yeux méchants, ils n'aiment pas les échanges"*

*"Les gens sont différents. Je trouve aussi que les gens sont très fermés"*

*"A l'école, on me demande toujours ce que je veux faire, si j'aime mieux ça ou bien ça. Je réponds toujours : "ça m'est égal" parce que chez nous, c'est pas poli de dire ce qu'on veut. C'est pas poli non plus de dire "non" à un adulte, alors quand on me demande si j'ai compris, je dis "oui"*

*Une adolescente vietnamienne dit : "Ce qui est difficile, c'est l'indépendance. Je ne sais jamais si ce que je fais est correct, car per-*

*sonne ne me le dit. Dans mon pays, même à vingt ans, les parents nous disent quoi faire..."*

*Une adolescente vietnamienne raconte : "Dans mon pays, on n'exprime pas nos sentiments, on les garde à l'intérieur. Par exemple, si quelqu'un s'exclame : "oh comme ton cadeau est beau, merci beaucoup!", on va penser qu'il est hypocrite"*

Les jeunes immigrants sont en particulier confrontés à la culture scolaire, qui est dans la plupart des cas bien différente de celle qu'ils ont connue dans leur pays d'origine... s'ils ont été scolarisés, ce qui n'est pas toujours le cas.

*"Dans mon pays, le maître tape les élèves qui parlent, et si tu fais pas bien ton travail tu dois mettre les doigts comme ça et le maître te tape avec un bâton"*

*"Dans mon pays, je passais moins de temps à l'école, ici, c'est toute la journée, c'est dur"*

*"Les mathématiques, c'était tout différent dans mon pays, en arrivant ici, je comprenais rien"*

*Une enseignante constate : "La culture scolaire suisse est souvent plus permissive que celle que les jeunes ont connue avant. Les nouveaux arrivants ne perçoivent pas les limites existantes et les débordent largement, non par défi ou révolte, mais simplement parce qu'ils ne se sentent plus encadrés..."*

*Un jeune immigrant québécois ressent lui aussi une différence au niveau de l'encadrement des élèves. Il dit: "ici, les élèves font ce qu'ils veulent..."*

*Une enseignante explique : "Un enfant qui a été scolarisé plusieurs années dans une école coranique aura, selon nos normes et exigences, un petit niveau en mathématiques et un degré d'autonomie jugé souvent insuffisant. Il maîtrise par contre une quantité de choses que nous sommes incapables d'évaluer et de valoriser"*

*Une observatrice raconte : "La classe était organisée en ateliers. Un enfant migrant restait à sa place en dépit des incitations de la maîtresse à passer d'un groupe à l'autre. Finalement, cet enfant demanda à un copain qui parlait sa langue "quand est-ce qu'on va commencer à travailler ?" La situation dans laquelle il se trouvait lui était si peu familière qu'il n'arrivait pas à savoir comment fonctionnait cette école..."*

*Une intervenante explique : "En Turquie, les critères de passage d'une classe à l'autre (promotion) sont très différents des nôtres. Ce sont les attitudes qui sont évaluées. Si l'enfant est gentil, sou-*

*riant, serviable, assidu, poli, ponctuel, il est promu. On peut parvenir ainsi jusque dans les écoles supérieures..."*

*"Aller à la piscine avec l'école, c'est très difficile pour moi. Je voulais pas y aller. Ici les garçons et les filles sont ensemble! Et puis il faut se mettre en costume de bain! Dans mon pays, on se baigne toute habillée. Alors ici, je prends une jupe jusqu'au bord de la piscine pour me cacher. Oh! J'aime pas ça!"*

## 5. Changements sociaux

Les relations interpersonnelles et intergroupales vont aussi se modifier. L'émigrant appartenait dans son pays à un groupe majoritaire dont il maîtrisait les normes relationnelles. Il fait maintenant partie des marginaux, voire des exclus ou des citoyens de deuxième catégorie, et il ne saisit pas toujours les règles qui gèrent les relations interindividuelles: les relations entre jeunes et vieux, entre hommes et femmes, entre employé et employeur par exemple, ne ressemblent plus à celles qu'il a toujours connues.

Mais surtout, le migrant ne connaît pas grand monde lorsqu'il arrive; dans certains cas, il ne connaît personne. Les jeunes que nous avons interrogés disent presque tous souffrir d'une importante *solitude* :

*"Je n'ai personne à qui parler, ma meilleure amie me manque, je lui écris souvent en Italie, où elle s'est réfugiée"*

*"Je n'ai pas d'amis, quand je ne suis pas à l'école, je reste à la maison"*

*"Apprendre le français ? Pour parler à qui ? J'ai pas de copains ici... alors ça sert seulement pour l'école..."*

*"Les copines ne sont pas comme mes copines là-bas; elles s'en fichent des copines. Nous, c'est comme une soeur..."*

## 6. Changements politiques

La migration implique souvent une perte d'autonomie politique, la perte d'un certain nombre de droits (droit de vote, d'éligibilité, etc...).

Les jeunes ne sont pas directement concernés par cet aspect-là, mais certains *statuts* s'avèrent difficiles à porter pour eux : il n'est pas évident d'être *réfugié*, d'avancer la tête haute avec un statut "d'indésirable", ou de "mendiant du droit de rester"; le statut de *clandestin* (enfant de permis A ou de clandestin) n'est pas plus enviable : c'est en fait un statut "d'inexistence", puisque le jeune clandestin n'est pas censé être là, qu'il

n'a pas d'existence légale et qu'il ne figure, en principe, sur aucune "liste de classe"; être fils ou fille d'immigré (enfant de permis B) est plus facile, mais certains ressentent vivement le fait de vivre dans une famille sans droits civiques.

Je n'ai pas de témoignage direct illustrant cette dimension-là. La clandestinité par exemple, est un sujet tabou, et lorsque je l'ai évoquée dans certaines classes, je me suis heurtée à un silence massif tenace entrecoupé de regards furtifs et anxieux que certains se lançaient... J'ai par contre eu connaissance de bagarres entre adolescents porteurs de statuts différents. Des jeunes "permis B" par exemple, aux prises avec des difficultés d'intégration scolaire ou sociale, s'en prennent à plus faibles, plus vulnérables qu'eux, des requérants d'asile par exemple, afin de s'approprier un morceau de suprématie...

## 7. Le deuil

Lorsqu'on quitte le pays où l'on a toujours vécu, qu'on laisse derrière soi des amis, de la famille, les traces d'un passé, une période de deuil est inévitable. Il faut s'habituer à vivre sans les proches qui constituaient un univers relationnel sécurisant, accepter la perte d'une maison où l'on a peut-être abandonné des jouets d'enfant, un chien ou un chat, bref, la perte de tout un environnement familial. Il faut aussi assumer l'angoisse de ne peut-être plus jamais revoir des grands-parents âgés, ou des cousins restés sous les bombes...

Une migration planifiée et longuement préparée est sûrement moins dure. Mais ces dernières années, il arrive fréquemment que des jeunes soient lancés dans la migration dans l'urgence et sans aucune préparation. D'un jour à l'autre ils sont déracinés, arrachés du milieu où ils ont toujours vécu. Leur âme reste agrippée à la terre de leurs racines...

*"Mon frère il est perdu, on ne sait pas où il est, s'il est mort..."*

*"Mes grands-parents me manquent, mes cousins, mes amis..."*

*Une jeune bosniaque s'interroge : "je me demande chaque jour si ma maison a été détruite, si ma famille est encore vivante..."*

*"Je regarde toujours Euro-News à la télévision pour avoir des nouvelles de mon pays... si les nouvelles sont bonnes, je suis contente, sinon, je suis triste, j'ai peur..."*

## 8. La situation familiale

Certains adolescents évoluent parfois dans une dynamique familiale difficile, faite de tensions, de tristesse, de solitude, d'anxiété, d'agressivité ou d'indifférence.

Conséquence de situations économiques précaires, de l'insécurité due à certains statuts (réfugiés, clandestins), de l'isolement social, d'un projet de retour et du sentiment de provisoire qui l'accompagne, une dynamique familiale conflictuelle est souvent aussi le produit du *regroupement familial*.

Lorsque les parents obtiennent un permis de travail autorisant le regroupement familial, le jeune quitte soudainement ceux qui l'ont élevé jusque là, souvent ses grands-parents. Il débarque chez des parents qu'il ne connaît presque pas, qu'il a peut-être idéalisés, qui travaillent beaucoup et n'ont peut-être pas le temps de s'en occuper...

*Un jeune Turc raconte qu'il est venu rejoindre son père, qu'il ne connaissait pas, et qui a épousé une femme suisse. Il ne s'entend pas bien avec elle, il en a peur, et regrette amèrement ses grands-parents qui l'ont élevé jusque là. Il leur téléphone en cachette tous les jours jusqu'à ce que sa belle-mère reçoive la facture et demande aux grands-parents de changer de numéro...*

## 9. L'incertitude du lendemain

Les jeunes sans stabilité légale, les réfugiés et les clandestins ont en outre à faire face à l'incertitude du lendemain. Il leur faut vivre dans le provisoire, la peur d'être découverts, d'être renvoyés dans un pays où, souvent, leur vie est en danger...

*Un adolescent raconte : "Je suis triste, parce que je dois retourner en Turquie, on est renvoyés... Et puis j'ai peur parce qu'avant qu'on s'échappe, la police a fait du mal à ma mère et à ma soeur... la police est venue les prendre, ils ont dit "où est ton père ?", nous avons dit "je ne sais pas", ils ont pris ma mère et ma soeur, je suis resté à la maison parce que j'étais petit... elles sont revenues deux jours après, la police leur a fait mal... plusieurs fois... Je veux pas aller en Turquie, mais je sais pas où..."*

*Une jeune réfugiée, menacée de renvoi, lutte contre l'inquiétude : "Oh, je m'inquiétais jusqu'à cette année : est-ce qu'on part ? qu'est-ce qu'on fait ? si on part, qu'est-ce qu'on peut faire ? en Roumanie, on ne retourne pas!... maintenant je ne m'inquiète plus... sauf quelques fois je me dis oh, pfff... qu'est-ce qu'on va faire... comment je peux aider mes parents... je me pose des millions de questions dans ma tête et... après j'oublie..."*

## B. Les défis identitaires des adolescents migrants

*Une adolescente laotienne témoigne : "Ce qui est difficile, c'est de changer de mentalité. Je fais deux vies : quand je suis à l'école, je vis comme les Québécois, à la maison, je fais nos coutumes"*

Nous l'avons vu, la quête identitaire des adolescents migrants se fait au sein d'une *double appartenance* culturelle. Voyons plus en détail les défis qu'implique une telle situation :

### 1. Des normes et des valeurs

Le jeune migrant doit **se situer entre**:

- les normes, les valeurs et les modèles d'une *culture dominante*, dont on lui fait bien sentir que c'est la "bonne" culture : la culture d'accueil,
- et les normes, les valeurs et les modèles d'une *culture non-dominante*, qui est cependant considérée comme la "bonne" par les membres de la famille et de son groupe d'origine : sa culture d'origine.

Dans certains cas, le défi est relativement facile à affronter, soit parce que la distance culturelle n'est pas très grande, soit parce que la famille est ouverte au changement, soit enfin parce qu'un espace de dialogue existe pour l'adolescent.

