

InterDIALOGOS: Ideas pour une éducation en contextes pluriculturels
InterDIALOGOS: Ideen für Bildung in einer plurikulturellen Umwelt
InterDIALOGOS: Idee per l'educazione in contesti pluriculturali

I n t e r

D

i

a

DIALOGOS

NUMERO 1/96
AVRIL

DOSSIER: RÉUSSITE / ÉCHEC SCOLAIRE
ERFOLG / MISSERFOLG IN DER SCHULE
SUCCESSI ED INSUCCESSI SCOLASTICI

FOTO E DISEGNI:

Copertina + pag.: 2 / 3, 31, 37

INTERFOTO

Pag.: 11, 35

MARY-CLAUDE WENKER

Pag.: 41

EVE FRANCFORT

Pag.: 44

**LOGO WEBINTER DE
LOUISE LAVIGNE**

ABONNEMENTS

(2 numéros par année)

PRIX / PREIS / PREZZO:

- Privé - Fr. 20.-
- Institution Fr. 40.-
- Soutien (Unterstützung) Fr. 50.-
- Prix au numéro Fr. 12.-

• L'abbonamento non disdetto s'intende automaticamente rinnovato per l'anno successivo

• L'abonnement non révoqué est automatiquement renouvelé pour une année

• Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht gekündigt wird

ADMINISTRATION ET ABONNEMENTS

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel
CCP 20-9933.9

RÉDACTION - INFORMATION - CONTACT:

InterDIALOGOS
Mary-Claude WENKER
Creux Dorand 11
1753 Matran
Tél: 037 / 880 111
Fax: 037 / 880 110

Sommaire

EDITORIAL 1

DOSSIER 2

RÉUSSITE / ÉCHEC SCOLAIRE
ERFOLG / MISSERFOLG IN DER SCHULE
SUCCESSI ED INSUCCESSI SCOLASTICI

- Berufsbildung für Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit 2
- Des voix qui questionnent 7
- Performances scolaires des élèves étrangers. Quels facteurs explicatifs? 12
- Schulerfolg und Migrantenkinder 15
- Les difficultés d'intégration scolaire des élèves migrants 16
- Sur-représentation des élèves migrants dans l'enseignement spécial: un double étiquetage 20
- Kroatische Kinder in der Schweiz 24
- L'intégration en classe régulière des élèves migrants comme condition de leur réussite scolaire ultérieure 25
- Réussite scolaire et groupe de pairs chez les jeunes adolescents migrants 29
- Les incidences en classes d'accueil du C. O. de Genève sur les chances éducatives des jeunes immigrés 33
- Alarmierende Tendenzen 36



FENÊTRE SUR LA SUISSE

- Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung 38
- Nationales Forschungsprogramm (NFP) 39 «Migration und interkulturelle Beziehungen» 39
- Forschungsprojekt «Gemeinden vor neuen Herausforderungen: Migrationsbedingte Vielfalt als Herausforderung» 39

FENÊTRE SUR...

- BASEL-STADT** Das Modell St. Johannis 40
- FRIBOURG** T-Shirts interculturels 41
- TICINO** Istituti scolastici e integrazione 42
- ZÜRICH** Aufnahme und Einführung von neuen Lehrkräften 42

AIEI

International Centre for Intercultural Studies – Institute of Education, London 43



WEBINTER
44



PENNA IN LIBERTÀ
45



AGENDA
46



PUBLICATIONS
47

Was wissen wir darüber? Wir wissen, dass Migrant/innen der zweiten und dritten Generation langsam aber sicher eine längere und bessere Schulbildung als ihre Eltern erhalten. Wir wissen, dass Knaben mit einem Migrationshintergrund im Vergleich zu Mädchen in der Regel etwas besser abschneiden. Wir haben empirische Evidenz dafür, dass Schule und Familie den Schulerfolg des Kindes in jedem Fall beeinflussen und somit Verantwortung tragen. Die Wechselbeziehung zwischen diesen beiden Einflüssen kann allerdings je nach biografischem und kulturellem Hintergrund der Familie verschiedene Formen annehmen, je nachdem ob die Eltern den Stellenwert von Bildung unterschätzen oder hochhalten und je nachdem, ob die Institution Schule es versteht, mit den Familien – so wie sie eben sind, also: jede ein bisschen anders, manchmal widerspenstig, aber meistens voller Erwartungen der Schule gegenüber – zu kommunizieren. Wir wissen aber auch, dass der Anteil von Migrantenkinder in «Schulen mit Grundansprüchen» und in «Klassen mit besonderem Lehrplan» wie die Behörden mit eleganten Wendungen Unterschiede nuancieren, überdurchschnittlich hoch ist. Und dass dieser Anteil in den letzten zwanzig Jahren nicht etwa kleiner, sondern ständig grösser geworden ist.

Und nun beginnt eine Reihe von Ungewissheiten. Liegt diese besorgniserregende Entwicklung lediglich daran, dass eingewanderte Familien mehrheitlich sozio-ökonomisch und bildungsmässig unterprivilegierten Schichten angehören? Oder besteht tatsächlich so etwas wie eine Diskriminierung auf ethnischer Grundlage, etwa indem die Schule die kulturelle Differenz als Problem wahrnimmt und alles Abweichende abschiebt? Und weiter: Wie kommen die Entscheidungen wirklich zustande, die dazu führen, dass Kinder aufgrund ihrer (zugegeben oft unvollkommenen) Zweisprachigkeit, die aber in der Schweiz meistens immer noch 'Fremdsprachigkeit' genannt wird, in Sonderklassen geschickt werden? Weshalb nimmt in einigen Kantonen die Tendenz zu, Neuzuzüger in Anpassungsklassen oder classes d'accueil einzuschulen und sie bis zu zwei Jahren darin zu belassen, obwohl die EDK für möglichst rasche Integration plädiert? Sollen derartige Separationstendenzen etwa der schwindenden Geduld und Aufnahmebereitschaft mancher Lehrkräfte und Eltern entgegenkommen? Werden sie Schüler/innen (ob eingewandert oder nicht) zu einem besseren Schulerfolg verhelfen? Wohl kaum, denn wissenschaftlichen Untersuchungen zufolge lernen Kinder die Zweitsprache besser und schneller, wenn sie mit Gleichaltrigen intensiven Kontakt pflegen dürfen. Umgekehrt hat es bisher keinem ansässigen Kind geschadet, mit zweisprachigen Kamarad/innen zu sprechen. Und was wird der Umstand für Folgen haben, dass HSK-Kurse in vielen 'neuen' Minderheitensprachen gar nicht mehr angeboten werden können, wo doch bekannt ist, dass die Förderung in den Familiensprachen von unschätzbarem Wert ist?

Fragen über Fragen. Zum Glück aber auch einige Antworten, denn es liegen zunehmend Forschungsergebnisse zum Thema «Schulerfolg und Migration» vor. Weitere werden folgen, wenn die Nationalen Forschungsprogramme «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» (33) und «Migration und interkulturelle Beziehungen» (39) das halten, was sie versprechen. Einige erfolgreiche Innovationen beweisen, dass es möglich ist, die Schule der mehrsprachigen, multikulturellen und multisozialen Wirklichkeit anzupassen. Gesicherte Daten und pädagogische Erfahrungen nutzbar zu machen ist aber am ehesten möglich, wenn Forscher/innen, Lehrkräfte, Didaktiker/innen und Schulpolitiker/innen zusammenspannen.

Das Thema 'Schulerfolg' ist von so brennender Aktualität, dass die Redaktion von InterDialogos diesmal Mühe hatte, die Fülle von spannenden und erhellenden Beiträgen einzudämmen. Und keinen Grund, solches zu tun. Deshalb haben wir uns kurzerhand entschlossen, aus einer ursprünglich geplanten Nummer zwei zu machen. Die erste (1/96) wird dem Thema 'Schulerfolg/Schulversagen', die zweite (2/96) dem Thema 'Berufliche Integration' gewidmet sein.

CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA
Institut für Pädagogik • Universität Bern



D O S S

Réussite / échec scolaire
Erfolg / Misserfolg in der Schule
Successi ed insuccessi scolastici

Berufsbildung für Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit¹

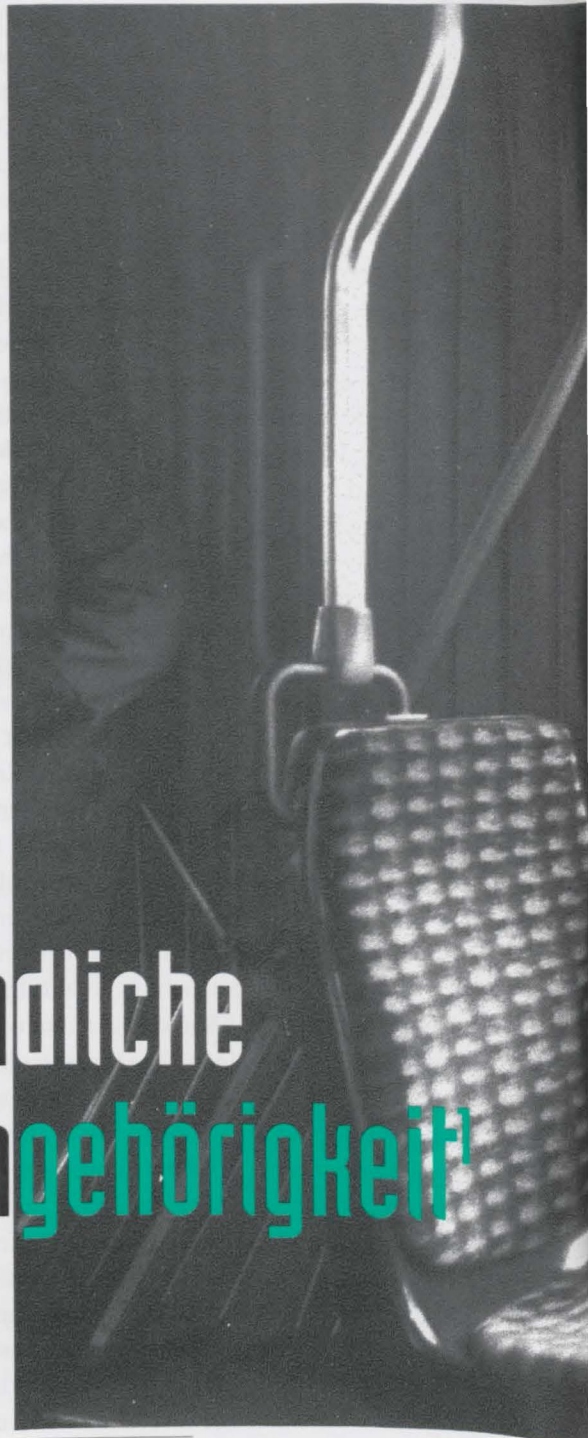
- Eckdaten und Kennziffern

Résumé:

En Suisse, la formation professionnelle est la formation la plus répandue au degré secondaire II pour les jeunes originaires des pays du sud de l'Europe ainsi que pour les jeunes Suisses. La participation de ces derniers a augmenté depuis 1985. Néanmoins de grandes différences demeurent entre les jeunes des pays du Sud en ce qui concerne et la participation à la formation post-obligatoire et la fréquentation des classes à exigences élémentaires au degré secondaire I.

HÜRDEN UND BARRIEREN

In der Schweiz ist die Berufsbildung die häufigste Ausbildung nach der obligatorischen Schule. Rund zwei Drittel aller Jugendlichen schliessen eine solche Ausbildung ab. Berufsbildung bedeutet dabei meistens die duale Berufslehre mit Ausbildung parallel in Schule und Betrieb. Gerade die duale Berufslehre gehört aber zu den Einrichtungen, die genuin schweizerisch und auch deutschsprachig sind. In den meisten Herkunftsländern der



¹ In der schweizerischen Schülerinnen- und Schülerstatistik wird die Staatsangehörigkeit für ausgewählte Länder erfasst. Es sind dies: Schweiz, Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, Fürstentum Liechtenstein, Spanien, Portugal, Griechenland, Türkei, das Gebiet der früheren Republik Jugoslawien sowie eine Sammelposition «übrige Länder». Aus technischen Gründen können die heutigen Länder auf dem Gebiet der früheren Republik Jugoslawien nicht unterschieden werden. Sie sind unter der Bezeichnung «früheres Jugoslawien oder Ex-Jugoslawien» zusammengefasst.

I E R



Jugendlichen mit ausländischem Pass spielt die Berufslehre eine marginale Rolle und wird zudem oft als Ausbildung «zweiter Klasse» oder als Sackgasse betrachtet. Was für Leute schweizerischer Herkunft also eine völlig selbstverständliche und auch geschätzte Form der Ausbildung ist, kann für Menschen aus anderen Kulturen eine ganz fremdartige Einrichtung sein.

Das schweizerische Bildungswesen ist hoch selektiv - die frühe, kaum mehr revidierbare Selektion nach der Primarschule und ein immer noch recht rigides Zweileitern-System mit dem Pfad über die Maturitätsschule zur Universität hier und der beruflichen Grundausbildung, die zur Höheren Berufsbildung führen kann, dort stellen hohe Hürden auf. Bekannterweise ▶

gelingt es den Kindern aus der Unterschicht weniger leicht, diese Hürden zu nehmen, als den Kindern aus der Mittel- und Oberschicht. Wenn wir die Bildung der Eltern als Schichtindikator nehmen, wird die prekäre Situation insbesondere der Jugendlichen aus südeuropäischen Einwanderungsländern deutlich: zwei von drei haben Eltern, die nicht über die obligatorische Schule hinausgekommen sind. Nur eine oder einer von zehn der schweizerischen Jugendlichen ist in der gleichen Lage.