Mais il existe de nombreux cas où le jeune migrant fait face à une situation beaucoup plus complexe. Il peut par exemple être confronté à des demandes contradictoires, qui le placent dans la nécessité de *déplaire* à quelqu'un *pour plaire* à quelqu'un d'autre : c'est le cas typique des demandes (attentes, règles de vie, normes sociales) de l'enseignant qui entrent en conflit avec les demandes des parents : à qui l'enfant va-t-il obéir, à qui va-t-il choisir de faire plaisir, et à quel prix ?

*Un enfant tsigane ne parvient pas à apprendre à lire et à écrire. Il obéit en fait à une injonction de son père qui lui dit qu'il trahira sa culture, qui est une culture orale, s'il entre dans la culture de l'écrit... ce qui est l'exigence de l'institution scolaire...*

*Le père dit : va poster cette lettre à ta grand-mère, tant pis si tu arrives en retard à l'école. La maîtresse dit : tu dois être à l'heure à l'école, tant pis si la lettre n'est pas postée...*

Sans oublier notre exemple de départ :

*Si tu portes le tchador, tu es exclue de l'école, dit le proviseur; si tu enlèves le tchador, tu n'es plus ma fille, dit le père...*

L'adolescent qui se démarque des normes d'une culture s'expose à la critique, voire au rejet de la part de ses partenaires : critique et condamnation de la part de sa famille et de son groupe d'origine s'ils se sentent trahis, critique et rejet des membres de la société d'accueil (enseignants par exemple) si ce sont les normes et les règles dominantes qui ne sont pas respectées. Le jeune risque d'avoir à *intérieuriser, quoi qu'il fasse, une image négative de lui-même.*

Par ailleurs, face à des valeurs, et des normes comportementales contradictoires, lesquelles va-t-il choisir d'adopter? Va-t-il choisir le statut et l'image "traditionnelles" de la fille ou du garçon ? Va-t-il adhérer à des valeurs d'autonomie, de liberté, ou au contraire de soumission aux anciens ? Le défi est de taille...

## 2. Des modèles adultes

L'adolescent va **s'identifier à certains modèles adultes**. Voyons les défis que peuvent présenter certains modèles :

### a. Les modèles parentaux

Certes, de nombreux parents présentent un modèle positif, auquel les jeunes peuvent s'identifier sans problème. Mais il existe un certain nombre de situations plus complexes, où les modèles identificatoires ne sont pas optimaux. Par exemple :

- *Les parents "enfants" de leurs enfants.* Bien des enfants apprennent plus vite que leurs parents une nouvelle langue ou, s'ils sont nés en terre d'accueil, la maîtrisent mieux. Ils doivent alors traduire ou effectuer eux-mêmes un certain nombre de démarches pour leurs parents (relations avec le propriétaire, l'administration scolaire, etc). Ces jeunes sont donc amenés à jouer un rôle de "parents" et à s'occuper de leurs propres parents qui se sentent "démunis comme des enfants". Cette "inversion des rôles" n'est pas évidente à gérer, et constitue un sérieux défi à l'âge où l'on cherche des images identitaires fortes.

- *Un modèle parental dévalorisé.* Certains statuts ou certaines professions socialement dévalorisées peuvent être mal vécus au sein des familles. Il en résulte pour le jeune un modèle identitaire peu intéressant :

Un adolescent portugais dit à son père : "Je ne ferai jamais un métier sans intérêt comme le tien, je deviendrai médecin ou avocat"...

On imagine l'ambivalence et la culpabilité que peut engendrer une telle attitude, et l'on n'est pas surpris d'apprendre que cet adolescent est très agressif...

- *Des modèles sexuels conflictuels.* Les rôles sexuels sont très marqués culturellement. Dans de nombreuses régions du monde, les femmes sont soumises à leur mari, elles restent à la maison et n'ont que peu de pouvoir sur leur propre destinée. Les sociétés occidentales présentent quant à elles un modèle relationnel qui, sans être encore totalement égalitaire, autorise passablement plus d'autonomie pour les femmes.

Garçons et filles vont se trouver, ici aussi, face à des choix identitaires : quel homme, quelle femme vont-ils choisir d'être ? La tension existe pour les jeunes des deux sexes, mais elle est beaucoup plus vive pour les filles qui, si elle souhaitent adopter une identité de femme émancipée, travaillant et menant sa vie en toute autonomie, doivent *rompre* avec la tradition familiale et adopter une identité en totale contradiction avec le modèle féminin présenté par leur mère.

La migration peut confronter les garçons à des modèles d'homme moins machistes que ceux présentés par leur père. Mais à mon avis, il s'agit d'une question d'intensité ou d'ampleur, non du sens fondamental des modèles. Au niveau des images identitaires, il s'agit plus d'un aménagement que d'une rupture.

Certains jeunes vont assister à l'éclatement du couple formé par leurs parents, suite à l'émancipation de la femme qu'a permis la migration. Quelles images identitaires vont-ils tirer de ce couple déchiré par une rupture culturelle au niveau des modèles sexuels?

#### b. Modèles proposés par de jeunes adultes de la même origine

L'appartenance culturelle est souvent un critère de regroupement pour les jeunes. Face à des pratiques discriminatoires, même douces, il est agréable de chercher du renforcement au contact de ceux qui nous ressemblent, que ce soit par l'origine ou par le vécu de la migration.

Les adolescents vont ainsi rencontrer de jeunes adultes de leur communauté d'origine, ou d'autres adultes migrants, qui présentent de nouveaux modèles adultes. Certains de ces modèles sont positifs et témoignent d'une intégration équilibrée. Mais on sait aussi que bien des jeunes, auxquels la société a systématiquement renvoyé une image négative d'eux-mêmes (qui n'ont pas réussi à l'école, etc), cherchent à *se valoriser dans la délinquance*. C'est un modèle qui peut être attrayant pour un jeune qui, lui aussi, éprouve des difficultés d'intégration... Un nouveau défi pour l'adolescent migrant qui trouve là un modèle valorisé au

sein d'un sous-groupe qui l'accepte, modèle dont il sait par ailleurs qu'il est condamné par la loi...

### c. Modèles proposés par d'autres adultes du pays d'accueil ou de la communauté d'origine

Comme tous les adolescents, les jeunes migrants vont rencontrer quantité d'adultes, en famille, à l'école, au travail, dans des clubs de loisirs... Certains de ces adultes deviendront aussi des modèles, parce qu'ils présentent des caractéristiques admirables ou enviées, ou encore parce qu'une relation significative s'est établie avec le jeune.

Ces adultes peuvent appartenir à la communauté d'origine ou à la société d'accueil, présenter des modèles positifs ou non, éventuellement contradictoires entre eux.

### 3. Des sentiments d'appartenance

L'adolescent va développer un *sentiment d'appartenance* par rapport à certains groupes de référence.

Contrairement à l'enfance, où les groupes de référence sont en nombre relativement restreint, l'adolescent va circuler dans des univers de plus en plus diversifiés et, vraisemblablement, développer un sentiment d'appartenance à plusieurs d'entre eux.

Ici encore, ce sont les contradictions et les tensions entre les valeurs et les normes de ces différents groupes qui vont constituer un défi. Par exemple, comment rester "fidèle" à son groupe d'appartenance d'origine (famille, nation, ethnie, religion...) en devenant "conforme", acceptable et accepté dans le groupe d'insertion quotidienne qui a d'autres valeurs, d'autres règles sociales ? Comment gérer, au plus profond de son être, la double affirmation "je suis Algérien" et "je suis Français" ?

*Un jeune adulte témoigne : "Quand je suis dans mon pays, en vacances, on me traite d'étranger. Quand je suis en Suisse, on me traite également d'étranger. Alors je me pose la question "Où est-ce que c'est chez moi ?"*

### 4. Des projets familiaux

L'adolescent doit se situer par rapport à des *projets familiaux* :

L'adolescent, même s'il tente de s'en détacher, grandit au sein d'une famille qui a des projets d'avenir, pour lui ou pour l'ensemble de la famille. Ces projets, qui peuvent être *divergents* des siens, vont opérer

une pression et avoir un impact au niveau identitaire. Citons par exemple :

- le projet parental *d'insertion*, ou de *retour au pays*. De nombreuses familles ont émigré par nécessité, motivées par des contraintes économiques ou politiques. Le rêve du retour au pays berce leur quotidien, oriente des décisions financières et professionnelles (on économise pour l'achat d'une maison au pays, on étudie pour...). D'autres familles décident de s'implanter "pour toujours", de tourner définitivement la page sur le passé. L'histoire et la trajectoire familiales vont amener, pour l'adolescent, un investissement différent des identités "d'origine" ou "d'adoption".

- le projet parental de *maintien d'une tradition forte*. Certaines familles, qui vivent mal l'éloignement du pays d'origine, avec les ruptures et les deuils qu'il implique, vont s'accrocher avec l'énergie du désespoir à certaines traditions. Elles ont un sentiment de "perte" (perte des racines, perte du sens) qui les angoisse et qui les amène à respecter les traditions ancestrales avec beaucoup plus d'orthodoxie et d'acharnement que lorsqu'ils étaient dans leur patrie d'origine.

Dans ce contexte, l'enfant -puis l'adolescent- en tant que jeune membre de la tribu, est *porteur de la responsabilité du maintien vivace des racines, du souvenir*. On imagine combien ce projet peut être lourd à porter, les implications qu'il peut avoir tant au niveau de l'insertion sociale en terre d'accueil qu'au niveau identitaire. Encore un défi...

- projet *d'ascension ou de reproduction sociale*. Cet aspect n'est pas spécifique aux adolescents migrants, mais concerne cependant nombre d'entre eux. Certaines familles, parmi les plus démunies, ont un *projet d'ascension sociale*, dont le jeune est porteur : "tu étudieras pour sortir la famille de l'engrenage de la pauvreté". Projet qui peut être stimulant et motivant, mais aussi terriblement dur pour le jeune qui ne parvient pas à surmonter le handicap scolaire de son origine sociale et qui échoue... et qui construit alors son identité autour de l'idée qu'il n'est qu'un "nul", incapable de remplir la mission dont ses parents l'ont chargé...

D'autres familles ont au contraire un *projet de maintien des traditions* : "à quoi bon étudier, tu deviendras menuisier, agriculteur, mère de famille, comme ton père et ton grand-père, ta mère et ta grand-mère...". Ici aussi, il peut être difficile pour l'adolescent de choisir une autre voie, une autre identité professionnelle que celles que sa famille a tracées pour lui...

En résumé, le **défi** pour l'adolescent est de choisir parmi des *images identitaires* divergentes ou contradictoires et de parvenir à assumer le fait que certains choix vont l'amener à des "trahisons". C'est aussi d'arriver à se situer face à des *attentes fortes* ("voici la femme / l'homme que je m'attends à ce que tu deviennes"), parfois divergentes entre elles

ou différentes de ses propres projets. C'est finalement d'assumer *l'image, souvent une image négative ou dépréciative* que lui renvoient les individus ou les groupes sociaux qu'il fréquente dans une société de type assimilationniste.