MANGELNDE VORAUSSETZUNGEN IN DER OBLIGATORISCHEN SCHULE

Sowohl Schüler und Schülerinnen, die aus Schultypen mit Grundansprüchen kommen, als auch solche, die die Schulzeit in Schulklassen mit erweiterten Ansprüchen beenden, können eine Berufsausbildung beginnen. Allerdings stehen den Absolvent/innen der Schultypen mit erweiterten Ansprüchen auch Maturitätsschulen, Diplommittelschulen und andere Ausbildungen offen. Schülerinnen und Schüler aus den anspruchsvolleren Schultypen finden zudem eher eine anspruchsvolle Berufs-

Kinder aus Deutschland, Frankreich und Österreich, die in der Mehrheit nicht fremdsprachig und selten Unterschichtkinder sind: sie haben die tiefste Quote in den Schultypen mit Grundansprüchen. Ihr Anteil ist noch tiefer als jener der Schweizer und Schweizerinnen. Deutlich erhöht ist dagegen der Anteil der Kinder aus Südeuropa: sie besuchen zu fast drei Fünfteln die Schultypen mit Grundansprüchen.

Der beträchtliche Unterschied nach Herkunftsland hat sich in den letzten Jahren noch akzentuiert: während der Anteil in Grundansprüchen für die Kinder aus der Schweiz und den nördlichen Nachbarländern zurückgegangen ist, hat er sich unter den Kindern aus Südeuropa insgesamt erhöht. Allerdings lassen sich auch hier zwei Entwicklungen unterscheiden: für Kinder aus Italien und Spanien nimmt der Anteil in Klassen mit Grundansprüchen ebenfalls ab, während er sich für Kinder aus Ex-Jugoslawien und Portugal fast verdoppelt hat! Kinder türkischer Herkunft schliesslich bleiben konstant bei zwei Dritteln.

SEKUNDARSTUFE I:

ANTEIL DER SCHÜLER/INNEN DER 8. KLASSE IN KLASSEN MIT GRUNDANSPRÜCHEN NACH STAATSANGEHÖRIGKEIT, 1980/81, 1985/86, 1990/91 UND 1994/95

Schuljahr	Total	Schweiz	Ausland	BRD, F, A	I, E, Ex-YU, TR, P, GR	Andere Länder
1980	36%	35%	45%	24%	50%	66%
1985	36%	34%	46%	27%	49%	71%
1990	31%	28%	47%	20%	54%	69%
1994	31%	26%	51%	19%	57%	67%

AUSGEWÄHLTE LÄNDER:

Schuljahr	Italien	Spanien	Ex-Jugoslawien	Türkei	Portugal
1980	56%	51%	38%	66%	*
1985	52%	54%	44%	71%	30%
1990	48%	44%	67%	69%	65%
1994	48%	44%	70%	67%	59%

* 1980 in «andere Länder» enthalten

LESEHILFE:

- a) Im Schuljahr 1980/81 befinden sich 36% aller Schüler und Schülerinnen der 8. Klasse in Klassen mit Grundansprüchen (und entsprechend 64% der Schülerinnen und Schüler in Klassen mit erweiterten Ansprüchen).
- b) Im Schuljahr 1994/95 befinden sich 67% der Schüler und Schülerinnen der 8. Klasse, die die türkische Staatsangehörigkeit haben, in Klassen mit Grundansprüchen (und folglich 33% in Klassen mit erweiterten Ansprüchen).

lehre, nach denen ein Anschluss an die Höhere Berufsbildung möglich ist.²

Kinder mit ausländischem Pass sind generell in den Schulklassen mit erweiterten Ansprüchen untervertreten, in den Schulklassen mit Grundansprüchen dagegen übervertreten. Dies gilt nicht für die

2 Vgl. Anna Borkowsky und Philipp Gonon, Berufsbildung in der Schweiz, Beteiligung gestern und heute - neue Herausforderungen, Bundesamt für Statistik, Bern 1996 (im Erscheinen).

3 Die Bildungsbeteiligung wird wie folgt geschätzt: Bildungsbeteiligung = (Anzahl Schüler/innen der Sekundarstufe II) / (Wohnbevölkerung zwischen 16 und 19 Jahren)

WENIGER ÜBERTRITTE IN DIE NACH-OBLIGATORISCHE AUSBILDUNG

Wieviele Jugendliche insgesamt und wieviele von denjenigen mit ausländischer Staatsangehörigkeit nehmen nach der obligatorischen Schule keine weitere Ausbildung in Angriff? Um auf diese Frage eine Antwort zu geben, sind wir auf verschiedene Schätzungen angewiesen. Eine erste Antwort stammt aus einer repräsentativen Haushaltserhebung, nämlich der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. Nach dieser Erhebung befinden sich 1995 von allen 16-bis 22jährigen Jugendlichen in der Schweiz 16% weder in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II noch haben sie eine solche abgeschlossen. Gezählt werden dabei mehrjährige Berufsausbildungen, Maturitätsschulen, Diplommittelschulen und andere allgemeinbildende Schulen, nicht aber das Haushaltjahr, Sprachaufenthalte, Anlehren und andere sogenannte Zwischenlösungen.

Eine oder einer von acht Jugendlichen mit schweizerischer Staatsangehörigkeit machen nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung, bei den Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit ist es eine oder einer von vier. Ausländische Jugendliche machen also doppelt so häufig wie schweizerische nach der obligatorischen Schule nicht weiter!

In der besten Situation befinden sich die Schweizer Männer: nur einer von 10 macht keine weitere Ausbildung. Etwas weniger günstig präsentiert sich die Situation für schweizerische Frauen: eine von sechs muss sich mit der obligatorischen Schule begnügen. Am schlechtesten kommen sowohl ausländische Männer wie ausländische Frauen weg: je ein Viertel macht keine weitere Ausbildung.

Um die Verhältnisse für die einzelnen Herkunftsländer zu untersuchen, müssen wir eine andere Methode zu Hilfe nehmen: wir schätzen die Beteiligung der Jugendlichen an der Sekundarstufe II.³ Auf diese Weise kommen wir für 1994 auf eine Bildungsbeteiligung aller Jugendlichen von 88%. Die einzelnen Herkunftsländer in Südeuropa unterscheiden sich sehr deutlich in ihrer Bildungsbeteiligung: Jugendliche aus Italien oder Spanien erwerben doppelt so häufig eine nach-obligatorische Ausbildung wie Jugendliche aus Ex-Jugoslawien, der Türkei oder Portugal. Immerhin haben sich die

Schulbesuchsquoten der 16-bis 19jährigen für alle südeuropäischen Länder in den letzten zehn Jahren erhöht!

SEKUNDARSTUFE II:

SCHULBESUCHSQUOTEN NACH NATIONALITÄT, 1985/86, 1990/91 UND 1994/95

AUSGEWÄHLTE LÄNDER:

Schuljahr	Italien	Spanien	Ex-Jugoslawien	Türkei	Portugal
1985	65%	63%	29%	23%	44%
1990	77%	72%	24%	36%	45%
1994	85%	83%	40%	46%	54%

LESEHILFE:

- a) Im Schuljahr 1985/86 beträgt das Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II und der 16-19jährigen Wohnbevölkerung aus Italien 65 zu 100. Wir interpretieren, dass ungefähr 65% der Jugendlichen sich in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II befinden.
- b) Im Schuljahr 1994/95 beträgt das Verhältnis zwischen den Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II und der 16-19jährigen Wohnbevölkerung aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens 40 zu 100. Wir interpretieren, dass sich 40% der Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II befinden.

DIE BERUFSBILDUNG WIRD GUT BESUCHT

Im Gesamten besuchen gut zwei von drei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II eine Berufsbildung oder Anlehre. Der Anteil an der Berufsbildung erhöht sich für die Jugendlichen aus Südeuropa auf gut vier Fünftel. Auffallend ist der relativ tiefe Anteil bei den Spaniern und Spanierinnen, was damit zusammenhängt, dass sie bevorzugt in der Romandie wohnen, wo insgesamt der Anteil der Berufsbildung niedriger ist. Ebenso fällt der hohe Anteil der Anlehren bei den Jugendlichen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei auf.

SEKUNDARSTUFE II:

SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IN BERUFSBILDUNG UND ANLEHRE NACH NATIONALITÄT, 1994/95

in Prozent der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II

	Total	Nationalität				
		Schweiz	Ausland	D, F, A	I, E, Ex-YU, TR, P, GR	Übrige Länder
Berufsbildung	68%	67%	73%	63%	79%	57%
Anlehre	1%	1%	3%	1%	3%	2%

AUSGEWÄHLTE LÄNDER:

Schultyp	Italien	Spanien	Ex-Jugoslawien	Türkei	Portugal
Berufsbildung	81%	73%	77%	79%	78%
Anlehre	2%	1%	10%	6%	3%

LESEHILFE:

- a) 68% des Totals der Schüler und Schülerinnen der Sekundarstufe II befinden sich in einer Berufsbildung, 1% in einer Anlehre
- b) 79% der Schülerinnen und Schüler aus der Türkei befinden sich in einer Berufslehre, 6% in einer Anlehre.

SEKUNDARSTUFE II:**SCHÜLER UND SCHÜLERINNEN AUSGEWÄHLTER SCHULTYPEN NACH NATIONALITÄT, 1985/86-1994/95**

	Schuljahr								
	1985/86	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95
<i>Sekundarstufe II</i>									
Schweiz	280263	272640	267452	260319	251568	242222	234931	231133	230727
Ausland	39578	41029	41773	43866	44239	45707	46918	47074	47598
davon: I, E, Ex-YU, TR, GR	24312	26201	26897	28358	28694	29621	30264	29909	29969
<i>Berufsausbildung</i>									
Schweiz	211710	207265	202624	195251	185148	173097	162666	156464	154208
Ausland	28813	30653	31629	33608	33632	34313	34906	34880	34647
davon: I, E, Ex-YU, TR, GR	19761	21674	22328	23717	23829	24242	24372	23926	23559

INDEX: 1985/86=100

<i>Sekundarstufe II</i>									
Schweiz	100	97	95	93	90	86	84	82	82
Ausland	100	104	106	111	112	115	119	119	120
I, E, Ex-YU, TR, GR	100	108	111	117	118	122	124	123	123
<i>Berufsausbildung</i>									
Schweiz	100	98	96	92	87	82	77	74	73
Ausland	100	106	110	117	117	119	121	121	120
davon: I, E, Ex-YU, TR, GR	100	110	113	120	121	123	123	121	119

STIEGENDE TEILNAHME AN DER BERUFSBILDUNG

Die Beteiligung an einer nach-obligatorischen Ausbildung nahm bei den ausländischen Jugendlichen in den letzten zehn Jahren noch massiv zu. Die Zunahme ist besonders ausgeprägt bei den Jugendlichen aus südeuropäischen Ländern. Dies steht im Gegensatz zur Entwicklung bei den schweizerischen Jugendlichen, bei denen eine dem demografischen Rückgang entsprechende Abnahme der Beteiligung zu vermerken ist. Deutlich verstärkt erscheint diese sich öffnende Schere bei der Berufsbildung, insbesondere auch, weil sich die Beteiligung der schweizerischen Jugendlichen noch stärker verringert hat als für die Sekundarstufe II überhaupt. Seit dem Ausgangspunkt im Schuljahr 1985/86 - das übrigens dem Höchststand an Schülern und Schülerinnen in der Berufsbildung in diesem Jahrhundert entspricht - vermindert sich die Anzahl der Schweizerinnen und Schweizer in der Berufsbildung stetig, während die Zahl der Jugendlichen ausländischer Herkunft zunimmt. Dies führt dazu, dass heute von den 189'000 Berufsschülern und -schülerinnen 35'000 oder 18% ausländischer

Herkunft sind. Rund 10 Jahre früher waren es noch 29'000 von 240'000 oder 12%. Eine Veränderung dieser Entwicklung ist angesichts des noch dringenden Aufholbedarfs bei den ausländischen Jugendlichen und des Trends der schweizerischen Jugendlichen in Richtung allgemeinbildende Ausbildungen nicht abzusehen.

ANNA BORKOWSKY

Soziologin, lic.phil.I • Wissenschaftliche Adjunktin
Bundesamt für Statistik, Sektion Schul- und
Berufsbildung • Schwarztorstrasse 96, 3003 Bern

Des voix qui questionnent

Il y a des voix qui reviennent dans ma tête - des voix du passé, de ces dernières années, mais surtout de 1995.

1. «OUI, MADAME, J'IRAI À L'ÉCOLE ALLEMANDE SI C'EST LA SEULE POSSIBILITÉ - ÇA NE SERA PAS TROP DIFFICILE?»

C'était certainement difficile pour Teferi, 17 ans, venant de l'Éthiopie, même en parlant l'anglais, d'entrer au C.O. en section allemande. Ses maîtres ont vu ses capacités et sa détermination, mais, en même temps, c'était évident qu'il pourrait mieux réussir en section française. Le transfert a été possible en le plaçant comme auditeur. Depuis, il a fait énormément de progrès et, en ce moment, il peut même essayer de trouver un apprentissage - peut-être comme carrossier. Évidemment, il a dû laisser tomber l'idée d'aller à l'Uni.

Il est tout seul en Suisse, mais il a beaucoup de courage, flexibilité et personnalité - il va réussir.

Nous ne sommes pas immortels nous-mêmes, alors, comment pouvons-nous demander à nos joies de l'être?

Il n'y a pas de rose sans épines; pas de plaisir sans mélange. C'est la loi de l'existence, et nous devons l'accepter. *

2. «MADAME, APRES UNE ANNÉE AU C.O., EST-CE QUE JE POURRAIS ALLER À L'ÉCOLE DE COMMERCE?»

Fiketa, 16 ans, a fait deux ans de C.O. en section allemande, pourtant souvent assez découragée avec l'allemand (même si elle l'avait déjà étudié en Bosnie), le suisse allemand avec certains profs et avec ses copains de classe et le français au foyer. Elle aurait pu faire encore une année au C.O. mais n'a plus voulu «bossier tellement» et a essayé de trouver un apprentissage. Malheureusement, elle n'était pas assez forte en langue pour un vrai apprentissage

et elle n'a pas osé quitter sa famille pour un «pré-apprentissage» (c.à d., habiter la semaine, pendant une année, à Morat dans une famille pour perfectionner son allemand et ensuite essayer de nouveau de trouver un apprentissage. C'était plus tentant de gagner «plus d'argent» (pourtant minime!) pour aider sa famille (étant donné que ses parents n'étaient pas capables de trouver un travail). Maintenant, elle plume des poulets, jour après jour.

Le problème présente l'apparence de la moralité, juste assez pour jeter de la poudre aux yeux des gens et les faire rêver; alors que pour ceux qui savent, ce n'est qu'une question de pouvoir. *

3. «JE VEUX ALLER À L'ÉCOLE, MADAME. QUAND EST-CE QUE JE PEUX? L'ÉCOLE ALLEMANDE? NON, MADAME!»

Abraham, 16 ans, bientôt 17, ne voulait pas seulement les cours de français au foyer qui sont suffisants pour beaucoup de requérants d'asile. Il voulait devenir ingénieur. L'école pour lui voulait dire «collège et EPFL». Après seulement trois mois de français, assez intensifs pour lui et un groupe pilote de huit autres jeunes, il ne pouvait pas, même avec sa détermination, passer un examen d'entrée (avec ses amis Éthiopiens, Mulugeta, Azeb et Timnit) dans le programme «Déclic» pour des jeunes à la recherche d'un «avenir». Après sa déception nous avons pu lui trouver un «petit boulot» et il semblait être assez content, en attendant la possibilité de trouver une école pour lui en français (il avait vu comme c'était difficile en allemand pour certains de ses amis). Mais les jours sans travail, quand l'entreprise était au ralenti, lui pesaient lourds. Est-ce qu'il était découragé? On ne le saura pas. Il s'est suicidé le 14 octobre 1995.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die Asylbewerber im Heim fragen uns ständig:

- Wann kann ich in die öffentliche Schule oder an die Uni gehen?
- Wo kann ich eine Arbeit auf meinem Fachgebiet oder in einer anderen Branche finden?
- Warum habe ich all diese Probleme?
- Wie kann man die Aufnahme und die Ausbildung der jungen Asylbewerber verbessern?
- Warum für weniger Geld arbeiten, als die Fürsorge ausbezahlt?
- Ich habe Hunger! Was kann ich machen um ein wenig Geld zu verdienen? und die Lehrer/innen fragen sich auch:
- Wie können wir, die Lehrer/innen, den Asylbewerbern helfen?

Unsere Aufgabe ist es:

- ihnen die Grundbegriffe der französischen Sprache so schnell wie möglich beizubringen,
- ihnen die Arbeitsmöglichkeiten und schulischen Möglichkeiten in der Schweiz aufzuzeigen,
- ihnen zu helfen, ihre Selbstverantwortung zu erkennen,
- ihnen zu helfen, die üblichen Vorstellungsunterlagen zu erstellen,
- sie zu ermutigen, auch andere Arbeitsmöglichkeiten ins Auge zu fassen,
- den Kontakt der Asylanten zu Firmen und Schulen zu unterstützen,
- ihnen Mut zu machen und sie gleichzeitig auch auf ein Versagen vorzubereiten,
- sie nach ihren Vorstellungsgesprächen zu trösten oder zu beglückwünschen.

Wir begreifen oft nicht, mit wie vielen Schwierigkeiten und Vorurteilen ein Asylant in der Schweiz konfrontiert wird. Wir müssen versuchen, uns in ihre Lage zu versetzen, um besser auf ihre Fragen antworten zu können und um ihnen im Berufs- und Privatleben besser helfen zu können.

Dieu, depuis le commencement, a choisi certains individus destinés à être sauvés, d'autres à être damnés;

Aucun crime des premiers ne pourra les damner, aucune vertu des seconds les sauver. *

4. «.....?»

Elle ne demandait rien mais elle venait guigner, regarder notre classe des «petits» (4 - 13 ans) - sa classe, il y a une année. Elle avait 15 ans et parlait mieux que ceux de sa première classe d'accueil au C.O. Elle pouvait aller dans le niveau plus élevé de classe d'accueil, mais là-bas Nina ne travaillait pas bien; elle ne voulait pas. Sa grande sœur et sa mère étaient à la maison; elles ne faisaient «rien». Alors, elle regardait la classe des «petits» et voulait retourner faire «rien» aussi, comme eux semblaient ne rien faire, à ses yeux. Insubordination, manque de respect, absences, devoirs pas faits - alors, pas de 10ème année! Trop tard, elle l'a regretté. Finalement, avec l'aide de plusieurs personnes, elle a pu commencer un stage à l'Institut de la Coiffure. Et, lentement, elle remonte la pente et commence à prendre plaisir à ce qu'elle fait, et même à rendre visite aux anciens profs avec un air content. Heureusement, elle a apparemment trouvé sa petite direction.

Ils confondent avec le bonheur la simple absence de douleur. *

5. «POURQUOI EST-CE QUE JE VAIS TRAVAILLER TOUTE LA JOURNÉE ET RECEVOIR MOINS D'ARGENT QUE J'EN REÇOIS DE L'ASSISTANCE?»

Pendant ces dernières années, nous avons vu un nombre élevé de jeunes mineurs passer dans nos cours de français. Il y avait des jeunes remarquables, comme Muris (un des premiers requérants d'asile en provenance de Bosnie). Il a vraiment maîtrisé la langue en peu de temps. Il avait juste 16 ans en arrivant; on commençait, juste à ce moment, d'essayer de mettre ces jeunes dans les écoles publiques. Il était déjà «trop âgé!» Pourtant, il a trouvé un très bon apprentissage dans un restaurant. Mais sans le soutien de ses parents (sa maman était seule avec lui et sa sœur en Suisse), il a trouvé le travail trop difficile et le patron et lui ont eu des bagarres. Il y avait aussi Nezira (le travail était «sehr schwierig») et maintenant, elle dort jusqu'à midi tous les jours; pourtant, elle

voulait envoyer de l'argent à ses parents en Bosnie. La possibilité de faire un apprentissage existait pour eux, exceptionnellement, parce qu'ils étaient doués. Mais l'effort à fournir était trop grand pour eux. Seuls, ils ne pouvaient pas s'engager dans quelque chose pour la vie - en Suisse!

Si nous ne faisons rien, nous serons les meurtriers de nos enfants. *

6. «J'AI FAIT UNE ANNÉE À L'UNI EN BOSNIE, EN MÉDECINE. OÙ EST-CE QUE JE PEUX M'INSCRIRE À FRIBOURG?»

C'est peut-être plus facile d'aller à l'Uni en Suisse, même si on ne parle pas le français ou l'allemand, que d'entrer au Collège (ce qui est quasiment impossible sans ces deux langues plus l'anglais), grâce à l'existence d'une structure existant déjà à Fribourg pour l'intégration d'étrangers à l'Uni - CIUS, Cours d'introduction aux études universitaires suisses (bien sûr pour un certain prix assez élevé!). Rahima, 20 ans en arrivant en Suisse, a reçu des dons financiers et, après six mois de français, plus une année de cours d'introduction, suit maintenant des cours d'économie (pas de médecine!) à l'Uni - en français uniquement. Sa petite sœur suit bien à l'école primaire, son père reprend des cours de français (il réalise qu'il le faut, pour trouver un travail!) mais son frère de 19 ans manque d'ambition et erre dans les rues même après deux ans de C.O. en français. Mais Rahima a l'intention, avec son bagage économique, d'aider un jour à la reconstruction de «sa» Bosnie.

D'une part, débarrassez-vous de toutes les peurs... qui dominent les esprits faibles. *

7. «QUELLE EST LA SOLUTION POUR AMÉLIORER L'ACCUEIL ET LA FORMATION DES JEUNES REQUÉRANTS D'ASILE (SURTOUT DES MINEURS NON ACCOMPAGNÉS) AYANT DÉPASSÉ L'ÂGE DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE?»

Depuis au moins trois ans, le Canton de Fribourg a réalisé la nécessité de trouver une solution au problème de la prise en charge morale, économique et scolaire des adolescents de plus de 16 ans. Si nous laissons ces personnes livrées à elles-mêmes, il n'y en aura que très peu qui trouveront leur voie. A une forte majorité, ces jeunes



resteront à la charge de la communauté, vivront de l'assistance sociale ou seront pris en charge par des institutions, voire la prison. Nous voyons que dans d'autres cantons, il existe maintenant des cours d'intégration pour ces jeunes, dès leur arrivée en Suisse. Les enseignants, les directeurs des C.O., la Croix-Rouge (FR.) et les différents services et offices de l'administration cantonale impliqués dans l'accueil des jeunes requérants d'asile voient l'importance de trouver une solution pour l'avenir de ces jeunes qui résident chez nous. Un groupe de travail dynamique est en train d'étudier la question et rendra réponse dans un délai de 2 à 3 mois.

Nous tenons le loup par les oreilles...mais nous ne pouvons ni le maîtriser ni le relâcher. *

8. «JE NE PEUX PAS ALLER À L'ÉCOLE PUBLIQUE / JE NE PARLE PAS ASSEZ BIEN LE FRANÇAIS POUR TROUVER UN TRAVAIL DANS MON DOMAINE / JE N'AI PAS D'EXPÉRIENCE POUR TRAVAILLER À N'IMPORTE QUOI - QUE FAIRE?»

Je peux vous indiquer leurs noms : Lindita, Naser, Samir, Mme Denissov, Chanthir, Bari, Mirjana, M. Muridi, Ismet, M. Durmic, Anduaem, Ismet, Fredy, M. et Mme Golos. Tous cherchent un travail. Mais sans l'appui d'un(e) responsable pour les aider dans leurs contacts, comment, après 3 mois de français, est-ce que nous pouvons imaginer qu'ils puissent trouver tout seuls un travail, surtout avec le chômage apparent en Suisse? Nous pouvons, comme enseignant(e)s, seulement les encourager - 1. à avoir de l'espoir, 2. à fournir l'effort en visitant tous les bureaux de travail, 3. à suivre les annonces dans les journaux, 4. à préparer les papiers

habituels et 5. à commencer avec un travail, peut-être inférieur à leurs attentes, avec l'espoir de monter en grade une fois dans une entreprise, quand les patrons peuvent voir le bon travail fourni.

Avec de l'encouragement, beaucoup de nos élèves peuvent réussir à trouver un travail - s'ils le veulent vraiment !

Finalement, je le répète, vous devez écarter tous les préjugés des deux côtés, et ne rien croire ni rejeter parce que d'autres personnes l'ont rejeté ou cru. *

V.S.C. «QU'EST -CE QUE JE PEUX FAIRE POUR AIDER MES ÉLÈVES À RÉUSSIR PROFESSIONNELLEMENT EN SUISSE ?»

D'abord, mon devoir est...

En plus, je dois regarder attentivement les problèmes possibles qu'un requérant va peut-être rencontrer dans ses démarches - soit pour entrer dans une école ou pour trouver un travail. Peut-être que je ne réalise pas assez moi-même les préjugés et les difficultés qu'un requérant va trouver ici à Fribourg, ou ailleurs en Suisse.

Je vais essayer de me mettre dans les souliers d'un requérant et, peut-être que je pourrai ensuite mieux les aider.

Il est plus difficile pour un homme né dans le pays d'étudier les mœurs de sa propre nation, car l'habitude les lui a rendues familières. *

VIRGINIA SCHLEGEL CURRAT

Enseignante / M.S. Comparative Ed.
Foyer de la Poya, Gén.Guisan 22
Croix-Rouge Fribourgeoise
1700 Fribourg

Les noms des requérants ont été changés pour protéger leur identité.

* Propos de Thomas Jefferson, troisième président des Etats-Unis, concernant la situation des esclaves aux Etats-Unis et ailleurs aux 18^{ème} et 19^{ème} siècles.

LOS NIÑOS EXTRANJEROS

Nacemos en Suiza
Pero no somos de Suiza
Nuestros padres son españoles
Pero no somos españoles
Nuestro corazón está partido en dos trozos
Un trozo que tira para Suiza
Y otro que tira para España
Nuestros padres quieren que volvamos a España
Pero en España sólo hay un viento de vacaciones
Llegamos a Suiza y nos tratan como extranjeros
Llegamos a España y nos tratan como suizos
¿A dónde ir? ¿A dónde quedar?
Somos como las golondrinas emigrantes
En verano estamos en España
Y en invierno estamos en Suiza
Pero, aunque seamos extranjeros
Somos igual, niños como los otros.

MARIA DOLORES DIÉGUEZ ÁLVAREZ

12 años
Alumna de las clases de lengua y cultura españolas en Berna.