C'est ce dernier élément que nous allons aborder maintenant



"Emigration", dessin de Tonucci (1985, p.54)



### C. Les stratégies identitaires

Plusieurs auteurs contemporains<sup>12</sup> se sont attachés à étudier le ressenti et le vécu de jeunes immigrants -souvent de la deuxième génération-

---

<sup>12</sup> Parmi eux, Malewska-Peyre (1989 (a), 1989 (b), 1990), Vasquez (1990), Taoboda-Leonetti (1990)

ainsi que leur façon de réagir et de se construire lorsqu'ils ont à vivre dans une société de type assimilationniste.

Rappelons que nos sociétés occidentales ont généralement tendance à mettre à l'index les individus ou les groupes qui se démarquent, par des caractéristiques physiques, culturelles ou religieuses, des normes de la société dominante. Les migrants sont alors en butte à la critique, au rejet, au silence indifférent, quand ce n'est pas ouvertement l'objet d'actes discriminatoires ou racistes.

Ces sociétés véhiculent souvent des stéréotypes négatifs, qui présentent les immigrants comme des auteurs de troubles, des voleurs de jobs, des êtres sans valeur, des délinquants, etc... La dévalorisation de l'identité collective (ethnique, politique, religieuse...) a nécessairement une incidence sur l'identité personnelle.

Or, chaque être humain a besoin d'avoir une *image de soi positive*, et la valorisation de l'individu reste le fondement de sa maîtrise de l'environnement. Si l'image de soi est menacée, l'individu développe des *stratégies* ayant pour but sa *revalorisation*.

Le *but des stratégies identitaires* des immigrants est alors de parvenir à faire face à la *souffrance* provoquée lorsque l'identité est menacée ou lorsque l'image de soi est dévalorisée par des expériences de discrimination ou de rejet. Les *stratégies* mises en place permettent d'éviter ou de diminuer cette souffrance.

En résumé, les stratégies identitaires ont comme but de permettre à l'individu de *s'adapter à la société d'accueil* tout en restant "*fidèle*" à lui-même, tout en préservant son intégrité à ses propres yeux.

Plusieurs chercheurs contemporains ont travaillé sur le concept de stratégies identitaires<sup>13</sup>. Je me baserai pour ma part sur les travaux de Hanna Malewska-Peyre (1989(a), 1989(b), 1990).

Pour Malewska-Peyre, on peut distinguer deux grandes catégories de stratégies : les stratégies intérieures, qui engagent un mécanisme psychologique, et les stratégies dirigées vers l'extérieur, impliquant une action pour changer la réalité, la sienne ou celle du groupe d'appartenance.

---

13 Voir en particulier l'ouvrage collectif : Camilieri et al. (1990). La définition des stratégies identitaires, donnée en début d'ouvrage par Lipianski, Taboada-Leonetti, Vasquez, est la suivante : "Procédures mises en oeuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (collectif ou individuel) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation". (p.24)

## 1. Stratégies intérieures

- La première stratégie consiste à *refouler* l'expérience de la discrimination, du racisme, du rejet. On *nie*, on *minore*, on *oublie*, on transforme la réalité pour pouvoir la supporter<sup>14</sup>.

*"Je n'ai jamais rencontré une personne raciste"*

*"Je ne me bagarre pas, le racisme, je l'ignore"*

*"...Pour rigoler, y'en a qui disent "sale bougnoule, va"... mais nous, on n'écoute pas, nous on leur dit rien. J'en parle pas à la maison, ça m'intéresse pas. Si y'en a qui disent ça, je laisse aller, c'est tout. J'essaie d'oublier, c'est tout"*

- Une autre stratégie consiste à *intérioriser l'image dévalorisée*. On accepte le jugement ou le stéréotype négatif, on se résigne, on se soumet, on se replie sur soi, on se sent coupable d'être ce que l'on est. L'important est de "ne pas se faire remarquer", "ne pas faire d'histoires", "ne pas déranger"... :

*Une mère maghrébine dit : "Mon garçon ne réussit pas à l'école parce que nous habitons un mauvais quartier... il ne fréquente que des arabes, tu sais ce que c'est..."*

*Le jeune Abdelkader dit : "ils (la police) ont raison d'expulser, on est pas dans notre pays, on fait des vols, on se permet de faire des vols, de faire la loi ici, quoi... Ma mère me dit toujours : "ne fais pas d'histoires, tiens-toi à ta place"..."*

*Une jeune Portugaise raconte qu'à l'école, on lui dit des "vilains mots" parce qu'elle est étrangère. L'enseignante lui demande comment elle réagit dans ce genre de situation : "Il faut écouter et puis il faut rien dire, comme ça il n'y a rien qui arrive..."*

- Les *réactions agressives*, envers soi ou envers les autres, se situent à mi-chemin entre les stratégies intérieures et extérieures. Lorsque l'agressivité est dirigée envers soi, elle donne lieu à des symptômes d'autodestruction. Envers les autres, c'est une agressivité réactionnelle du genre :

*"Dès que j'entends «sale bougnoule», je cogne"*

*Un écolier neuchâtelois affirme : "quand on critique le Portugal, je casse la gueule..."*

---

<sup>14</sup> Certains des témoignages de cette section proviennent des écrits de Malewska-Peyre, cités plus haut.

## 2. Stratégies dirigées vers l'extérieur

• Une première stratégie revient à *s'assimiler complètement* au groupe dominant. On intériorise la culture d'accueil, on cherche à ressembler physiquement et culturellement aux natifs, et cette quête désespérée peut aller jusqu'à la négation de sa propre différence. On change de coiffure (on se teint, se défrise les cheveux), on se maquille pour dissimuler la couleur de la peau, on adopte les manières d'être, les expressions locales, les vêtements à la mode... Cela peut aller jusqu'au *renoncement de son identité* (on change de prénom, voire de nom, on s'éloigne de ses amis, de sa famille, on renonce aux valeurs de la culture d'origine...).

*"Moi, je veux être comme les Suisses, m'habiller comme eux, être à la mode. Mais ma famille est fâchée!!"*

*"Je m'appelle Marie-Thérèse, je ne veux plus qu'on me dise "Maria Teresa"..."*

*"Je ne suis pas d'accord avec aucune des idées de ma famille, ni la religion qui dit que la femme est inférieure à l'homme... ni la manière de vivre, de s'habiller, ni la place que tient la famille dans les commérages... Je ne me sens pas vraiment Algérienne, je m'appelle plus Saadia, je m'appelle Edith"*

Cette stratégie est souvent très coûteuse sur le plan psychologique. Les efforts pour devenir quelqu'un d'autre n'aboutissent pas nécessairement à une reconnaissance du milieu d'accueil, mais ils signifient dans la plupart des cas la rupture avec le milieu d'origine.

• Une autre stratégie est d'*accepter et de revendiquer sa différence*, ainsi que de *revaloriser l'identité collective*. Cette stratégie est souvent utilisée par des jeunes qui sont restés proches d'une communauté culturelle organisée. Citons aussi les poètes et les musiciens qui chantent leur pays...

Cette stratégie peut impliquer, dans certains cas, une idéalisation de la culture d'origine et une critique de la culture d'accueil.

*Un adolescent de Neuchâtel nous dit : "Ici, il y a beaucoup de gens saouls, qui vomissent dans la rue, en Bosnie, les gens ne boivent pas, ils ne sont jamais saouls"*

*Une autre : "Moi, je veux garder mes cheveux longs, comme dans mon pays. Je ne veux pas faire comme les Suisses"*

### 3. Stratégies intermédiaires

Sont appelées intermédiaires les stratégies qui amènent l'individu à rechercher une similitude avec le groupe majoritaire, sans pour autant renoncer à sa propre différence, à sa spécificité.

- On met en valeur l'appartenance à une communauté *d'âge, d'idéologie* et de *croyance*, ou encore à une communauté de *statut social*, afin de minimiser les différences qui pourraient amener des tensions:

*"On est tous des jeunes"*

*"Nous, les ouvriers du monde", "nous, les étudiants du monde"...*

C'est une stratégie intégrative, qui se base sur des valeurs démocratiques égalitaires, supranationales.

### 4. Facteurs qui amènent à l'utilisation de l'une ou l'autre stratégie

Les stratégies décrites ci-dessus ne s'excluent pas. Elle peuvent cohabiter chez un individu, même si elles sont en apparence contradictoires ou opposées. Différents facteurs peuvent amener à l'utilisation de l'une ou l'autre stratégie, qui relèvent essentiellement des ressources personnelles, culturelles, sociales de l'individu. Pour Hanna Malewska-Peyre (op. cit) :

- les stratégies individuelles dépendent souvent de la *situation des groupes minoritaires* et de leurs *identités collectives*;
- elles dépendent aussi des *liens* que l'individu entretient avec le groupe immigré et avec le pays d'origine (statut occupé, compétences...);
- le "choix" de stratégies solitaires ou collectives, passives ou actives, dépend des *conditions de socialisation*.

Ce dernier point nous permet de revenir en douceur à l'école qui est, nous l'avons vu plus haut, l'un des principaux lieux de socialisation pour les jeunes migrants. Dans cette dernière partie, nous examinerons ce qu'il est souhaitable, possible de faire en milieu scolaire pour aider les adolescents migrants à s'intégrer dans leur société d'accueil, à s'y développer harmonieusement et à s'y construire une identité culturelle et personnelle satisfaisante.





## Quatrième partie : Regards sur l'intervention auprès d'adolescents migrants en contexte scolaire

Nous l'avons vu, l'adolescent migrant est confronté à de nombreux défis et soumis à toutes sortes de tensions. Il est amené à s'éloigner culturellement et affectivement de sa famille, sans toujours parvenir à se faire accepter dans son milieu d'accueil. Il doit trouver des repères et des références dans des univers sociaux distincts, se construire une identité positive alors qu'on le confronte trop souvent à une image négative de lui-même.

Nous avons vu aussi que l'école est l'un des principaux lieux de socialisation pour le jeune migrant. C'est essentiellement en contexte scolaire qu'il va pouvoir découvrir et apprivoiser la culture dans laquelle il est appelé à vivre. Mais c'est dans ce contexte aussi qu'on lui fera parfois sentir à quel point il est différent, voire gênant ou indésirable.

On sait peu de choses sur les "bonnes écoles" dont parle Claes (1991), si ce n'est que ce sont des écoles de petite dimension, avec un projet éducatif explicite et un climat relationnel adultes-adolescents fait de respect mutuel.

On peut alors se demander quelles seraient les caractéristiques d'un milieu scolaire permettant le développement optimal de chacun, en particulier des adolescents migrants.

Pour reprendre les modèles sociaux décrits plus haut, on imagine aisément qu'une école à forte tendance "assimilationniste" amplifie les défis par les marques de rejet des spécificités individuelles que ce courant implique, et n'aide l'adolescent migrant ni à s'intégrer, ni à se construire une identité positive et cohérente.

A l'inverse, une école ouverte et tolérante, valorisant les échanges authentiques entre individus culturellement différents, facilitera une intégration et un développement harmonieux de chacun.

D'un autre côté, nous avons vu que la dimension des établissements scolaires et le climat relationnel adultes-adolescents sont deux éléments déterminants pour la socialisation des jeunes.

On peut alors se demander ce qu'il est possible de faire, concrètement, afin d'*optimiser les conditions* de développement et d'apprentissage dans les écoles secondaires.

On a généralement peu de pouvoir sur certains éléments institutionnels, tels la taille d'une école ou le profil du corps enseignant. Il est cependant possible d'agir au niveau du mode de fonctionnement. On peut instituer des lieux, des moments, des activités, des regroupements, permettant de définir les *espaces d'intimité* nécessaires à la création d'un sentiment d'appartenance.

On peut aussi instaurer des *espaces de dialogue*, adultes-jeunes (formels ou informels) ou entre jeunes, ces espaces si importants lorsqu'on doit gérer un processus d'acculturation ou des conflits identitaires. On peut finalement *sensibiliser le corps enseignant* aux défis qu'imposent les migrations et privilégier, dans un *projet pédagogique* d'établissement, des valeurs d'ouverture, d'accueil et de tolérance.

Concrètement, il existe naturellement un grand nombre de réalisations possibles, qui vont dépendre du contexte social et institutionnel de l'école ainsi que de ceux qui l'habitent. Je me référerai ici à mon expérience personnelle.

### 1. Le contexte : Une école secondaire à Montréal

Dans les années quatre-vingt, j'ai été responsable d'un projet intitulé "Insertion socio-scolaire des clientèles multi-ethniques", dans une grosse école secondaire de l'est de Montréal. Sise dans un quartier à forte concentration multi-ethnique, cette école avait, comme bien d'autres de ses contemporaines, la particularité d'abriter un nombre exagéré d'élèves et d'enseignants (environ 2000 personnes en tout), dans un bâtiment sans fenêtres, où le travail était bercé par le *brrrr* de la ventilation et le *bzzz* des néons.

Le projet a été mis sur pied par les autorités scolaires suite à de trop nombreux accrochages entre élèves, suite à ce qui était appelé des "batailles inter-ethniques". Des bagarres, il y en avait certes, et pas seulement entre immigrants. L'agressivité était réelle et bien compréhensible dans cet univers clos, où les effectifs des classes étaient gonflés jusqu'à ce qu'on ne puisse plus y faire entrer une nouvelle table (35 élèves et plus par groupe), où les élèves avaient pour tout espace personnel un casier à partager avec un autre pris au hasard, et où le seul lieu de rencontre était une cafétéria immense et anonyme...

Dans cet univers, les immigrants éprouvaient en fait bien plus de difficultés qu'ils n'en posaient. En effet, les marques de rejet, les insultes, la solitude, l'incompréhension des adultes, les difficultés d'intégration scolaire, les deuils et les troubles identitaires étaient vécus, par la plupart, dans le silence et le secret, et les quelques algarades qui pouvaient éclater de temps à autre ne reflétaient en rien le vécu de la majorité.

## 2. Les axes d'intervention

Après une première évaluation de la situation, j'ai défini quatre axes d'intervention:

- *intervention auprès du milieu d'accueil*, dans un but de sensibilisation et d'information. Mon objectif était d'amener les adultes et les adolescents de l'école à *prendre conscience* des réalités vécues par les immigrants qu'ils côtoyaient quotidiennement, afin qu'ils identifient et *comprennent les différences culturelles et historiques* qui les distinguent, et en conséquence, qu'ils parviennent plus aisément à leur témoigner de *l'intérêt et de l'empathie*;
- *intervention auprès des adolescents migrants*, afin de les aider à *s'intégrer harmonieusement* à la société québécoise, tout en *assumant leur double appartenance culturelle* (construction de l'identité);
- *intervention auprès des parents*, afin qu'ils prennent conscience des problèmes d'identité rencontrés par leurs enfants, afin aussi de les amener en à parler avec eux;
- mise sur pied de *stratégies de scolarisation*, pour les jeunes n'ayant pas été scolarisés, ou ayant d'importantes lacunes.

De nombreuses actions ont été organisées, sur le mode de la recherche-action<sup>15</sup>, essentiellement -et par manque de temps- autour des deux premiers axes d'intervention. En voici quelques exemples, un peu en vrac.

## 3. Un local et une présence adulte

J'ai obtenu la libération d'un *local* au coeur de l'école, proche de la cafétéria (*intervention auprès des adolescents migrants, sensibilisation du milieu*). L'anonymat d'une grande école est toujours pesant, mais j'avais l'impression que certains élèves en souffraient plus que d'autres :

---

<sup>15</sup> Le lecteur en trouvera un inventaire dans les bilans de fin d'année, voir Ditisheim (1984, 1985, 1986)

les plus jeunes (secondaire I), les élèves en difficulté (classes spéciales), les élèves de la section "professionnel court" (élèves en fin de scolarité, ayant généralement accumulé de nombreux échecs) et, naturellement, les immigrants. Certains d'entre eux se réfugiaient à la pastorale ou chez l'animatrice de la vie étudiante, qui disposaient déjà d'un local. Les immigrants, souvent rejetés, se tenaient seuls dans les vestiaires et les corridors, ou en petites équipes à la cafétéria, où leur regroupement provoquait à l'occasion quolibets et tensions.

Ce local, identifié sur la porte comme le "Local de Mona" pour éviter qu'il ne devienne un ghetto immigrant désigné, a été très rapidement investi par ceux auxquels il était destiné, surtout pendant les récréations et les heures de dîner. Des espaces distincts appelaient des activités différentes : dans un coin, une table basse et des fauteuils protégés par un paravent, une armoire avec un magnétophone, de la musique, des jeux, ailleurs des tables pour étudier ou manger, et un bureau, témoin de la *présence adulte*.

Ce local, dont la porte était toujours ouverte, a été pour beaucoup l'occasion de tisser des *liens positifs d'appartenance* avec leur école (*intégration à la vie de l'école*). C'était un lieu où il faisait bon être, où l'on pouvait rire et parler avec des jeunes de différents pays ou du Québec, sous le *regard attentif d'une adulte* qui reconnaissait la valeur et la place de chacun dans la société, qui accueillait, valorisait et s'intéressait aux spécificités individuelles (*construction de l'identité*), et se portait ainsi *garante d'un système de valeur* ouvert à l'autre et tolérant, ne laissant aucune place à l'humiliation et la discrimination qui guettaient à l'autre bout du couloir.

Pour plusieurs, le "local de Mona" était un *refuge*, un lieu "pour être seul", à l'abri du regard des autres, pour s'asseoir au calme, sans obligation de parler ou de paraître, pour reprendre son souffle. Ou alors un lieu où l'on pouvait parler sa langue maternelle avec des copains et se reposer de l'effort de s'exprimer dans une langue encore mal maîtrisée. Pour d'autres c'était un lieu où ils pouvaient venir *parler d'eux*, de leurs difficultés, un lieu où *un adulte était là* pour écouter, encourager, chercher des solutions, faire des démarches, servir d'intermédiaire auprès d'autres adultes de l'école ou auprès des parents, donner une aide scolaire ponctuelle, etc... (*intégration à la société d'accueil, construction de l'identité*).

Ce local a permis aussi d'intervenir adéquatement avec plusieurs élèves qui ne se nourrissaient pas à midi (évanouissement...) parce qu'ils avaient honte de manger leur bol de riz face aux autres, ou qui provoquaient des différends à la cafétéria parce qu'on se moquait de leur menu peu conforme aux goûts nord-américains.

Ce local a aussi accueilli des activités ponctuelles, ouvertes à toute l'école, dont les plus populaires étaient sans conteste les dégustations de cuisine régionale : des centaines d'élèves et de professeurs sont ainsi ve-

nus, durant les heures de dîner, goûter à la cuisine proche-orientale, vietnamienne, haïtienne, cambodgienne, etc..., cuisine préparée par les élèves de l'école et leurs parents, avec la collaboration des enseignants de même origine dans certains cas (*sensibilisation du milieu d'accueil*).

Ce local, et la présence "visible" d'un intervenant responsable de l'insertion socio-scolaire a aussi fonctionné, de l'avis de plusieurs enseignants, comme un "surmoi" dans l'école. Plusieurs enseignants m'ont dit que ma présence ("même si on ne te voit pas tous les jours, on sait que tu es là") modifiait au quotidien leur façon d'agir avec les immigrants : "on surveille ce qu'on dit, ce qu'on fait, on est attentif à ce qu'ils disent, on essaie de les comprendre avant de les juger...".

#### 4. Le journal et l'atelier d'écriture<sup>16</sup>

Afin de donner la parole aux immigrants dans l'école (*intégration des jeunes à la vie de l'école*), de leur permettre de se faire connaître (*sensibilisation du milieu*) j'ai remis sur pied, avec le soutien d'une collègue, le journal étudiant. Les adolescents immigrants ont instantanément saisi l'occasion qui leur était offerte de s'exprimer et de se faire connaître, en produisant une grande quantité de textes et de dessins racontant leur histoire, leur culture ou leur pays. Le journal a paru régulièrement, même s'il a fallu beaucoup stimuler les élèves québécois à écrire aussi, afin que cette publication reste un journal d'école, et non le porte-parole d'une minorité...

Parallèlement et simultanément, j'ai proposé à certains élèves des classes d'accueil, qui ne faisaient avec leur enseignante que du français structural, de participer à un atelier d'écriture. Écriture libre à laquelle j'avais cependant imposé une contrainte : parler de soi. Les objectifs de cet atelier étaient multiples. Je voulais permettre aux élèves d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue écrite (*intégration à la société d'accueil*), apprendre à mieux les connaître et recueillir des témoignages (*sensibilisation du milieu d'accueil*), et surtout de leur permettre d'exprimer ce qu'ils vivaient ou avaient vécu en présence d'un adulte empathique, de partager leur histoire d'adolescent migrant (*quête de l'identité*).

---

<sup>16</sup> Un récit de ces deux activités, accompagné de nombreux textes de jeunes, figure dans Ditisheim (1993 et 1995)

## 5. Intervention auprès des adultes de l'école

Des journées pédagogiques ont été organisées autour de la problématique de la migration, dont l'objectif était de fournir une information et d'établir un dialogue. Ces activités formelles ont sûrement eu moins d'impact que les contacts réguliers et informels que j'ai eus dans les salles des maîtres ou lors d'activités organisées dans l'école tels les expositions, les films, les dégustations, etc...

Un bulletin de liaison hebdomadaire est diffusé aux adultes de l'école (enseignants, intervenants divers, secrétaires, cuisinières...) : "Le Lien". Chaque semaine j'y ai publié un témoignage, court et concret, visant à montrer un aspect de la réalité des élèves migrants : anecdotes, souvenirs, différences culturelles, défis de l'intégration, sources d'incompréhension professeur-élève, etc..., dans le genre :

*Un élève d'origine syrienne est perçu par un de ses professeurs comme provocateur d'altercations : "A la cafétéria, il se dispute même, en arabe, avec ses compatriotes". Une discussion avec cet élève fait apparaître une réalité bien différente : les soi-disant "compatriotes" sont en fait des Libanais qui provoquent constamment le jeune Syrien. Y auriez-vous pensé ?*

*Une adolescente immigrante témoigne : "La maîtresse a cru longtemps que je ne l'écoutais pas, parce que je ne la regardais pas. Chez nous, c'est pas poli de regarder les gens en face". Y auriez-vous pensé ?*

Une évaluation de ce type d'intervention a montré que l'impact en était positif. Les enseignants qui ont pris la peine de répondre au questionnaire ont tous découvert des réalités qu'ils ne soupçonnaient pas. Par exemple :

*"Ce sont les coutumes différentes des pays dont proviennent les immigrants qui causent l'incompréhension mutuelle. Quand on sait les détails culturels qui expliquent le comportement, on est plus sympathiques à leur égard"*

*"Il a été utile d'apprendre ces faits et coutumes. Certains m'ont frappé, "chez nous, on ne regarde pas dans les yeux", "on ne dit pas non"..."*

## 6. Fêtes multi-ethniques

Chaque année, nous avons organisé, en collaboration avec une collègue, une grosse fête multi-ethnique. L'objectif était de *montrer à tous* que notre école était riche d'une diversité humaine, culturelle et historique importante, diversité dont nous étions *fiers*. L'objectif était aussi de *montrer aux immigrants* qu'ils étaient des gens importants dans l'école,

reconnus et appréciés dans leur spécificité, dont on était heureux de connaître les origines.