AUSLÄNDERKINDER

Wir sind in der Schweiz geboren
Aber wir sind nicht aus der Schweiz
Unsere Eltern sind Spanier
Aber wir sind keine Spanier
Unser Herz ist in zwei Teile geteilt
Ein Teil zieht uns in die Schweiz
Der andere zieht uns nach Spanien
Unsere Eltern wollen, dass wir nach Spanien zurückkehren
Aber in Spanien gibt es nur Ferienwind
Wir kommen in die Schweiz und werden wie Ausländer behandelt
Wir kommen nach Spanien und werden wie Schweizer behandelt
Wohin gehen? Wo bleiben?
Wir sind wie die Schwalben, die auswandern
Im Sommer sind wir in Spanien
Und im Winter sind wir in der Schweiz
Aber auch wenn wir Ausländer sind
Sind wir gleich, Kinder wie die andern.

MARIA DOLORES DIÉGUEZ ÁLVAREZ

12-jährig



UNE RÉUSSITE REMARQUABLE

Sandra est née au Locle, où elle étudie actuellement en section prégymnasiale. A 15 ans, elle est à l'aise dans sa classe et obtient de très bons résultats. Ses professeurs sont contents de sa participation active aux leçons. Elle étudie entre autres l'Histoire suisse, les institutions politiques helvétiques, l'allemand et l'anglais. Mais elle mène une double vie...

De père andalou et de mère catalane, Sandra est de nationalité espagnole. Sa vie à la maison se déroule selon les coutumes ibériques: on mange à 20 heures, on part et on arrive en retard, on accueille beaucoup d'amis,... et on parle espagnol, évidemment! Sandra suit assidûment les cours de langue et culture espagnoles. «Je me sens plus espagnole que suisse. J'appartiens un peu à la Suisse. En fait, je suis étrangère dans les deux pays, mais cela ne me dérange pas. Je me suis toujours sentie bien intégrée partout. Pour la ponctualité, à l'école par exemple, je me sens très espagnole, souvent en retard. Dans le domaine de la propreté, je me conduis en Espagne comme en Suisse, je ne laisse rien traîner...c'est mieux pour l'environnement.»

D'où viennent cette aisance et ce succès? Fille unique, Sandra se sent très proche de son père. Celui-ci, né à Séville, est arrivé à l'âge de 10 ans à Barcelone. Il parle maintenant mieux le catalan que la mère! Ce changement l'a peut-être entraîné à s'adapter à une nouvelle culture et pourrait avoir facilité l'intégration de la famille en Suisse. Bosseur, crocheur, il bouge, étudie, organise, crée une association des parents d'élèves espagnols du Locle et en est le secrétaire. Main dans la main, la fille et le père discutent, s'informent, sortent souvent, et quand Sandra a l'occasion d'assister avec sa classe à la naissance d'un numéro de «L'Impartial» entre 21 h et 1 h du matin, les parents y viennent aussi, par intérêt. Pourtant, dans certaines branches scolaires, l'appui que Sandra pourrait trouver à la maison est limité; elle s'approche alors de ses profs et de ses copains si elle ne s'en sort pas toute seule; bien dans sa peau, elle ne craint pas cette prise de contact.

«Je vais faire une maturité économique et une formation de physiothérapeute. Ma famille va rester en Suisse le temps de mes études. Je ne me vois pas mariée avec un Suisse... mais les Espagnols sont pour la plupart machos... On ne sait jamais... On verra!»

Sandra, biculturelle, rayonnante et dynamique, convaincrat n'importe quel administrateur à favoriser les échanges interculturels!

PROPOS RECUEILLIS PAR MIREILLE GROSJEAN EN JANVIER 1996

Performances scolaires des élèves étrangers.

quels facteurs explicatifs?

ZUSAMMENFASSUNG:

Die soziale Herkunft und der Zeitpunkt des Schuleintritts beeinflussen die schulischen Leistungen der Immigrantenkinder. Der Aufsatz stellt vier Gründe für diese Schulergebnisse dar: Sozial- und Rechtsstatus, Bildungsniveau der Eltern, Logik des Schulsystems. Die Gesamtheit dieser Faktoren ist für den Eingriff der Schule wichtig.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE: UNE QUESTION D'ORIGINE SOCIALE OU D'ORIGINE NATIONALE?

Diverses recherches en Suisse montrent que ce «n'est pas le passeport, mais la position sociale» qui serait prépondérante dans la carrière scolaire d'un jeune (Hutmacher, 1987). Nous avons eu l'occasion de confirmer ce constat en faisant une étude sur les jeunes Chiliens à Genève: leurs résultats scolaires varient fortement en fonction du milieu social. Par exemple, les jeunes issus des familles ouvrières redoublent plus souvent à l'école primaire que ceux issus des familles des couches moyennes et supérieures (25% et 5% respectivement). Les différences de réussite scolaire s'accroissent entre la 7^{ème} et la 9^{ème} année: ainsi, seulement 5,5% des élèves issus des couches populaires se retrouvent dans les sections qui conduisent vers des études longues contre 42% des enfants issus des milieux favorisés; cette proportion est presque inversée si l'on considère les élèves qui se trouvent dans les sections qui conduisent vers une formation courte (44% et 16% respectivement). Ces inégalités persistent au niveau de la scolarité post-obligatoire (Bolzman, 1992, chapitre 14).

Un autre constat est l'importance de l'âge d'intégration dans le système scolaire du pays de résidence pour la réussite scolaire: plus on entre tôt dans l'école et plus les chances de succès scolaires s'accroissent; en revanche, plus l'incorporation est tardive et plus les difficultés sont importantes (Allemann-Ghionda, 1991). Toutefois, les inégalités de réussite selon l'origine sociale persistent même pour les élèves qui s'intègrent dans le système scolaire vers la fin de la scolarité obligatoire. Ainsi une étude de Rastoldo et Rey (1992) sur les élèves arrivés à Genève vers l'âge de 12-13 ans et ayant fréquenté

une Classe d'accueil met en évidence que ceux issus des milieux favorisés ont, quatre ans plus tard, des chances élevées de suivre des études gymnasiales; ceux issus des milieux défavorisés suivent par contre surtout des formations courtes ou alors se retrouvent sans formation.

Ces observations nous donnent des informations sur la manière dont les choses se passent en matière de résultats scolaires, mais ne donnent pas d'explication sur les causes pour lesquelles les choses se passent ainsi. Quels sont les processus à travers lesquels l'origine sociale influence la situation scolaire? De quelle manière l'origine étrangère ou l'appartenance culturelle minoritaire peuvent-elles aggraver les inégalités face à l'enseignement? Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans cet article.

LA PRÉCARITÉ SOCIALE ET JURIDIQUE: UN HANDICAP DIFFICILE À SURMONTER

C'est un fait bien connu qu'un faible revenu, un logement exigu et, plus largement, l'absence d'un cadre matériel adéquat sont des facteurs qui peuvent entraver le rendement scolaire des enfants. Ce type de problème peut, en principe, toucher n'importe quelle famille défavorisée, indépendamment de son origine nationale. Cependant, il ne faut pas oublier que la politique de recrutement de la main-d'œuvre pratiquée par la Suisse a encouragé l'engagement des travailleurs immigrés faiblement qualifiés dans les secteurs économiques les plus précaires et les moins bien rémunérés où ils se sont retrouvés en surnombre. Les enfants des immigrés ont donc plus de chances de faire partie des milieux sociaux défavorisés.

D'autres inégalités résultent directement de la condition juridique des immigrés. Certains Etats, comme la Suisse,

interdisent le regroupement familial pour les personnes qui ont le statut de saisonnier ou de demandeur d'asile. Dans le cas helvétique, pendant la durée du statut de saisonnier, les enfants des immigrés doivent vivre dans leur pays d'origine ou alors entrer clandestinement dans le pays de travail de leurs parents. Quelle que soit la «solution choisie», on imagine aisément les conséquences sociales, et psychologiques pour les enfants.

Rester au pays implique, outre la fragilisation des liens familiaux, que, lorsque les enfants sont enfin autorisés à rejoindre leurs parents, ils doivent faire un important effort d'adaptation du point de vue scolaire, linguistique et familial. La difficulté s'accroît particulièrement lorsque les enfants rejoignent leur famille en fin ou après la scolarité obligatoire.

Se retrouver dans la clandestinité entraîne des séquelles psychologiques lourdes pour un enfant obligé de vivre dans l'ombre (Sancho, 1992), ainsi qu'un affaiblissement de la stimulation à apprendre par manque de contacts sociaux. Lorsque l'enfant à enfin le droit d'aller à l'école, il se trouve désavantagé par rapport aux enfants du même âge qui ont pu vivre une socialisation normale (Togni et Perregaux, 1989).

LA FAIBLE SCOLARISATION DES PARENTS: UNE AUTRE BARRIÈRE À SURMONTER

Un certain nombre d'études ont constaté que le niveau de formation des parents, davantage que leur statut socio-professionnel, peut exercer une influence sur les résultats scolaires des enfants (OCDE-CERI, 1987). Lorsque les parents sont faiblement scolarisés, comme c'est le cas de beaucoup de familles de travailleurs immigrés, leurs chances de soutenir leurs enfants par rapport à l'école sont minces. Ainsi, dans une étude sur les jeunes entre 16 et 20 ans qui se retrouvent en dehors du système scolaire et sans diplôme à Genève (Eckmann, Bolzman et de Rham, 1994), nous avons constaté que 55% des mères et 48% des pères n'avaient, eux non plus, aucun diplôme. Cette proportion s'élevait à 90% pour les mères immigrées d'Europe du Sud ou du Tiers Monde et à 70% pour les pères originaires des mêmes pays. Une telle situation n'a pas manqué d'exercer une influence sur le rendement scolaire de leurs enfants. Certains d'entre eux nous disaient lors des entretiens:

«Mes parents ne sont pas allés à l'école. Ils ne pouvaient pas m'aider».

La faible scolarisation va souvent de pair avec une maîtrise insuffisante de la langue du pays de résidence et avec une méconnaissance et une certaine crainte de l'école. Pour ces raisons, beaucoup de parents immigrés ont peu des contacts avec les enseignants et sont mal informés sur la scolarité de leurs enfants.

D'une manière générale, il ne faut pas sous-évaluer les difficultés rencontrées par les parents faiblement scolarisés, dans une société où la norme est d'avoir une formation post-obligatoire. Dans ce cas, leur situation est d'un ordre qualitatif différent de celle qu'ils pourraient avoir dans leur pays d'origine où entrer dans le monde du travail sans avoir un diplôme fait partie de la trajectoire sociale ouvrière ou paysanne. Les parents sont en fait beaucoup plus démunis dans le contexte d'immigration.

Dans cette situation vécue comme une atteinte à l'image de soi, l'autorité familiale des parents a moins de points d'appui. Leur attitude oscille entre la démission (autorité parfois déléguée au fils) et une exacerbation de la rigidité (dans la mesure où la situation n'est pas maîtrisée, les punitions sont systématiquement utilisées pour obtenir la réalisation des travaux scolaires). L'autoritarisme est mal accepté par les jeunes parce que, à leurs yeux, il est dénué de légitimité; parfois, ils entrent en rébellion ouverte contre toute autorité, ce qui peut avoir des incidences directes sur leur rendement scolaire et leur comportement général à l'école.

LA QUESTION DU DÉCALAGE CULTUREL OU COMMENT FAIRE BIEN LORSQU'ON N'EST PAS DANS LA NORME DOMINANTE

D'autres théories soulignent la difficulté, pour les familles immigrées, de soutenir leurs enfants lorsqu'elles ne maîtrisent que partiellement les codes culturels dominants de la société d'accueil.

Un exemple: l'absence de bons résultats est d'autant plus mal vécue par les jeunes que les parents immigrés valorisent souvent fortement la réussite scolaire. En effet, le projet migratoire est souvent associé à un projet de mobilité sociale ascendante, projet qui est fréquemment reporté sur la deuxième génération faute de pouvoir le réaliser à la première. Mais souvent l'aspi-

RÉFÉRENCES

- ALLEMANN-GHIONDA, C. (1991), «Ragazze e donne immigrate nella formazione e nel lavoro» in *Questions au féminin*, N°3, 21-29.
- BOLZMAN, C. (1992), *Exil, dynamique socio-culturelle et participation social. Le cas des Chiliens en Suisse*, Thèse de doctorat, FSES, Université de Genève.
- ECKMANN, M., BOLZMAN, C. & DE RHAM, G. (1994), *Jeunes sans qualification. Trajectoires, situations, stratégies*, Genève, Les Editions IES.
- GROOTAERS, D. (1984), «Les jeunes, l'école, la formation» in GROOTAERS, D. (ed.), *Culture mosaïque*, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- HAROCHE, C. & PECHEUX, M. (1971), «Etude expérimentale de l'effet des représentations sociales sur la résolution d'une épreuve logique à présentation variable» in *Bulletin du CERP*, 20:115-129.
- HUTMACHER, W. (1987), «Le passeport ou la position sociale» in *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE/CERI.
- HUTMACHER, W. (1992), «L'école a besoin d'échec» in FRAGNIERE, J.P. & COMPAGNON, A. (éd.), *Echec scolaire et illettrisme*, Lausanne, Cahiers de l'EESP.
- OCDE- CERI (1987), *Les enfants de migrants à l'école*, Paris, OCDE.
- RASTOLDO, F. & REY, F. (1993), *Les filières après la classe d'accueil*, Genève, Centre de recherches psychopédagogiques.

SANCHO, B. (1992),
Les enfants de l'ombre,
Lausanne, Ed. La
Passerelle.