L'objectif était aussi de *s'amuser et d'apprendre à mieux se connaître les uns et les autres*. Différents stands étaient dressés à la cafétéria, organisés et animés par les élèves. La plupart des stands présentaient un pays (géographie, monnaies, artisanat, costumes, principales ressources et productions, musique, nourriture, etc., selon les goûts, intérêts et... moyens des élèves), mais certains étaient pluriculturels (exemple : jeux de tous les pays). Les "visiteurs" pouvaient se procurer un "passeport" (d'une forme différente chaque année) à faire estampiller dans chaque pays visité...

Des spectacles de danse ou de musique ponctuaient la journée, spectacles animés par des troupes professionnelles et des élèves.

## 7. D'autres activités

Bien d'autres activités ont été organisées, souvent en collaboration avec d'autres adultes de l'école. A titre d'exemple :

- Installation d'un panneau d'affichage à la cafétéria, sur lequel j'épinglais chaque jour les nouvelles internationales, marquant en couleur celles qui concernaient nombre de nos élèves (à l'époque, essentiellement Haïti).
- Concours de journalisme en collaboration avec une enseignante de français, sur le thème "Le monde qui nous entoure". Le meilleur reportage, diffusé dans l'école, était l'interview, par une jeune Québécoise, de deux étudiants afghans.
- Exposition itinérante (salles des professeurs, secrétariats) sur les communautés culturelles du Québec.
- Différents types de parrainages, certains émanant d'adultes (professeur de religion par exemple), d'autres proposés par des élèves ayant pris conscience des difficultés scolaires de immigrants. L'objectif était d'apprendre à se connaître tout en aidant les immigrants sur le plan scolaire.
- Exposition des peintures d'un élève cambodgien de l'école. A l'occasion du vernissage, dégustation de cuisine cambodgienne pendant la pause de midi.
- Ciné-midi : projection de films, durant l'heure de midi, sur des jeunes immigrants du Québec, sur les histoires d'exil, sur certains pays... parfois accompagnées de dégustations.
- Concours "de toutes les couleurs". Suite à l'achat et l'installation à la cafétéria d'une vingtaine de grands drapeaux, concours de géographie

ayant pour espoir les contacts (de jeunes migrants étaient prêts à aider les Québécois à répondre) et comme objectif l'amélioration des connaissances sur les pays dont provenaient les migrants.

- Voeux de nouvel an rédigés dans une dizaine de langues, en collaboration avec les élèves migrants, à l'intention de tous.

- etc, etc...

#### 8. L'objectif ultime : devenir inutile

Le mandat qui m'avait été confié était passionnant mais extrêmement ambitieux. Je l'ai rempli au mieux, jusqu'à ce que la "manne ministérielle" tarisse et que le projet soit interrompu. Ce fut à mon sens regrettable, car un mouvement était amorcé dans l'école qui, même s'il était modeste, était reconnu par tous.

Par contre, j'ai toujours eu à l'esprit comme objectif ultime de *devenir inutile*. Non parce que les adolescents migrants n'auraient plus besoin d'adultes pour les guider et les écouter, mais parce que *tous les intervenants du milieu d'accueil*, dans chaque unité, dans chaque salle de classe, dans chaque secrétariat, *seraient intéressés et prêts à les accompagner* aussi bien dans la découverte de ce monde étrange qu'est un nouveau pays, que dans leur quête anxieuse et parfois difficile d'une identité cohérente.

Devenir inutile aussi, parce que, pour reprendre l'image qu'inspirait ma fonction à plusieurs enseignants, un véritable "surmoi" est intériorisé, il travaille sans le secours d'autrui...





## Conclusion

En guise de conclusion, j'aimerais apporter quelques réflexions un peu plus larges sur les manières d'habiter une société pluri-culturelle. Ces réflexions m'amèneront à formuler des pistes de travail pour la *formation des enseignants*. En effet, ce sont les enseignants qui, plus que d'autres, jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des jeunes, en particulier des jeunes migrants, face aux défis auxquels ils sont confrontés.

En cette fin de siècle, les sociétés occidentales sont habitées par d'importants phénomènes migratoires. L'attraction des pays riches est forte : souvent havres de paix, ils offrent travail, justice, sécurité. La Suisse, en dépit des barrières qu'elle érige à ses frontières, n'échappe pas à la règle et sa population devient chaque jour plus cosmopolite.

En conséquence, des individus d'origine, de culture, de race, de religion, de langue différentes sont amenés à se côtoyer et à interagir. Cela implique, tant pour les groupes culturels que pour les individus, de voir leurs composantes identitaires confrontées ou comparées à d'autres, parfois admirées ou alors contestées et critiquées. Dans tous les cas, cela implique une négociation, consciente ou non, de ce qui est "mien" et de ce qui est "autre".

Cette négociation est souvent vécue comme menaçante : l'existence d'une différence et l'expression quotidienne de sa spécificité, remettent en cause l'identité propre, et des énergies sont mobilisées pour se défendre contre ce risque de déstabilisation. Agressivité et rejet actif sont alors susceptibles d'apparaître.

Or, une cohabitation harmonieuse d'individus ou de groupes culturels différents, si elle ne peut faire abstraction des craintes identitaires viscérales qu'elle provoque et du rejet que ces dernières impliquent, ne peut prendre assise sur de tels fondements. Ouverture à l'autre, reconnaissance et acceptation des spécificités sont nécessaires.

Comment y parvenir ?

Naturellement, il n'existe pas de recette miracle et l'histoire des groupes culturels d'une part, l'équation personnelle des individus qui les composent d'autre part, jouent un rôle important dans cette dynamique.

Il est cependant possible de dire que, pour s'ouvrir à l'autre, il est essentiel de ne pas se sentir menacé par lui. Je ne parle pas ici de la menace véritable qui peut exister dans certains contextes politiques ou institutionnels, mais bien de la *menace irrationnelle* et sans fondement dans le réel, qui pèse sur le *sentiment d'intégrité* d'un groupe ou d'un individu.

Or bien souvent, c'est *ce que l'on ne connaît pas* qui nous menace, c'est la fameuse "peur de l'inconnu". Qui est-il, cet individu étrange, qui ne me ressemble pas et que je ne comprends pas ? Que va-t-il me faire ou me faire faire ? De quoi est-il capable ? Que va-t-il me prendre et en quoi va-t-il me changer ? Que va-t-il advenir de mon "environnement sécurisant" ?

Le "danger" qui est perçu ici n'a, dans la majorité des cas, aucun enracinement dans la réalité. Il s'agit de craintes irrationnelles qui, bien souvent, diminuent ou disparaissent lorsque l'"inconnu" devient "connu", lorsque les différences peuvent être nommées, évaluées et laisser alors apparaître certaines ressemblances qui apaisent.

Par ailleurs, plus un groupe ou un individu a une *conscience forte de son identité*, moins il se sentira menacé dans son intégrité par l'existence d'un groupe et d'un individu différent. Inversement, plus un groupe ou un individu a une conscience diffuse de son identité, plus grande est sa fragilité et plus importante sera sa tendance à se sentir menacé par la proximité de l'autre.

En d'autres termes, l'ouverture à l'autre et sa reconnaissance, nécessaires au dialogue et à la cohabitation interculturelle, impliquent une *bonne connaissance de soi et de l'autre*.

Ces deux dimensions sont également importantes et des démarches peuvent être menées parallèlement en vue de mieux cerner sa propre culture et de mieux connaître celle de l'autre. Cependant, l'une d'entre elle me paraît prioritaire, celle qui donne la sécurité intérieure pour aller au devant de l'inconnu : la connaissance de soi.

En effet, la difficulté de communication propre à certaines rencontres interculturelles peut générer de la gêne ou de l'anxiété et, en conséquence, de l'agressivité ou une mise à distance. La sécurité intérieure qu'apporte une bonne connaissance de soi, ainsi que la perception claire de ses propres valeurs et balises culturelles, permet d'aborder les situations gênantes ou anxiogènes de manière plus sereine.

Que signifie se connaître ? Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'avoir identifié de manière très concrète le modèle culturel qui a présidé à notre enculturation, d'avoir examiné les modèles avec lesquels

nous avons été en contact par la suite, et repéré les éléments que nous avons choisi de nous approprier. Un regard sur notre histoire personnelle et transgénérationnelle peut mettre en évidence l'héritage et les "missions" dont nous sommes porteurs. Se connaître, c'est aussi avoir essayé de définir le modèle culturel dominant de la société où nous vivons, et nous être situé par rapport à lui. Différentes facettes peuvent être abordées, de la plus rationnelle à la plus émotive... Nous y reviendrons plus loin.



Retournons maintenant à l'école. Microcosme social, cette institution est un reflet fidèle du monde qui l'entoure. Son objectif est d'instruire et de socialiser une population hétérogène, selon les normes et valeurs de la société dominante. L'interculturalisme y est souvent mal compris, interprété comme la perte ou la dévalorisation des valeurs de la culture dominante. Or les jeunes ont besoin de *modèles culturels forts*, leur permettant une enculturation ou une acculturation claire. L'école ne doit donc pas avoir peur d'exprimer le modèle culturel et social qui la dirige, mais tout en *explicitant la relativité* et en *témoignant intérêt et respect pour d'autres modèles*.

Tout groupe a besoin de normes de fonctionnement communes. Il s'agit généralement des normes du groupe culturel dominant, mais des négociations sont toujours possibles et le fait *d'expliciter et de valoriser* le "chemin" que doivent parcourir certains individus pour adopter cette norme en facilitera le respect et l'acceptation.



Quelques mots maintenant des enseignants. Nous avons examiné plus haut les défis rencontrés par les adolescents, en particulier les adolescents migrants. On pourrait tout aussi bien examiner les *défis rencontrés par les enseignants* qui, pris entre les contraintes institutionnelles, les attentes des parents... et des groupes d'élèves de plus en plus nombreux, hétérogènes et cosmopolites, ont parfois de la difficulté à rester attentifs à chacun, ouverts à la diversité, respectueux des programmes... sans se perdre ou se décourager.

Ce n'est pas mon propos ici<sup>17</sup>. J'aimerais plutôt insister sur la nécessité de donner à "l'interculturel" une place de choix dans la formation des enseignants, "l'interculturel" pouvant être pris dans son sens le plus large et déborder la problématique spécifique des enfants migrants pour traiter de thèmes tels la distance culturelle qui peut exister entre la culture scolaire et certaines cultures familiales par exemple.

Afin que les enseignants puissent au mieux accompagner les adolescents migrants dont ils ont la charge, non seulement dans leurs apprentis-

---

<sup>17</sup> Le lecteur trouvera certains éléments de cette réflexion dans Ditisheim (1994).

sages, mais aussi dans la découverte de ce monde étrange qu'est un nouveau pays, ainsi que dans leur quête anxieuse d'une identité cohérente, il est indispensable qu'ils aient eux-mêmes parcouru un bon bout de chemin sur les deux axes de développement dont je parlais plus haut:

- la connaissance de soi,
- la connaissance de l'autre.

Le rôle de la formation est de leur montrer la voie, d'initier et d'encadrer des démarches qu'ils continueront, idéalement, tout au long de leur carrière.

Bien des approches sont possibles. Le voyage en terres lointaines est certes un des moyens les plus riches. Il offre à lui seul l'occasion de découvrir des modes de vie fort différents (*connaissance de l'autre*), de se confronter à une situation d'immersion dans un milieu dont on ne maîtrise ni les habitudes ni la langue (*connaissance du vécu des migrants, connaissance de ses propres réactions*), et de faire apparaître avec relief ce qui nous est cher et nous appartient vraiment dans notre propre culture (*connaissance de soi*). Mais rares sont les institutions qui agencent de tels périple dans leur cursus de formation<sup>18</sup>.

Il est par contre possible de "voyager" sans partir, en particulier si la formation privilégie les *méthodes actives et interactives*, et si elle est attentive à *greffer les nouveaux savoirs sur les savoirs d'expérience préalablement conceptualisés* (Artaud, 1981; Ditisheim, 1991).

Pour *connaître l'autre*, on peut se servir de la documentation écrite ou audiovisuelle. Un matériel imposant existe maintenant, qui constitue, certes, un complément nécessaire, mais qui ne permet pas, à lui seul, d'assurer la formation. En *allant au-devant de l'autre* (rencontres, exploration de quartiers multi-ethniques ou de boutiques spécialisées, apprentissage d'une langue linguistiquement très éloignée de la langue maternelle, etc...), la connaissance dépasse le niveau conceptuel, même si elle l'intègre. Elle s'imprime profondément au niveau du vécu et des émotions et, de ce fait, permet aussi de faire des découvertes concernant le deuxième axe de travail : la connaissance de soi en interaction avec l'autre. Les *mises en situation* constituent, elles aussi, un instrument de formation privilégié. Elles permettent de faire *vivre de l'intérieur* aux étudiants des situations que rencontrent les immigrants en général ou les élèves en particulier (immersion dans une "classe d'accueil en vietnamien", dégustations, analyse de situations vécues de "perte de repères", etc...). Un retour (par écrit ou dans un groupe animé par le formateur) vient conclure chacune de ces démarches. Il permet l'expression

---

<sup>18</sup> Signalons l'expérience de l'École normale nécessaire de Tvind, au Danemark, qui impose (ou imposait ? la référence est ancienne) cette rupture aux étudiants. Voir Buteau et Simondin (1979).

du ressenti et l'analyse des phénomènes expérimentés ou des réalités observées.

Pour *se connaître soi-même*, divers chemins sont possibles, qui engagent tous *l'implication personnelle*. Bousculade un peu rude pour certains, il est bon d'en expliquer la nécessité aux étudiants qui ne la perçoivent pas toujours, et de se donner de sérieuses balises méthodologiques et éthiques afin d'éviter les dérapages et de préserver l'intégrité de chacun. *L'analyse du vécu* lors de mises en situations ou de rencontres telles que mentionnées ci-dessus, ou encore *l'analyse des pratiques* lors de stages en milieu pluri-ethnique constituent des approches intéressantes. Mais il me semble primordial d'engager les étudiants dans une *démarche introspective*, inspirée des histoires de vie, afin qu'ils prennent conscience qu'ils sont porteurs d'une culture, que nombre de gestes qui leur sont "naturels" sont en fait "culturels", et que cette culture leur a été transmise par leur famille et la société dans laquelle ils ont grandi. Une telle démarche permet aussi d'amener les étudiants à retracer, autant que faire se peut, la filiation de leurs attitudes face aux immigrants (Ditisheim, 1992).

D'autres approches sont bien sûr possibles, déjà expérimentées ou encore à inventer. L'essentiel est d'offrir aux futurs enseignants une première sensibilisation aux phénomènes migratoires et aux défis qu'ils impliquent pour les différents partenaires, de manière à ce qu'ils *atteignent un degré d'ouverture aux autres* leur permettant de *guider leurs élèves, les immigrants et les autres, sur cette double avenue de la connaissance de soi et d'autrui*.





## Références

- ARTAUD, G., Savoir d'expérience et savoir théorique, Pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience, Revue des Sciences de l'éducation, vol.VII, n°1, Montréal, 1981
- BERRY, J.W., Acculturation et adaptation psychologique, in : La recherche interculturelle, textes réunis par J. Retschitzki, Tome 1, Paris, L'Harmattan, Espaces interculturels, 1989
- BUTEAU, M., SIMONDIN, M., L'Ecole normale nécessaire de Tvind au Danemark, in : C.O.P.I.E., Missions d'observation sur la formation des enseignants, Volume 2, Expériences scandinaves, Québec, 1979
- CATTAFLI, F. et al., Eléments pour un module de formation sur les implicites culturels à l'école, FaPSE, Université de Genève, 1993
- CLAES, M., Socialisation des adolescents en contexte multiethnique, in : Pluriethnicité, éducation et société, Construire un espace commun, sous la direction de F. Ouellet et M. Pagé, Montréal, IQRC, 1991
- DINELLO, R., La formation en situation de transculturation, Bruxelles, De Boeck, 1977
- DITISHEIM, M., et al., Enfants en transit (en préparation)
- DITISHEIM, M., Histoires de vie et formation des enseignants, Vous avez dit... pédagogie, n°20, Université de Neuchâtel, janvier 1991
- DITISHEIM, M., Insertion socio-scolaire des clientèles multi-ethniques, Rapports d'activité, Commission scolaire Jérôme LeRoyer, Polyvalente d'Anjou, Montréal, 1984, 1985, 1986
- DITISHEIM, M., L'auto-portrait culturel, Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluriethnique, Repères, Essais en éducation, n° 14, Université de Montréal, 1992
- DITISHEIM, M., Les défis scolaires de la transhumance humaine, in : Salut l'étranger, ODRP, Neuchâtel, 1994

- DITISHEIM, M., "Quelques heures et je pars...", Histoires de vie et adolescents migrants, Québec, Vie pédagogique, 83, mars-avril 1993, repris dans une version légèrement modifiée in : Approches de l'adolescence, Vous avez dit... pédagogie, n° 34, Université de Neuchâtel, Sciences de l'éducation, janvier 1995
- HANNOUN, H., Les ghettos de l'école, Pour une éducation interculturelle, Paris, Editions ESF, 1987
- L'IMPARTIAL, "I bambini parlano italiano !", C.M., La Chaux-de-Fonds, édition du 24.11.94
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J.-B., Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, PUF, 1968
- LIPIANSKI, TABOADA-LEONETTI, VASQUEZ, Introduction à la problématique de l'identité, in : Collectif, Stratégies identitaires, Paris, PUF, 1990
- MALEWSKA-PEYRE, H., L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation, in : La recherche interculturelle, textes réunis par Retschitsky, J., Bossel-Lagos, M., Dasen, P., Tome 1, Paris, L'Harmattan, 1989 (a)
- MALEWSKA-PEYRE, H., La notion de l'identité et les stratégies identitaires, in : Association pour la recherche interculturelle, Socialisations et Cultures, Actes du 1er Colloque de l'ARIC, mars 1986, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989(b)
- MALEWSKA-PEYRE, H., Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires, in : Collectif, Stratégies identitaires, Paris, PUF, 1990
- MUCCHIELLI, A., L'identité, Paris, PUF, Que sais-je?, n° 2288, 1986
- OUAKNINE, S., Les rêves menacés de la transculturalité, in : Le Québec de demain et les communautés culturelles, sous la direction de J. Langlais, P. Laplante, J. Levy, Montréal, Editions du Méridien, 1990
- OUELLET, F., Le virage interculturel peut-il échapper à la banalisation ?, Dires, Vol.6 n° 2, Montréal, Cégep Saint-Laurent, 1988
- PALMONARI, A., Notes sur l'adolescence, Cousset-Fribourg, Editions DelVal, 1984
- RUFER, C., L'adolescent migrant à l'école, Quels moyens mettre en oeuvre pour faciliter son acculturation, Travail de recherche personnel, CFES, Neuchâtel, photocopié, 1983

TABOADA-LEONETTI, *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue*, in : Collectif, Stratégies identitaires, Paris, PUF, 1990

TONUCCI, F., On naît enfant, Denges (Suisse), Editions Delta & Spes, Collection "éduca", 1985



## **Annexes**

1. Recommandation du 24 octobre 1991 de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique)

-en français

-en d'autres langues

2. Bibliographie sur le thème "Migrations et adolescence"



## **Recommandation du 24 octobre 1991 de la C.D.I.P.**

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique en confirmation des décisions des 2 novembre 1972, 14 novembre 1974, 14 mai 1976 et 24 octobre 1985, arrête:

1. La C.D.I.P. réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligne que l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine.

2. La C.D.I.P. 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 et de soutenir les efforts entrepris pour la promotion de la langue d'origine;
- de faciliter l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits;
- d'offrir aux élèves du niveau supérieur nouvellement arrivés des voies de formation appropriées qui faciliteront leur passage à la vie professionnelle ou dans les écoles subséquentes;
- de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé en raison de carences dans la langue d'enseignement;
- de proposer un appui extrascolaire à tous les enfants qui en ont besoin;
- dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, de préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles et de promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone;
- prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de

l'élaboration des moyens et matériels didactiques, de plans d'études et des grilles-horaires;

- de tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire;

- d'inviter les universités et les autres instituts de formation à se préoccuper du problème de l'éducation interculturelle;

- d'associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants; ils doivent être informés en bonne et due forme et consultés par les autorités scolaires compétentes dans toutes les questions importantes, ils doivent être encouragés à participer aux activités de tous les secteurs scolaires;

- d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture du pays d'origine dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement et de consigner dans les carnets scolaires la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus;

- d'encourager et de soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux;

- de désigner des responsables cantonaux et/ou de mettre en place des cellules de travail chargées d'encourager et de coordonner la mise en application des recommandations de la C.D.I.P.

3. Les cantons sont invités à recommander aux communes:

- de mettre leurs installations et le matériel scolaire adéquat gratuitement à la disposition des enfants, des adolescents et des parents étrangers afin de contribuer à leur intégration dans les domaines de l'éducation et de la formation.

4. La C.D.I.P. invite les organisations extrascolaires:

- à se préoccuper du grand nombre de jeunes, d'adultes et de parents étrangers qui se trouvent dans une situation difficile en leur proposant leur collaboration et leur assistance.

Le texte de cette recommandation est disponible dans une dizaine de langues (ci-dessous: italien, slovène, croate).

## RACCOMANDAZIONI RIGUARDANTI LA SCOLARIZZAZIONE DEI BAMBINI DI LINGUA STRANIERA

del 24 ottobre 1991

La Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione, a conferma delle decisioni del 2 novembre 1972, del 14 novembre 1974, del 14 maggio 1976 e del 24

risolve : Švicarska konferenca kantonalnih direktorjev za vzgojo in izobraževanje  
Sekretariat : Sulgeneckstr. 70, 3005 Bern, tel. 031/411111

1. La CDPE raccomanda che i bambini e gli studenti stranieri siano ammessi alle scuole pubbliche di lingua italiana e di lingua tedesca, a condizione che i genitori ne consentano l'iscrizione.