TOGNI, F. &
PERREGAUX, C. (1989)
Enfant cherche école: pour
le droit à l'éducation en
Suisse, Genève, Zoé.

VASQUEZ, A., STAMBAK,
M. & SEYDOUX, A. (1978),
«Modalités d'intégration
des enfants de 5 ans à
l'école maternelle selon
leur milieu» in Recherches
Pédagogiques, N°95.

ration à la réussite ne s'accompagne pas des moyens nécessaires pour aider à la mettre en œuvre. Les enfants éprouvent sur leurs épaules la pression des parents mais se sentent en même temps dépourvus de soutien pour atteindre le but souhaité. Ceci est particulièrement vrai lorsqu'ils sont confrontés à un premier échec (Eckmann et al. 1994).

En outre, beaucoup des parents délivrent à leurs enfants un message contradictoire: d'une part, ils leur demandent de réussir, d'autre part, de faire attention à une «école piège» qui peut menacer leur culture d'origine. Les jeunes sont placés en position de s'investir dans un monde scolaire qui est d'emblée désigné comme étranger et menaçant, ce qui ne facilite pas leurs performances.

Une autre dimension significative est l'importance que la famille accorde aux études longues. Même si un enfant réussit bien à l'école, il peut s'orienter plutôt vers une formation courte ou directement vers le monde du travail à un moment de bifurcation du système. C'est par exemple une tendance assez marquée chez la communauté portugaise en Suisse où le modèle ouvrier d'insertion dans la vie professionnelle reste très prégnant. Selon ce modèle, le jeune doit s'insérer tôt dans le monde du travail et contribuer rapidement au revenu familial (Eckmann et al. 1994). Il y a à la fois un calcul qui se fait sur le court terme et un modèle familial qui considère que la réussite ne dépend pas nécessairement de la formation, mais de l'effort et du travail. Ainsi, beaucoup de ces jeunes opposent ce qu'ils appellent la «vrai vie», c'est-à-dire le métier, à l'école.

SANS PERDANTS, PAS DE GAGNANTS

Certains auteurs nous rappellent, dans une autre perspective, que l'école a besoin d'échecs pour produire de la réussite (Hutmacher, 1992). Or, le processus de sélection ne se fait pas au hasard. L'école valorise des formes d'apprentissage, des types de pédagogie proches de celles qui prédominent dans les couches moyennes et supérieures. Pour un enfant issu des couches populaires, même s'il n'a jamais quitté son quartier - et à plus forte raison s'il vient d'un autre pays - entrer à l'école signifie subir une certaine acculturation. Le système scolaire, malgré la bonne volonté de quelques enseignants, fait

peu de chose pour adapter des méthodes et des contenus d'apprentissage à la réalité de ces enfants. Ainsi, selon Grooetaers (1984), tant sur le plan des attentes des enseignants, du langage oral, du langage écrit, de la signification des règles de discipline, les enfants des milieux populaires, et notamment étrangers, sont placés en position de perdants par l'institution scolaire.

Une étude Vásquez et al. (1975) montre, par exemple, que déjà à l'école maternelle, les instituteurs désapprouvent plus les interventions des enfants étrangers des milieux populaires que celles des enfants issus des milieux favorisés. On trouve là une manifestation de «l'effet Pygmalion»: la perception par le maître des performances de l'élève tend à influencer non seulement l'évaluation qu'il en fait, mais les performances elles-mêmes. Notre étude, déjà mentionnée, sur les jeunes sans qualification confirme le fait que les élèves définis comme mauvais par les enseignants, le plus souvent issus des milieux populaires, tendent à intérioriser cette stigmatisation; ils ont le sentiment d'être dévalorisés. Ainsi, des jeunes nous ont dit à propos de l'école primaire: «J'étais au fond de la classe et je me disais: je suis nul». La théorie de la stigmatisation attire notre attention sur le rôle des procédures de catégorisation dans la production d'enfants en «difficulté scolaire» qui sont très tôt orientés vers les filières spécialisées ou obligés de redoubler.

Il existe également des discriminations plus subtiles, souvent inconscientes, pour ce qui est du contenu des enseignements. Ainsi, il a été démontré que si un élève doit résoudre deux problèmes identiques du point de vue de leur structure logique mais différents dans leur contenu, il trouvera plus facilement une solution au problème qui lui est présenté en termes familiers, proches de son expérience quotidienne, qu'à celui qui représente une réalité lointaine (Haroche et Pêcheux, 1971). Or, selon ces chercheurs, le contenu de la plupart des problèmes présentés à l'école correspond surtout à la réalité des couches moyennes, puisque tel est le milieu d'appartenance de la plupart des enseignants. En fait, l'école véhicule une culture particulière qu'elle présente comme universelle et qui correspond peu à la culture des milieux défavorisés, dont font partie la plupart des migrants.

VERS DES EXPLICATIONS ET ACTIONS À PLUSIEURS NIVEAUX

L'explication des performances scolaires des enfants d'immigrés n'est pas simple. Pour appréhender cette problématique complexe, la combinaison de plusieurs approches est nécessaire. Celles passées en revue ici expliquent chacune une partie de l'échec ou du succès scolaire. En effet, les facteurs sociaux et juridiques, la formation des parents, le décalage culturel, la logique du système scolaire sont tous des niveaux qui contribuent à la production de la réalité analysée et il est difficile d'établir le poids explicatif de chacun d'entre eux. Pour cette raison nous pensons que les actions entreprises pour améliorer la condition juridique et sociale des immigrés comme pour favoriser la communication entre les familles immigrées et l'école

s'avèrent nécessaires dans ce domaine. Il nous semble aussi particulièrement important d'entreprendre une réflexion sur les politiques éducatives et sur les pratiques scolaires dans le but de les adapter davantage à une réalité pluriculturelle.

Sur ce dernier point, si nous analysons la situation en Suisse romande, il est incontestable que l'école a fait des progrès ces dernières années en vue de l'intégration graduelle dans son sein des jeunes issus d'autres cultures. Un même élan est souhaitable dans le domaine de l'égalité de chances. Il passe, entre autres, par la reconnaissance de la diversité des trajectoires et des ressources des élèves par le milieu scolaire.

CLAUDIO BOLZMAN,

Dr. en sociologie • Responsable de formation
Institut d'études sociales

Case postale • 1211 Genève 4 • tél. (022) 320 93 11

Schulerfolg und Migrantenkinder

Um einer drohenden Jugendarbeitslosigkeit entgegen wirken zu können, wurde bereits 1975 ein öffentlich zugänglicher Lehrstellennachweis eröffnet, der von März bis Lehrbeginn (August) an 2 Nachmittagen zur Verfügung steht. Rund um die Jahre 1981, 1989 und 1991 waren Lehrstellen im «Überfluss» vorhanden, wohingegen 1974, 1984 und 1994 ernstzunehmende Engpässe auftraten.

LEHRSTELLENVERMITTLUNG

Ab 1992 meldeten sich bereits Engpässe auf dem Lehrstellenmarkt an. Die Lehrfirmen begannen stärker zu selektionieren und stellten nur zögernd Lehrtöchter und Lehrlinge ein. So kam es, dass während der Lehrstellen-Vermittlungsstunden an einzelnen Nachmittagen bis zu 80% der Jugendlichen zurückgewiesen wurden. Bei näherem Zusehen wurde offensichtlich, dass es sich mehrheitlich um fremdsprachige Jugendliche handelte, die nur bis 3 Schuljahre in der Schweiz absolviert hatten und deshalb der deutschen Sprache nicht in ausreichendem Masse mächtig waren. Kurze Deutsch-

und Rechentests erhärteten diese These auf eindeutige Weise.

UMFRAGE IN DEN SCHULEN

Um vermehrte Klarheit über den Umfang und die Struktur dieses Phänomens erhalten zu können, wurde im Schuljahr 1993/94 erstmals eine Umfrage in den 9./10. Schuljahren zur Erhellung der Situation von Schulabgängern durchgeführt. Die Auswertung von 521 befragten Schülerinnen und Schülern zeigte, dass 21% über eine schweizerische, 21% über eine türkische, 15% über eine italienische, 10% über eine «jugoslawische», 8% über eine spanische und 7% über diverse Nationalitäten verfügten. 200 dieser Jugendlichen (39%) galten von der schulischen Qualifikation her als unvermittelbar in eine Lehrstelle.

HANDLUNGSBEDARF ERKANNT

Innert 3 Monaten wurden mit einem dringlichen Regierungsrats-Beschluss ab August 1994 zwei neue Schulungsangebote geschaffen und angeboten:

- Vorlehre: Dauer 1 Jahr, 2 1/2 Tage Berufsschule bes. in Deutsch und Rechnen /

RÉSUMÉ:

Dans les écoles de Bâle-Ville, il n'y a plus que 21% (1994) ou 38% (1995) d'élèves suisses dans les 9e et 10e classes. A cause de leurs connaissances insuffisantes en allemand et en math, un grand nombre de jeunes ne sont pas aptes à commencer un apprentissage. C'est pourquoi, en 1994/95 furent créés le pré-apprentissage et le «kelmö» (= apprentissage impossible - que faire?). Les résultats de l'année pilote sont encourageants, 54% pouvant commencer un apprentissage, 15% continuant l'école et 2% optant pour un apprentissage court. L'expérience va donc se poursuivre.

Mathematik. Der Beruf muss gewählt und ein Lehrbetrieb vorhanden sein. Es wird ein Vertrag abgeschlossen und eine kleine Entschädigung ausbezahlt.

- Kelmö (was für «Keine Lehre möglich - was nun?» steht) mit einem zweitägigen Schulangebot in der Berufswahlschule (Betonung auf Deutsch und Rechnen/Mathematik). In einem anerkannten Lehrbetrieb wird an 3 Tagen praktisch gearbeitet. Ein Vertrag wird unterzeichnet und eine kleine Entschädigung ausbezahlt.

BEWÄHRUNG?

In der ersten Projektphase 1994/95 haben 48 Jugendliche (20 Vorlehre; 28 Kelmö) von diesen neuen Angeboten Gebrauch gemacht. Im August 1995 begannen 54% mit einer Berufslehre, 15% mit einem 2. Kelmö-Jahr, 10% schalteten ein Zwischenjahr ein und 2% begannen mit einer Anlehre. Von 19% der Absolventen fehlen genaue Angaben.

Die Durchführung der 1. Projektphase konnte nur mit Hilfe von Lehrbetrieben

erfolgreich gestartet und abgeschlossen werden, weil ohne praktische Arbeitseinsätze die Grundidee dieser beiden neuen Projekte unrealisierbar wäre.

AUSBLICK

Die Umfrage in den 9./10. Klassen wurde nun zum 3. Mal durchgeführt, diesmal durch das Statistische Amt Basel-Stadt unter Berücksichtigung aller statistischen Kriterien. Das Ergebnis wird demnächst vorhanden sein und als Planungsgrundlage dienen. Präventiv ist bereits die Erweiterung der Vorlehr- und Kelmö-Klassen ins Auge gefasst worden. Die Entscheide müssen in den nächsten Wochen fallen. Jedenfalls hat es sich erwiesen, dass für fremdsprachige Jugendliche ein erfolgversprechendes Schulungsangebot geschaffen und somit eine drohende Jugendarbeitslosigkeit verhütet werden konnte.

KLAUS WAGNER

Dipl. Berufsberater, Vorsteher
Amt für Berufsberatung
Kanton Basel-Stadt

Les difficultés d'intégration scolaire des élèves migrants

ZUSAMMENFASSUNG:

Angesichts der Zunahme der ausländischen Schüler greift die Waadtländer Schule mehr als andere Kantone zu diesen beiden Hilfsmitteln: Klassenwiederholung und Sonderunterricht. Es ist fraglich, ob diese Massnahmen dem Ziel der Integration förderlich sind; denn beide Wege schliessen aus statt ein (aus der Gruppe bzw. der Normalklasse).

INTRODUCTION

La population scolaire vaudoise s'est profondément modifiée ces dernières années. L'augmentation de la proportion d'élèves étrangers est certes importante; néanmoins d'autres cantons (comme le Tessin, Neuchâtel, Bâle-Ville, Zoug, Lucerne, etc.) ont vu cette proportion augmenter encore plus fortement (OFS, 1995).

L'origine des élèves étrangers a également beaucoup évolué. Nous assistons à une nette diminution des effectifs d'élèves d'origine italienne et espagnole, à une légère augmentation des élèves d'origine turque et à une explosion des effectifs d'élèves ex-yougoslaves et portugais. Depuis peu, les élèves portugais constituent la population d'origine étrangère la plus nombreuse dans le

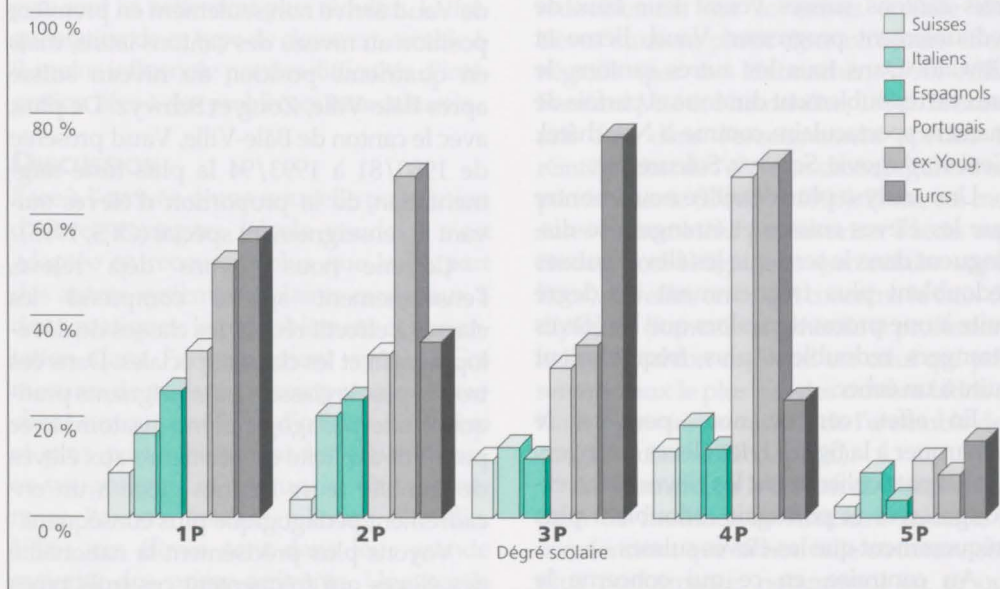
canton. Ce phénomène ne se limite pas au canton de Vaud: ainsi, en Suisse romande, le portugais représente actuellement la deuxième langue maternelle la plus parlée après le français (OFS, 1995).