Priporočila za šolanje otrok z drugega jezikovnega področja, dne 24. oktobra 1993

2. La CDPE raccomanda che i bambini e gli studenti stranieri siano ammessi alle scuole pubbliche di lingua italiana e di lingua tedesca, a condizione che i genitori ne consentano l'iscrizione.

Konferenca kantonalnih direktorjev za vzgojo in izobraževanje

- di favorire l'accesso alla pubblica istruzione
- di offrire alle famiglie e ai bambini e agli studenti stranieri le condizioni più favorevoli per l'iscrizione alle scuole pubbliche di lingua italiana e di lingua tedesca
- di ampliare l'offerta di posti nelle classi di lingua italiana e di lingua tedesca
- di offrire facilitazioni e agevolazioni per l'iscrizione alle scuole pubbliche di lingua italiana e di lingua tedesca
- di tenere conto delle esigenze e delle difficoltà dei bambini e degli studenti stranieri
- di offrire ai bambini e agli studenti stranieri le condizioni più favorevoli per l'iscrizione alle scuole pubbliche di lingua italiana e di lingua tedesca
- di preparare i bambini e gli studenti stranieri all'ingresso nelle scuole pubbliche di lingua italiana e di lingua tedesca
- di tenere conto delle esigenze e delle difficoltà dei bambini e degli studenti stranieri

potrjuje  
1974, 14.

in sprejme

1. Konferenca kantonalnih direktorjev za vzgojo in izobraževanje, v javni šoli, v jeziku in

2. Kanton  
- da poskrbi za otrokom o  
- da že v pouku v p  
jezika,  
- da si pri otroku s p  
tečajev v  
predhodne  
- da novo prehod v pomočjo p  
- da pri uveljavlj  
prihajajo obsežnim  
treba pr  
področja

### PREPORUKE ZA ŠKOLOVANJE DJECE STRANACA

od 24. listopada 1993.

Savezna uprava za školstvo,

potvrđujući odluke od 2. studenog 1972., 14. studenog listopada 1985.,

donosi sljedeće preporuke i načela:

1. Savezna uprava za školstvo potvrđuje svoje načelo integriranja u javne škole. Valja izbjegavati svako podrazumijeva pravo djeteta na njegovanje vlastitog materijalnog i kulturnog naslijeđa.
2. Kantonima se preporučuje:
  - promicanje integracije u predškolskoj dobi pohađanja vrtića;
  - da se djeci već u predškolskoj dobi ponudi poduka iz govornog jezika onog švicarskog kantona u kojem se nastanjuju, da ih se podupire u njegovanju vlastitog materijalnog i kulturnog naslijeđa;
  - da se nastoji izravno uključiti djecu tek priseljeničke i razrede koji odgovaraju njihovoj naobrazbi i materijalnim i kulturnim potrebama.

## Bibliographie

\*\*\* Culture immigrée, Numéro spécial, Autrement, 1977

ABOU, S., L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Anthropos, 1981

AÏT-SIDHOUM, A., Expression des images parentales chez des jeunes filles algériennes délinquantes, Thèse de 3e cycle, Université de Paris V, 1984

BALEGAMIRE BAZILASHE, J., DITISHEIM, M., MARC, P., Approches de l'adolescence, Vous avez dit... pédagogie, n° 34, Université de Neuchâtel, janvier 1995

BASTENIER, A., Les "bandes" de jeunes d'origine étrangère, Importance et signification de la délinquance en groupe, in : Bastenier, A, Dassetto, F. (éds), Immigration et nouveaux pluralismes, Une confrontation de société, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1990

BEAUCHESNE, H., ESPOSITO, J., Enfants de migrants, Paris, PUF, 1981

BENNEGADI, R., Identité et biculturalité, L'identité existe, in: Association pour la recherche interculturelle, Socialisations et Cultures, Actes du 1er Colloque de l'ARIC, mars 1986, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989

BERRY, J.W., Acculturation et adaptation psychologique, in : La recherche interculturelle, textes réunis par Retschitsky, J., Bossel-Lagos, M., Dasen, P., Tome 1, Paris, L'Harmattan, Espaces interculturels, 1989

BORN, M., L'identité à l'adolescence, Famille et marginalisation, Sauvegarde de l'enfance, n° 2, 1987, p. 102

BUFFON, L., RASTOLDO, F., Etranger partout, étranger nulle part, l'acculturation et la formation de l'identité des immigrants de la deuxième génération, Mémoire, Département de sociologie, Université de Genève, 1988

CAMILLERI, C., Anthropologie culturelle et éducation, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985

CAMILLERI, C., Changements culturels, problèmes de socialisation et construction de l'identité, in : Socialisation et déviance des jeunes immigrés, Actes du colloque de Syracuse, Malewska, H., éd., Vaucresson, CRIV, 1984

- CAMILLERI, C., et al., Stratégies identitaires, Paris, PUF, 1990
- CAMILLERI, C., Le psychologue et les stratégies identitaires des jeunes de cultures différentes, in : Psychologie clinique et interrogations culturelles, Sous la direction de M. Rey-Von Allmen, Paris, L'Harmattan, CIEMI, 1993
- CAMILLERI, C., VINSONNEAU, G., Dynamique identitaire du jeune immigré, in : Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, n° 11-12, 1989, p.477
- CATANI, M., "Les migrants et leurs descendants entre devenir individuel et allégeance...", in : Cahiers Internationaux de Sociologie, vol.LXXXI, juillet-décembre 1986, pp. 281-298
- CATTAFI, F. et al., Eléments pour un module de formation sur les implicites culturels à l'école, FaPSE, Université de Genève, 1993
- CHAPELLE, P., et al., La crise d'adolescence : traverser sans dégâts le plus mouvementé des temps forts de l'existence, Paris, M.A. Ed., 1990
- CHICAUD, M.-B., Enfants sans racines, Paris, Fleurus, 1984
- CICOUREL, A. V., Vivre dans deux cultures, la condition socio-culturelle des travailleurs migrants et leurs familles, Paris, UNESCO, 1983
- CLAES, M., L'expérience adolescente, Bruxelles, Mardaga, 1983
- CLAES, M., Socialisation des adolescents en contexte multiethnique, in : Pluriethnicité, éducation et société, Construire un espace commun, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991
- COHEN, C., Grandir au quartier kurde : rapports de générations et modèles culturels d'un groupe d'adolescents israéliens d'origine kurde, Paris, Institut d'ethnologie, 1975
- DETRY, R., Les adolescents migrants en crise d'intégration scolaire et sociale: témoignages et expériences à propos de l'interculturalisme, Direction générale de la jeunesse et des loisirs, Bruxelles, Cahiers JEB, 1981
- DINELLO, R., Adolescents entre deux cultures : séminaire de transculturation de Carcassonne, Paris, CIEM, L'Harmattan, 1985
- DINELLO, R., Identité culturelle et interculturalisme en Europe, in : Dinello, R., Perret-Clermont, A.-N., Psychopédagogie interculturelle, Cousset-Fribourg, Editions DelVal, 1987
- DINELLO, R., La formation en situation de transculturation, Bruxelles, De Boeck, 1977
- DITISHEIM, M., Insertion socio-scolaire des clientèles multi-ethniques, Rapports d'activité, Commission scolaire Jérôme LeRoyer, Polyvalente d'Anjou, Montréal, 1984, 1985, 1986

- DITISHEIM, M., L'auto-portrait culturel, Un outil de travail pour la formation des enseignants appelés à intervenir en milieu pluri-ethnique, Repères, Essais en éducation, n° 14, Université de Montréal, 1992
- DITISHEIM, M., Les défis scolaires de la transhumance humaine, in : Salut l'étranger, ODRP, DIPAC, Neuchâtel, 1994
- DITISHEIM, M., "Quelques heures et je pars...", Histoires de vie et adolescents migrants, Québec, Vie pédagogique, 83, mars-avril 1993, repris in : Approches de l'adolescence, Vous avez dit... pédagogie, n° 34, Université de Neuchâtel, Sciences de l'éducation, janvier 1995
- EMERY, M., "Dis-moi d'où tu viens", réflexions de neuf enfants d'immigrés placés en institution, Sion, Centre de formation pédagogique et sociale, Travail de recherche, 1989
- ERIKSON, E., Adolescence et crise : la quête de l'identité, Paris, Flammarion, 1972
- FABRE, G., Parcours identitaires, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, 1994
- GALIMARD, P., 11 à 15 ans : mutations, conflits et découvertes de l'adolescence, Toulouse, Privat, 1990
- GOKALP, A., Immigration et identité culturelle, Les Amis de Sèvres, n° 4, déc.1982, pp. 62-65
- HANNOUN, H., Les ghettos de l'école, Pour une éducation interculturelle, Paris, Editions ESF, 1987
- HEINZMANN, H., Les étrangers de la deuxième génération, in : Gretler et al., Etre migrant, Berne, Ed. Peter Lang, 1981
- JASSER, G., Le biculturalisme dans la formation des stagiaires, Revue belge de psychologie et de pédagogie, Scolarisation et Education interculturelles, mars-juin 1983, Tome 45, n° 181-182
- KRIDIS, N., Adolescence et identité, Marseille, Hommes et perspectives, 1990
- LAAROUSSI-VATZ, M., Les pratiques et conceptions éducatives des parents maghrébins immigrés en France et leur impact sur les enfants de la seconde génération, Thèse de 3e cycle, Université de Paris V, 1985
- LAPERRIERE, A., De l'indifférenciation à l'évitement. Les stratégies relationnelles de jeunes adolescents dans un quartier multiethnique de Montréal, in : Pluriethnicité, éducation et société, Construire un espace commun, Québec, Institut québécois du recherche sur la culture, 1991
- LE HUU KHOA, Les jeunes Vietnamiens de la deuxième génération, La semi-rupture au quotidien, Paris, CIEMI et L'Harmattan, 1987

- LEGAULT, G., Construction de l'identité chez les adolescents montréalais d'origine haïtienne et québécoise, mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1990
- LEUBA, M., Les enfants de réfugiés et d'immigrés en phase de transculturation dans une structure d'accueil, in : Travail social, n° 7-8, 1987, pp. 6-7
- LEVI-STRAUSS, C., séminaire dirigé par, L'identité, Paris, Editions Grasset et Fasquelle, 1977
- LEW-FAI, P., VASQUEZ, A., Pablo ou Paul, conflits de modèles et modalités de valorisation de soi, Communication, Ve Journées Internationales, Vaucresson, CRIV, 1985
- LUTTE, G., Le moi idéal de l'adolescent, recherche génétique, différentielle et culturelle dans sept pays d'Europe, Bruxelles, Dessart, 1971
- MALEWSKA, H., et al., Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés, Paris, La Documentation française, 1982
- MALEWSKA, H., GACHON, C., sous la direction de, Le travail social et les enfants de migrants, Racisme et identité, Recherche-action, Paris, CIEMI, L'Harmattan, 1988
- MALEWSKA-PEYRE, H., L'image négative de soi chez les enfants de migrants et les stratégies identitaires contre la dévalorisation, in : La recherche inter-culturelle, textes réunis par Retschitsky, J., Bossel-Lagos, M., Dasen, P., Tome 1, Paris, L'Harmattan, 1989
- MALEWSKA-PEYRE, H., La notion de l'identité et les stratégies identitaires, in : ARIC, Socialisations et cultures, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989
- MALEWSKA-PEYRE, H., TAP, P., sous la direction de, La socialisation de l'enfance à l'adolescence, Paris, PUF, 1991
- MECHERI, H.-F., Les jeunes maghrébins de la deuxième génération et/ou La quête de l'identité, Paris, CIEM et L'Harmattan, 1984
- MEKIDECHE, N., La représentation de soi des jeunes en situation de conflit culturel : le cas de l'adolescente algérienne, Thèse de 3e cycle, Université de Paris V, 1981
- MUCCHIELLI, A., L'identité, Paris, PUF, Que sais-je?, n° 2288, 1986
- NICOLET, M., Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation, in : Dinello, R., Perret-Clermont, A.-N., Psychopédagogie inter-culturelle, Cousset-Fribourg, Editions DelVal, 1987
- NIKOLIC, S., L'adolescence, problème d'identité et de constitution du Soi, in: Psychiatrie de l'enfant, XXX, 2, 1987

- OLLIVIER, E., Stratégies paradoxales des migrants et dimensions paradoxales de l'éducation interculturelle, in : Pluralisme et école, Québec, Institut québécois du recherche sur la culture, 1988
- ONGARELLI-LOUP, F., Faut-il faire la folle pour être entendue ?, Genève, IES, Annales du centre de recherche sociale, 1987
- PLANTIER, A.C., MUMENTHALER, H., GEROSA, D., "Bricoler pour un métier": les adolescents immigrés nouvellement arrivés à Genève face à la formation, Genève, IES, 1994
- REVEYRAND-COULON, O., Quelques réflexions sur le devenir de l'identité du migrant, in : Association pour la recherche interculturelle, Socialisations et Cultures, Actes du 1er Colloque de l'ARIC, mars 1986, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989
- RODRIGUEZ, R., Le double abandon dans les familles de migrants, Cahier spécial SMP, pp. 127-134, Genève, Service médico-pédagogique, 1983
- RODRIGUEZ-TOME, H., Le Moi et l'Autre dans la conscience de l'adolescent, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1972
- RUFER, C., L'adolescent migrant à l'école, Travail de recherche personnelle, CFES, Neuchâtel, photocopié, 1983
- SCHUH, S., Luciano et l'autre des éléphants, in : Gretler et al., Etre migrant, Berne, Ed. Peter Lang, 1981
- SELOSSE, J., Les adolescents : identité et immigration à la deuxième génération, Bobigny, Institut universitaire des sciences psychosociales et neurobiologiques, 1984
- SELOSSE, J., Les jeunes immigrés, Vaucresson, CFRES, 1981
- TAP, P., MALEWSKA-PEYRE, H., Marginalités et troubles de la socialisation, Paris, PUF, 1993
- VAN SCHENDEL, N., Identité en devenir et relations ethniques, Apprentissage et socialisation, Vol. 10, n° 2, juin 87
- VASQUEZ, A., APFELBAUM, E., Du sentiment d'étrangeté à la situation d'étranger, L'Homme et la Société, 77-78, 1985
- VASQUEZ, A., Discussion autour du concept d'identité culturelle, in: Association pour la recherche interculturelle, Socialisations et Cultures, Actes du 1er Colloque de l'ARIC, mars 1986, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1989
- VASQUEZ, A., Les implications idéologiques du concept d'acculturation, Le Havre, Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle, Ethnopsychologie, 1, 1984

- VOUILLOZ, M.F., Structures scolaires et construction de l'identité de l'adolescent : quelques éléments pour l'analyse du cas de l'école secondaire valaisanne et des conséquences de sa structure sélective sur les représentations de soi et d'autrui chez les élèves, Mémoire de licence, Université de Genève, Sciences de l'éducation, 1979
- YUKI SHIOSE, "Nous" et "les autres" dans une classe à Québec : des univers parallèles, in : Anthropologie et société, Québec, vol.,18, n° 1, 1994, pp. 77-92
- ZALESKA, M., Identité culturelle des adolescents issus des familles de travailleurs immigrés, in : Malewska, éd., Crise d'identité et déviance des jeunes immigrés, Paris, La Documentation française, 1982
- ZUFFREY, R., Etude comparative sur la représentation de l'avenir professionnel de quelques adolescents migrants et autochtones, Mémoire de licence, Université de Genève, Sciences de l'éducation, 1993

VOUS AVEZ DIT... PÉDAGOGIE

mars: 1995

- (1) P. Marc, J.-M. Chappuis & Ph.R. Rovero, *Echecs des uns, inéchecs des autres : de la re-connaissance dans le puzzle scolaire des attentes*, avril 1982, 36 p. épuisé (a)
- (2) M. Schmidt, *Inégalités sociales et culturelles; étude statistique de l'épreuve d'évaluation au cycle d'orientation en 1981 dans le canton de Fribourg*, juin 1982, 30 p. épuisé
- (3) Ph.R. Rovero, *Influence des pratiques éducatives et langagières de familles migrantes sur les performances linguistiques de leurs enfants*, octobre 1982, 36 p.
- (4) P. Marc, *Du savoir ou du maître : lequel définit l'élève ?* janvier 1983, 17 p. épuisé (a)
- (5) J.-M. Chappuis & P. Marc, *De l'hétérogénéité des jugements fournis par les maîtres, ou de l'importance singulière de la personnalité de l'enseignant*, novembre 1983, 67 p.
- (6) V. Massard, J.-M. Chappuis & P. Marc, *Des perceptions des fonctions de l'Ecole par les enseignants*, avril 1984, 27 p.
- (7) P. Marc, *Ecole et psychanalyse, points de vue d'un enseignant*, mars 1985, 65 p.
- (8) P. Favre, P. Kernén, P. Marc, V. Massard, M. Nicolet, Ph.R. Rovero et M. Schmidt, *Le tronc commun au degré 6*, juin 1985, 50 p. épuisé
- (9) P. Marc (coll. D. Gabus, Ph.R. Rovero & M. Schmidt), *La connaissance et/ou la personne : une réflexion sur la pédagogie universitaire*, janvier 1986, 29 p.
- (10) S. Roller, *Vous avez dit... pédagogie ? Oui, pédagogie*, juin 1986, 50 p. Outre le texte de la conférence faite par S. Roller à Neuchâtel le 6-2-1986, on trouve dans cette plaquette sa bibliographie complète.
- (11) M. Bosserdet, W. Perret, G. Richard et P. Marc, *L'école nouvelle des Terreaux (Neuchâtel, 1929-1939)*, février 1987, 103 p.
- (12) Ph.R. Rovero (coll. P. Marc), *Choisir une école alternative en Suisse romande*, juin 1987, 40 p.
- (13) P. Marc, *Regroupement d'écrits sur les attentes en éducation*, janvier 1988, 77 p. (b)(c)
- (14) F. Jaques-Mazauric et P. Marc, *Le droit de l'enfant sourd-muet au geste et à la parole : une décision d'adultes entendants*, septembre 1988, 40 p. (b)
- (15) P. Marc (coll. N. Doffey, Ch. Braun, I. Opan & G. Siegenthaler), *Quelques réflexions à l'issue d'une première année de fonctionnement du nouveau tronc commun (Neuchâtel, 1987-1988)*, septembre 1988, 77 p.
- (16) J. Paeder, *SOS Dépistage difficultés scolaires*, décembre 1988, 38 p. épuisé (b)
- (17) *Extraits du Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson (1878-1887), ou «L'échec et la réussite scolaires il y a un siècle ? Une hérédité toute-puissante mais une pédagogie normée», novembre 1989, 77 p.
- (18) S. Fanti, *L'inévitable agressivité*, mai 1990, 21 p.
- (19) F. Petit et M. Rousson, *Psychosociologie et autorité*, octobre 1990, 39 p.
- (20) M. Ditisheim, *Histoires de vie et formation des enseignants*, janvier 1991, 79 p.

- (21) R. Jeanneret & P. Marc, *Recherche, participation et intégration des savoirs : un concept organisateur pour les universités du troisième âge*, février 1991, 100 p. (d)
- (22) M. Rodé-Guillaume, *Processus d'individuation chez l'enfant*, octobre 1991, 15 p.
- (23) J.H. Pestalozzi, *Esquisses de la révolution*, texte inédit en français, avec des éclairages de Ph. Henri, I. Keller, P. Marc, novembre 1991, 56 p.
- (24) B. Duborgel, *Sources grecques de nos exigences éducatives : du phénomène Socrate à quelques figures platoniciennes et aristotéliennes de l'éducation*, janvier 1992, 32 p.
- (25) P. Marc et un groupe d'étudiants de l'UTA, *La pédagogie active à La Chaux-de-Fonds durant l'entre-deux-guerres: Juliette Boucherin, Maurice Gremaud et les autres...*, avril 1992, 104 p.
- (26) M. Besse, J. Cavadini, J. Guinand, E. Kaiser, M.-F. Lückner-Babel, P. Marc (dir.), C. Perregaux, S. Roller, J.-A. Tschoumy, *Ratifier en Suisse la Convention des Droits de l'enfant ?* novembre 1992, 117 p.
- (27) R. Jeanneret, *L'Université du 3e âge de Neuchâtel, Bref historique*, juillet 1993, 47 p.
- (28) P. Marc & Ph. Rovero, *Violence familiale, scolaire et sociale : une histoire bien ordinaire*, novembre 1993, 113 p.
- (29) E. Nyandwi, *Les archives du professeur Samuel Roller, contribution à la pensée pédagogique moderne*, novembre 1993, 83 p.
- (30) B. Clavel, M. Robert, *Structure sociale et structure scolaire : quelques réflexions*, décembre 1993, 110 p.
- (31) A. Aubry, M. Blanc, N. Doffey-Salchli, P. Dominicé, J. Fernandez, J.-P. Gindroz, P. Marc (dir.), J. Weiss, *Formation initiale, formation continue, recherche : quel institut pour les enseignants ?* mai 1994, 70 p.
- (32) P. Avanzino, J. Balemire Bazilashe, P. Marc (dir.), M.-J. Monsch, *Regards sur la violence humaine et scolaire*, juin 1994
- (33) I. Stucki, *Le tag*, septembre 1994, 90 p.
- (34) J. Balemire Bazilashe, M. Ditisheim & P. Marc, *Approches de l'adolescence*, janvier 1995, 65 p. (+ XX p. d'annexes)
- (35) M. Ditisheim, *"Je fais deux vies..." Migrations et adolescence - Regards*, février 1995, 71 p.

(a) Intégré in **Autour de la notion pédagogique d'attente**, P. Lang, Berne, 1984

(b) Intégré en partie in **La différence à fleur de peau**, Delval, Fribourg, 1989

(c) L'un des articles du recueil est en partie intégré dans **De la bouche à l'oreille**, Delval, Fribourg, 1987

(d) Cf. R. Jeanneret, A. Lemieux & P. Marc, **Enseignement et recherche dans les universités du troisième âge**, Ed. Agence d'Arc, Québec, 1992