Comment le système scolaire vaudois s'est-il adapté? A-t-il réussi à intégrer cette nouvelle population? Nous tentons dans cet article de donner quelques éléments de réponse. Pour ce faire, nous résumons les résultats d'une recherche (Doudin, 1996)¹ qui, au moyen d'un ensemble d'indicateurs, a permis de dresser un bilan de la situation scolaire des élèves étrangers dans le canton de Vaud.

¹ Cette publication peut être obtenue auprès du CVRP, tél. 316 36 36; Fax (021) 316 36 11, au prix de Fr. 10.-

FIGURE 1

Proportion (en %) d'élèves, par nationalité, qui redoublent un degré primaire (1P-4P) et l'année d'orientation (5S). Année scolaire 1993/94



Les indicateurs de l'enseignement constituent un instrument moderne de gestion et de pilotage des systèmes éducatifs. Ils permettent d'identifier les points positifs, mais aussi et surtout les éventuels dysfonctionnements du système éducatif. Les indicateurs fournissent alors des feedbacks qui permettent au système éducatif d'évoluer vers une plus grande efficacité. C'est sans doute la raison pour laquelle ils sont de plus en plus utilisés par les responsables de l'éducation.

En France par exemple, le Ministère de l'Éducation s'est doté d'un centre de recherche (DEP) dont la mission est d'évaluer le système scolaire au moyen d'indicateurs. L'OCDE a mis sur pied une série de publications (par ex. OCDE, 1995) permettant de comparer l'efficacité des systèmes éducatifs entre pays membres de cette organisation.

En Suisse, l'Office fédéral de la statistique compare au moyen d'indicateurs les différents systèmes scolaires cantonaux. De manière schématique, cette comparaison (OFS, 1995) montre que les cantons latins ont des taux de redoublement plus élevés que les cantons alémaniques alors que ces derniers ont des taux plus élevés d'élèves fréquentant l'enseignement spécial². Comme nous allons le voir ci-après, Vaud fait exception à cette «règle» en présentant des taux de redoublement et

d'orientation dans l'enseignement spécial tous deux très élevés.

LE REDOUBLEMENT

Il faut distinguer deux types de redoublement: celui qui fait suite à un échec et celui qui constitue une «promotion». Le redoublement qui fait suite à un échec consiste en la répétition du même degré. Il peut être vu comme une mesure de pédagogie compensatoire, son but étant de permettre à l'enfant de mieux assimiler les prérequis nécessaires au degré suivant. Quant au redoublement qui constitue une promotion, il ne concerne que la scolarité secondaire inférieure: au vu de ses bons résultats dans une division, l'élève peut être promu dans une division à niveau plus élevé d'exigences, mesure qui s'accompagne presque toujours de la répétition du degré.

Comme l'indiquent les chiffres de l'OFS (op. cit.), le canton de Vaud se distingue par le taux de redoublement suite à un échec le plus élevé non seulement au niveau des cantons latins, mais aussi au niveau de l'ensemble des cantons suisses. Quant au redoublement qui fait suite à une promotion, la proportion est également très élevée dans le canton de Vaud

2 Dans la terminologie de l'OFS, l'enseignement spécial comprend les classes à effectif réduit, les classes de développement et les classes spéciales.

puisque celui-ci se situe au troisième rang au niveau suisse (après Bâle-Ville et Appenzell Rhodes Intérieures).

De plus, entre 1980/81 et 1993/94, seuls trois cantons suisses voient leur taux de redoublement progresser: Vaud, Berne et Obwald. Dans tous les autres cantons, le taux de redoublement diminue et parfois de manière spectaculaire comme à Neuchâtel, Genève, Argovie, Schwyz, Soleure, etc.

Une analyse plus détaillée nous montre que les élèves suisses et étrangers se distinguent dans le sens que les élèves suisses redoublent plus fréquemment un degré suite à une promotion, alors que les élèves étrangers redoublent plus fréquemment suite à un échec.

En effet, comme nous pouvons le remarquer à la figure 1, les élèves étrangers et plus particulièrement les élèves turcs, ex-yougoslaves et portugais redoublent plus fréquemment que les élèves suisses.

Au contraire, en ce qui concerne le redoublement suite à une promotion (mobilité ascendante) nous voyons au tableau I que les élèves suisses présentent la proportion la plus importante d'élèves qui sont réorientés dans une division à niveau plus élevé d'exigences (division supérieure ou pré-gymnasiale). Il sont suivis de près par les élèves espagnols et italiens. Les élèves turcs, portugais et surtout ex-yougoslaves présentent un indice sensiblement plus bas.

LA FRÉQUENTATION DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Par rapport à la proportion d'élèves fréquentant l'enseignement spécial, le canton de Vaud arrive non seulement en première position au niveau des cantons latins, mais en quatrième position au niveau suisse après Bâle-Ville, Zoug et Schwyz. De plus, avec le canton de Bâle-Ville, Vaud présente de 1980/81 à 1993/94 la plus forte augmentation de la proportion d'élèves suivant un enseignement spécial (OFS, 1995).

Comme nous l'avons déjà relevé, l'enseignement spécial comprend les classes à effectif réduit, les classes de développement et les classes spéciales. Dans ces trois types de classes, les enseignants pratiquent une pédagogie compensatoire avec pour but explicite de permettre aux élèves de combler leurs lacunes grâce à un encadrement pédagogique plus conséquent.

Voyons plus précisément la nationalité des élèves qui fréquentent ces trois types de classes. Au tableau II, nous pouvons remarquer que, en ce qui concerne les classes à effectif réduit et de développement, ce sont les élèves turcs qui présentent la proportion la plus élevée. Ils sont suivis par les élèves portugais et ex-yougoslaves. Les élèves espagnols et italiens présentent un taux nettement plus faible. Enfin, les élèves suisses présentent le taux le plus bas.

En ce qui concerne les classes spéciales, les élèves portugais présentent la plus forte proportion d'élèves dans ce type de classe. Les proportions d'élèves suisses, espagnols, turcs et ex-yougoslaves sont très semblables

TABLEAU I

Mobilité ascendante; effectifs et proportions (en %) d'élèves réorientés vers une division à niveau d'exigences plus élevé, par nationalité. Année scolaire 1993/94

	<i>Suisses</i>	<i>Italiens</i>	<i>Espagnols</i>	<i>Portugais</i>	<i>ex-Youg.</i>	<i>Turcs</i>
DT à DS +						
DS à DP (effectif)	479	43	31	31	12	4
Proportions	5.9	4.9	5.1	3.1	2.7	3.8

TABLEAU II

Proportion (en %) d'élèves suivant un enseignement spécial, par type de classe et par nationalité. Année scolaire 1993/94

<i>Type de classe</i>	<i>Suisses</i>	<i>Italiens</i>	<i>Espagnols</i>	<i>Portugais</i>	<i>ex-Youg.</i>	<i>Turcs</i>
effectif réduit	1.3	3.0	2.6	4.9	4.9	8.2
développement	1.2	2.9	2.6	6.9	10.3	11.8
spéciale	2.0	2.6	2.0	3.0	(1)	(1)

(1) Pour ce type de classe, les statistiques scolaires ne permettent pas de distinguer les élèves ex-yougoslaves et turcs. La proportion pour les deux populations confondues est de 2.1.

et faibles. Contrairement à ce que nous avons pu constater pour les classes à effectif réduit et de développement, les différences de proportion entre élèves suisses et étrangers sont ici nettement plus réduites. La fréquentation de ce type de classe est, semble-t-il, moins influencée par des difficultés d'intégration liées à des problèmes interculturels.

DISCUSSION

Face à l'arrivée d'une nouvelle population d'élèves étrangers, l'école vaudoise s'est adaptée en recourant plus que la plupart des autres systèmes scolaires cantonaux à deux pratiques: le redoublement et l'orientation dans l'enseignement spécial. Ces mesures de pédagogie compensatoire touchent surtout les élèves d'origine étrangère et plus particulièrement les élèves turcs, ex-yougoslaves et portugais. Or, comme nous l'avons montré ailleurs (Doudin, 1996), ces élèves sont dans leur grande majorité des primo-arrivants. Une partie d'entre eux sont nés à l'étranger, n'ont pas fréquenté - ou fréquenté partiellement - l'école préobligatoire, ou encore arrivent en Suisse en cours de scolarité obligatoire.

Un recours aussi fréquent à ces deux pratiques ne va-t-il pas à l'encontre du but visé, soit l'intégration la plus optimale de ces élèves?

Nous pouvons tout d'abord relever le paradoxe qui consiste à vouloir intégrer en excluant: - exclure l'élève de son groupe classe en le faisant redoubler, - exclure l'élève de la classe régulière en l'orientant vers l'enseignement spécial.

Ce paradoxe est sans doute à l'origine du relatif manque d'efficacité de ces mesures. Tout d'abord, les différentes recherches qui ont tenté d'évaluer les conséquences du redoublement sur le cursus scolaire des élèves auraient plutôt démontré leurs effets négatifs (par ex. Hutmacher, 1993; Allal, Perréard Vité & Ntamakiliro, 1994). Ensuite, une fois dans l'enseignement spécial, la réintégration de l'élève en classe régulière est peu fréquente (Doudin, 1996). Enfin, ces mesures ne semblent pas favoriser l'accès aux études post-obligatoires (secondaire supérieur). En effet, en ce qui concerne le taux de diplômés (formations générale et professionnelle), le canton de Vaud est celui qui présente le taux le plus bas des cantons latins et l'avant-dernier au niveau de l'ensemble des cantons suisses (OFS, op. cit.).

Au moment où le canton de Vaud est en train de modifier sa structure scolaire, il conviendrait que la nouvelle structure soit plus performante, notamment en ce qui concerne l'intégration des élèves primo-arrivants. Cette réforme devrait avoir notamment pour objectif de créer les conditions permettant une diminution du taux de redoublement et d'orientation dans des classes parallèles et une augmentation du taux de diplômés au secondaire II. Ceci devrait être possible puisque, dans d'autres cantons, la proportion d'élèves étrangers augmente encore plus fortement alors que les proportions d'élèves qui redoublent ou qui sont orientés dans l'enseignement spécial baissent parfois considérablement. De plus, ces cantons ont des taux de diplômés du secondaire II nettement plus importants que le canton de Vaud.

PIERRE-ANDRÉ DOUDIN

Dr. Psych. Privat-docent à la Faculté des SSP
Université de Lausanne
Chef de section de recherche
Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques
56 rue Marterey, 1005 Lausanne.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., Perréard Vité, A. & Ntamakiliro, S. (1994). Commencer l'école par l'échec. *Journal de l'enseignement primaire*, août/ septembre, 30-34.
- Briant, H. (1995). La formation dans la population et la famille vaudoise. In M. Diserens & J. Menthonnex (sous la direction de), *Profil des Vaudois. Individus et ménages au travers du recensement fédéral de la population 1990* [Ch. 6, pp.91-113]. Lausanne: SCRIS.
- Doudin, P.-A. (1996). L'école vaudoise face aux élèves étrangers. Un bilan de la situation. Lausanne: CVRP.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire [Cahier no 36]. Genève: SRP.
- OFS (1995). Les indicateurs de l'enseignement en Suisse. L'enseignement en mutation dans notre pays. Berne: OFS.
- OCDE (1995). Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE. Paris: CERI.

Sur-représentation des élèves migrants dans l'enseignement spécial:

Un double étiquetage

ZUSAMMENFASSUNG:

Es besteht in allen Kantonen die Tendenz, Ausländerkinder den Sonderklassen zuzuweisen, und diese falsche Übervertretung der Ausländer in der Sonderschule scheint noch zuzunehmen.

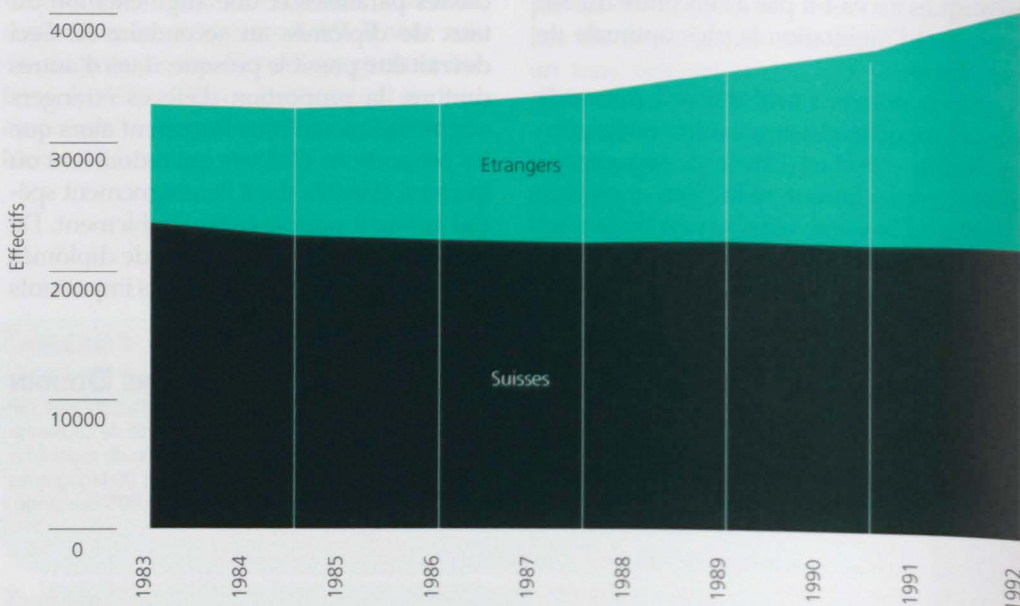
DES STATISTIQUES RÉVÉLATRICES

Au vue des statistiques scolaires établies par l'Office Fédéral de la Statistique, il nous semble qu'un certain nombre d'élèves d'origine étrangère sont orientés vers l'enseignement spécial alors qu'objectivement rien ne les prédestine à recevoir un enseignement spécial.

Notons toutefois que les statistiques concernant l'enseignement spécial ne permettent pas une comparaison intercantonale car cet enseignement ne couvre pas partout les mêmes catégories d'élèves. Les effectifs peuvent se composer exclusivement d'enfants souffrant de handicaps physiques ou comporter des élèves en classes de développement ou d'accueil.

présence des enfants migrants laisse supposer une dangereuse confusion entre handicaps intellectuels et différences culturelles. Cette sur-représentation des enfants d'origine étrangère est perceptible dans l'ensemble des cantons (y compris ceux qui ne retiennent que le handicap physique ou mental comme critère de classification dans l'enseignement spécial). Ce qui nous semble encore plus préoccupant, c'est la constante augmentation de la proportion d'élèves étrangers dans l'enseignement spécial. Ainsi, entre 1983 et 1992, le graphique suivant montre une nette différence entre l'évolution des effectifs suisses et étrangers.

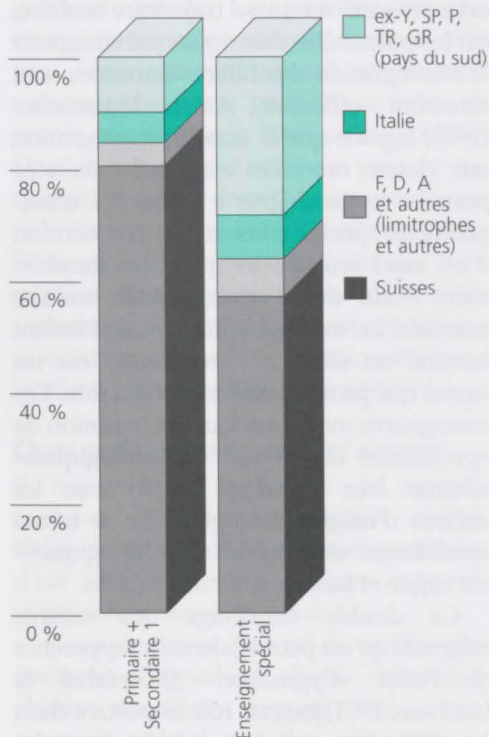
Evolution des effectifs dans l'enseignement spécial



En tenant compte de la remarque précédente, il nous semble tout de même adéquat d'examiner l'évolution des effectifs globaux dans l'enseignement spécial en Suisse durant ces dernières années. L'enseignement spécial est en principe destiné à accueillir des déficients physiques et mentaux. La forte

L'Office fédéral de la statistique (1994) note à juste titre que l'augmentation des effectifs dans l'enseignement spécial est bien plus forte que celle observée dans le primaire et le secondaire I pris globalement. En 1992, la sur-représentation d'élèves originaires de l'Europe du Sud est flagrante comme le montre le graphique suivant:

Répartition selon groupes de pays, 1992

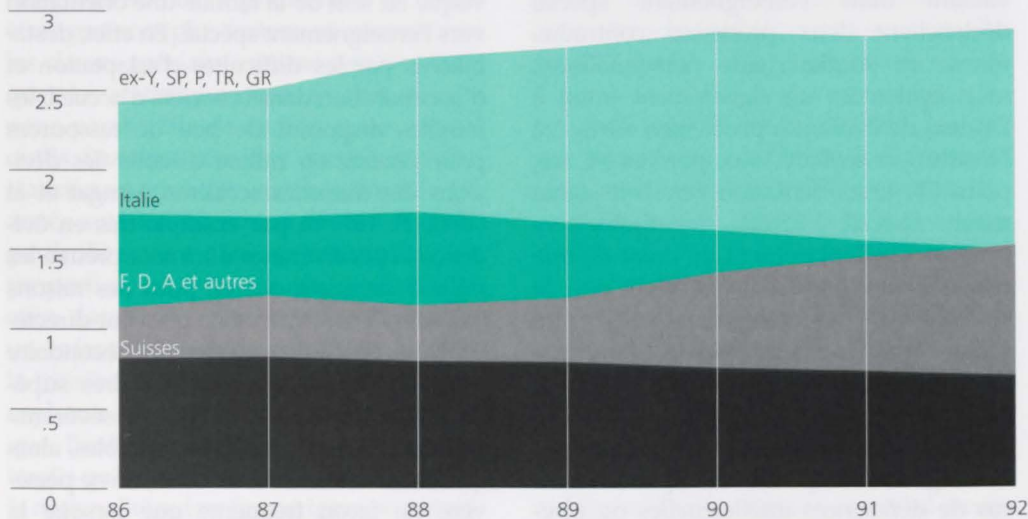


Par ailleurs, nous pouvons constater que cette sur-représentation des enfants migrants dans l'enseignement spécial a tendance à s'aggraver durant ces dernières années alors que pour les Suisses la tendance est inverse:

marque une volonté politique d'intégration des élèves migrants dans la plupart des cantons.

Les textes officiels sont pourtant formels. Dans le Canton de Genève par exemple les instructions stipulent que pendant les deux premières années qui suivent leur arrivée à Genève, la promotion des élèves ne peut pas «être compromise par des insuffisances de français ou dans une langue étrangère autre que leur langue maternelle». Toutefois l'appréciation est laissée à l'inspecteur scolaire pour qu'il décide de cas en cas du maintien d'un élève dans son degré. Dans la pratique, il est difficile de faire respecter la réglementation. En effet, si l'on examine l'évolution des effectifs dans l'enseignement spécial, la tendance générale à la sur-représentation des enfants étrangers dans l'enseignement spécial se confirme à Genève notamment en ce qui concerne les enfants originaires de l'ex-Yougoslavie et du Portugal. Ainsi, près d'un élève portugais sur six est scolarisé dans l'enseignement spécial en 1990/1991 (406 élèves dans l'enseignement spécial sur un total de 2550). Il semble donc que l'augmentation des effectifs par classe (contraintes budgétaires cantonales) poussent un certain nombre d'enseignants et de responsables scolaires (psychologues,

Sur- et sous-représentation selon pays dans l'enseignement spécial



Comme l'enseignement spécial recouvre en Suisse des réalités composites, ces chiffres sont à interpréter avec prudence. Toutefois, l'ampleur de la sur-représentation devrait nous inciter à réfléchir d'autant plus que la période examinée

orienteurs, inspecteurs) à «exporter» les contraintes pédagogiques que posent la diversité culturelle des élèves vers l'enseignement spécial (financé par l'assurance invalidité). Tout se passe comme si la tendance à l'intégration des enfants handica-

pés d'origine suisse dans l'enseignement ordinaire a ouvert les portes des institutions spéciales aux élèves migrants.

UN DOUBLE ÉTIQUETAGE DÉJÀ MIS EN ÉVIDENCE

L'étiquetage culturel exprimé par la sur-représentation des élèves migrants dans l'enseignement spécial se double d'un étiquetage social déjà mis en évidence par de multiples travaux. Dans son ouvrage intitulé «il n'y pas de mauvais élèves», Jegge (1985) s'appuie sur une étude effectuée en Allemagne sur la comparaison de 3177 élèves de classes spéciales avec 2722 élèves de classes dites normales de même niveau. Les résultats de cette recherche sont éloquentes: «64,3 % des élèves de classes spéciales proviennent de la couche sociale inférieure alors que celle-ci ne représente que 35,4 % des enfants d'une classe dite normale». Ce qui équivaldrait, selon cet auteur, à sanctionner davantage un statut social ou culturel qu'une performance scolaire.

Les actions sociales et éducatives en direction des milieux «défavorisés» ou des «populations à risques» se heurtent à un obstacle majeur: celui du «traitement». Comment éviter que le remède soit pire que le mal? Un parallèle avec les effets secondaires d'un médicament est une métaphore assez parlante. En effet, l'enseignant, le psychologue et l'éducateur travaillant dans l'enseignement spécial déclenchent deux processus contradictoires: un soutien (aide personnalisée), mais également un signalement (mise à l'index) de l'enfant à problèmes adressé à l'institution scolaire, aux parents et aux pairs. Or, une orientation vers l'enseignement spécial signifie «pathologiser» l'enfant. Ce déplacement de point de vue risque de provoquer l'anxiété de l'élève, de sa famille et des enseignants et de faire entrer l'enfant dans la sphère de l'anormalité scolaire. Ce qui revient à aggraver une situation scolaire déjà problématique. On le voit, il y a un réel danger de transformer l'enseignement spécial, indispensable en cas de déficiences intellectuelles ou physiques incontestables, en véritables «ghettos» où se retrouvent mélangés les déficients intellectuels (ou prétendus tels), les inadaptés sociaux, les enfants d'immigrés culturellement différents, tous jugés une fois pour toutes inadaptés aux trajectoires scolaires «nobles». Placer un élève en

classe spéciale équivaut dans la pratique à orienter sans retour sa trajectoire scolaire, car les passerelles théoriques prévues pour la réintégration des filières normales sont rarement efficaces. Ainsi, Hutmacher (1993) signale que le taux de réintégration aux classes normales est proche de zéro pour les petits degrés à Genève. L'enseignement spécial consacre la constitution d'un sujet scolaire incapable et durablement exclu de la communauté scolaire normale. Le message qui identifie l'enfant comme un élève à «problèmes» est un signal qui passe chez les enseignants. Les enseignants avancent souvent la notion de «problèmes et troubles psychologiques» comme leur principal souci avec les enfants d'origine étrangère. Or ce terme «problèmes et troubles psychologiques» est vague et facilement manipulable.

Ce double étiquetage des enfants migrants qu'on peut également rapprocher de l'effet «Pygmalion» (Rosenthal & Jacobson, 1971) joue un rôle important dans les difficultés scolaires qui frappent les élèves étrangers qui de surcroît sont issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées. Par ailleurs, il est évident que dans l'enseignement normal où il y a proportionnellement moins d'étrangers, les risques d'étiquetage sont probablement moindres que dans l'enseignement spécial. Il faut également souligner les problèmes que provoque au sein de la famille une orientation vers l'enseignement spécial. En effet, déstabilisées par les difficultés d'adaptation et d'acculturation dans la société d'accueil, les familles disposent de peu de ressources pour contrer ou même discuter les décisions des autorités scolaires. Mingat et al (1992, P. 15) ont par exemple mis en évidence la persévérance dont font preuve les milieux favorisés quand, pour des raisons scolaires, leurs enfants ne peuvent directement accéder à l'enseignement secondaire long: «Dans les familles de cadres supérieurs, on est toujours «très persévérant» même chez les élèves les plus faibles, alors que dans les familles ouvrières, on ne persévère de façon fréquente que lorsque la valeur scolaire est suffisamment élevée pour rendre raisonnablement probables les chances de succès de ce comportement»

On comprend alors comment les familles migrantes sont encore plus désarmées et désarmées pour croire aux chances de leur enfant si l'institution sco-

laire a jugé bon de le classer dans l'enseignement spécial. Les parents d'origine étrangère dont les enfants sont orientés vers l'enseignement spécial se trouvent rarement dans une position de prise de parole par rapport à l'institution scolaire. De plus, beaucoup d'entre eux pensent que quelqu'un qui est dans l'enseignement spécial n'aura pas une bonne position sociale. D'où un sentiment de culpabilité, car il y a souvent chez les parents ayant des enfants scolarisés dans l'enseignement spécial une association qui est faite entre insuffisances intellectuelles et variables héréditaires.

QUELQUES PERSPECTIVES D'ACTION

Il nous paraît important de signaler quelques perspectives d'action susceptibles de pallier cette orientation abusive d'un certain nombre d'élèves migrants vers l'enseignement spécial.

Il convient tout d'abord de vérifier plus finement l'hypothèse d'une orientation abusive des élèves migrants vers l'enseignement spécial par des investigations plus poussées qui prennent en compte les trajectoires scolaires des enfants suisses et étrangers. Le suivi d'une cohorte d'élèves migrants et suisses pendant toute la scolarité obligatoire permettrait d'identifier avec certitude les mécanismes d'orientation des uns et des autres vers l'enseignement spécial. Cela permettra de voir si à catégories sociales équivalentes, les élèves étrangers sont plus fortement orientés vers les classes spéciales comme semble l'indiquer les statistiques scolaires. De plus, il nous paraît utile de mettre en œuvre des outils d'analyse plus fins que les enquêtes statistiques globales sur les effectifs par année scolaire. La notion d'élève étranger particulièrement dans les cantons où leur proportion est forte est peu opérante. En effet, dans le flot des statistiques scolaires un enfant italien de la deuxième, voire de la troisième génération parfaitement francophone apparaît dans la même rubrique que l'enfant portugais nouvel arrivant, tandis qu'un enfant dont l'un des parents a la nationalité suisse (par origine ou naturalisation) et dont la langue majoritairement parlée à la maison n'est pas le français figure dans la même rubrique statistique que l'enfant suisse dont les deux parents sont francophones.

Il serait également pertinent d'examiner la manière dont la date d'arrivée en Suisse et les modalités d'insertion de la famille influencent l'orientation scolaire des enfants vers les classes spéciales. Une arrivée tardive et perturbée avec de nombreux déménagements en Suisse compromet lourdement l'avenir scolaire des enfants réfugiés. Le passage par un temps de «clandestinité scolaire» est également un élément extrêmement perturbateur des trajectoires scolaires des enfants de saisonniers. En somme, pour rendre compte de l'importance des aspects migratoires, une méthodologie plus qualitative est indispensable parce qu'elle rend plus compte des histoires de vie, des ruptures identitaires, des chocs d'acculturation plus ou moins profonds, plus ou moins déstabilisateurs selon les trajectoires migratoires.

Ensuite, il est indispensable d'évaluer la nature des représentations sociales des déficiences mentales chez les psychologues scolaires en Suisse. En effet, la notion de «débilité mentale» est très liée au contexte culturel. Les signes exprimant des perturbations dans le comportement ou une activité agressive dans les sociétés occidentales ont d'autres significations dans des contextes culturels différents. Une psychologie moins ethnocentrique et plus appliquée aux problèmes de l'inadaptation scolaire des élèves d'origine étrangère est une discipline qui doit trouver sa place dans la formation universitaire des psychologues. Elle peut bénéficier de l'apport considérable que peuvent amener les praticiens de l'interculturel qui sont constamment en contact avec d'autres conceptions culturelles de l'éducation.

Enfin, et c'est peut être l'action la plus difficile à mettre en œuvre, il est urgent d'associer plus intensivement les parents étrangers aux procédures et aux décisions d'orientation de leurs enfants vers l'enseignement spécial afin de limiter au maximum toute orientation abusive.

Tiraillé entre une mise à l'index préjudiciable et une aide personnalisée souvent indispensable, l'enseignement spécial constituera pendant les prochaines années l'un des champs les plus féconds de la problématique migratoire dans le champ scolaire.

A. AKKARI

Institut de Pédagogie - Fribourg

INDICATIONS

BIBLIOGRAPHIQUES

- Département de l'instruction publique (1984). Directives relatives à la scolarisation des enfants migrants et non francophones. Genève: Département de l'instruction publique.
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Jegge, A. (1982). Il n'y a pas de mauvais élèves. Lausanne: Ed. Favre.
- Mingat, A. & al (1992). Les scolarités de la maternelle au lycée: Étapes et processus dans la production des inégalités sociales. Dijon: IREDU-CNRS.
- Office fédéral de la statistique (1994). Prévisions élèves, étudiantes et étudiants. Berne: Office fédéral de la statistique.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1977). Pygmalion à l'école. Paris: Casterman.

Kroatische Kinder in der Schweiz

Die Schulprobleme kroatischer Kinder in der Schweiz sind bis jetzt nicht systematisch untersucht worden. In wie weit sie kulturell, religiös oder national spezifisch sind, sollte wohl in einer umfangreicheren Arbeit erfasst werden.

Bei folgenden drei Gruppen, die wir kurz betrachten wollen, sollten wir stets das soziale Umfeld sowie die Bildungsstufe der Eltern berücksichtigen. Denn besser ausgebildete Eltern legen grösseren Wert auf die Ausbildung ihrer Kinder, unterstützen sie bei den Aufgaben, nehmen öfter Kontakt mit Schweizer Lehrern und Lehrerinnen auf, und diese Kinder haben demgemäss weniger Probleme in der Schule.

DIE DREI ERWÄHNTEN GRUPPEN SIND:

1. Kinder, die in der Schweiz geboren sind.

Ihre Eltern sind vor ihrer Geburt aus Kroatien oder Bosnien und Herzegowina gekommen. Diese Kinder fühlen sich als Kroaten, die Schweiz ist aber für sie die zweite Heimat. Am Anfang der Schulung, d. h. in der 1./2. Klasse, haben diese Kinder Sprachprobleme und brauchen Zusatzunterricht in deutscher Sprache. Die Eltern betonen oft, dass die Probleme erst später auftauchen, weil die Kinder auf der Unterstufe an ein sehr langsames Tempo gewöhnt werden und der Übergang dann zu schnell ist. Durch ihr «Hier-geboren-Sein» sind diese Kinder auf jede Ungerechtigkeit bei der Bewertung sehr empfindlich. Kluge Schüler klagen denn auch oft über Unterbewertung sowie darüber, dass sie von ihren Lehrerinnen oder Lehrern nicht genug gefördert werden.

2. Kinder, die in ihrem Heimatland geboren sind, dort die Schule schon besucht haben und als Familiennachzug gekommen sind.

Sich in ganz neuer Umgebung zurechtzufinden ist eine grosse Herausforderung für diese Kinder. Ohne enge Zusammenarbeit zwischen Schweizer Lehrkräften und Eltern sind diese Kinder stark benachteiligt. In dieser Gruppe treten meist die Probleme auf, die im allgemeinen mit einer neuen Umgebung zu tun haben: sich in einer neuen Klasse zu behaupten, Freunde zu finden, dem Unterrichtsstoff in einer fremden Sprache zu folgen, eine neue Kultur kennenzulernen usw. Obwohl sich die Lehrpläne und Unterrichtsformen in Kroatien und Bosnien und Herzegowina von den schweizerischen unterscheiden, da diese umfangreicher sind, integrieren sich die nachgezogenen Kinder recht bald in die regulären Klassen.

3. Flüchtlingskinder.

Kinder, die als Flüchtlinge in den letzten Jahren aus Kroatien, und viel mehr noch aus Bosnien und Herzegowina, gekommen sind, bilden eine spezielle Gruppe. Diese Kinder sind in ein fremdes Land gelangt, nachdem sie von ihrer vertrauten Umgebung entwurzelt wurden. Diese Kinder sind mit einem Kriegstrauma gekommen. Ihre Eingliederung in die Schweizer Schulen hat ihnen aber auf gewisse Weise geholfen, das Erlebte zu verarbeiten.

STANISLAVA RAČIĆ

Breitensteinstr. 23
8037 Zürich

L'intégration en classe régulière des élèves migrants comme condition de leur Réussite scolaire ultérieure

Pour l'élève migrant, l'arrivée dans une classe régulière à la sortie d'une structure d'accueil représente une étape importante dans sa carrière scolaire. Sans nier la complexité des éléments intervenant dans le déroulement de cette dernière, les choix que l'élève et sa famille seront amenés à effectuer, notamment les conditions dans lesquelles l'intégration en classe régulière s'effectue influencent, à n'en pas douter, la manière dont l'élève va investir l'école et les apprentissages scolaires qu'il est invité à y effectuer. La réussite de cette étape du parcours scolaire de l'élève semble donc primordiale, compte tenu de l'importance des enjeux qu'elle représente pour l'élève. Cette problématique sera abordée à partir de deux sources d'information: premièrement, les discours d'élèves migrants vivant cette phase d'intégration, recueillis dans le cadre d'une enquête¹ menée en collaboration avec le Centre de Recherches Psycho-pédagogiques de Genève et, deuxièmement, les résultats d'une recherche² réalisée auprès de 175 enseignants de classes régulières accueillant dans leur classe des élèves récemment arrivés.

COMMENT L'ÉLÈVE VIT -IL SON ARRIVÉE EN CLASSE RÉGULIÈRE?

Un sentiment de rupture

Malgré l'extrême diversité des dispositifs d'accueil que l'on recense en Suisse et plus particulièrement dans le canton de Vaud où l'accueil des élèves migrants est de la compétence des communes, ces dispositifs comportent deux temps principaux: une phase d'accueil (dans des structures à plein temps ou à temps partiel) à laquelle succède une étape d'intégration en classe régulière avec, le cas échéant, un encadrement spécifique des élèves sur le plan du français ou au niveau pédagogique. La première phase représente pour les élèves un moment de rupture par rapport à leur expérience scolaire. Quelques élèves nous ont confié, dans le cadre de nos entretiens,

leur sentiment d'être redevenus de «petits élèves». Les problèmes qu'ils rencontraient en français les amenaient à rechercher, dans la cour de récréation, les contacts d'élèves plus jeunes, plus tolérants à l'égard de leurs problèmes de communication. Mais, plus encore, l'emplacement des classes qu'ils fréquentaient, leur organisation spatiale, voire le style pédagogique des enseignants contribuaient, à leur manière, à ce sentiment. L'arrivée en classe régulière représente le passage d'un «milieu protégé» qui mettait l'élève à l'abri d'un certain nombre de difficultés à une classe «tout venant» réunissant des élèves aux profils et aux parcours scolaires très différents du sien. L'élève peut avoir le sentiment de retrouver une organisation scolaire proche, sur le plan général, de celle qu'il connaissait dans son pays bien que les règles implicites régissant la situation didactique soient éloignées de celles qu'il avait apprises à connaître chez lui.

La rencontre d'un nouveau contexte d'apprentissage

Le passage en classe régulière ne se réduit pas à la fin d'une période d'adaptation. C'est aussi, bien évidemment, pour l'élève l'occasion de se confronter plus directement à d'autres élèves, aux expériences différentes des siennes et dont une bonne partie sont nées en Suisse où ils ont suivi toute leur scolarité. La confrontation a lieu également par rapport à une équipe d'enseignants, généralement inconnus de l'élève, davantage identifiés par la ou les disciplines qu'ils enseignent que par leur fonction dans une structure d'accueil. L'élève retrouve également un programme comprenant une variété de branches d'enseignement.

1 Bitton, S., Nicolet, M. & Rastoldo, F. (à paraître). Regards d'élèves sur leur parcours scolaire et personnel., Genève & Lausanne: Centre de Recherches Psycho-Pédagogiques du Cycle d'orientation et Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

2 Nicolet, M. (1995). Quelle intégration de l'enfant non francophone dans l'enseignement primaire et secondaire? Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.

ZUSAMMENFASSUNG:

Der Aufsatz beruht auf zwei neueren Untersuchungen über Migrantenschüler. Er hat zum Ziel, einige Elemente zu identifizieren, die ihre Integration in die reguläre Klasse begünstigen und ihnen dadurch bestmögliche Chancen für einen Schulerfolg garantieren können.

LES PROBLÈMES RENCONTRÉS PAR LES ÉLÈVES

Dans les entretiens réalisés avec des élèves vaudois, nous constatons que la majorité des élèves nous disent avoir rencontré des difficultés, notamment dans les premiers mois, à comprendre certains cours et à s'adapter au rythme dont on reconnaît généralement qu'il est plus rapide que dans la classe d'accueil. Néanmoins, l'impression générale est que les élèves sont satisfaits de se trouver dans cette nouvelle classe et apprécient de découvrir d'autres disciplines et de faire face à de nouvelles exigences. Pour la plupart des élèves, le fait de se trouver dans une classe régulière leur impose un surplus d'effort et de travail, notamment pour venir à bout des devoirs à domicile jugés souvent très lourds. Pour y parvenir, ils ont dû chercher de l'aide, d'abord auprès des enseignants ou auprès de camarades en mobilisant leur réseau de copains et de connaissances.

A l'inverse, quelques élèves regrettent de n'avoir pas pu passer plus longtemps en classe d'accueil. Ils se sentent mal préparés sur le plan de la maîtrise de la langue écrite et orale. Le choc a été ressenti par eux comme trop violent.

Une autre attitude se rencontre également: plusieurs élèves expriment un conflit entre le désir de quitter la classe d'accueil, qui joue le rôle de «cocon protecteur», pour intégrer une classe plus exigeante, ou y rester afin de poursuivre l'apprentissage du français. C'est ainsi qu'un élève nous dit être tiraillé entre le désir de rester en classe d'accueil et celui d'aller dans une classe «où on apprend plus de choses...».

DE NOUVEAUX DÉFIS POUR LES ÉLÈVES

L'intégration en classe régulière est l'occasion pour l'élève de réélaborer une image de lui-même, en partie entamée lors de la phase d'accueil. Il est confronté à des exigences nouvelles qui représentent pour lui autant de défis. Le rythme est plus rapide ce dont bien peu d'élèves se plaignent. Certains regrettent même, en particulier en mathématiques, qu'il ne le soit pas assez! Ce qui compte pour l'élève, c'est de parvenir à confirmer, à ses yeux et à ceux des autres, sa propre valeur en identifiant des domaines de comparaison par rapport auxquels il peut se mesurer à autrui sans risque de se trouver systématiquement dévalorisé.

POUR LES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES COMME LES AUTRES?

L'enquête que nous avons réalisée auprès des maîtres de classes régulières nous apprend tout d'abord que les enseignants, dans leur ensemble, évaluent positivement les rapports qu'ils entretiennent avec cette catégorie d'élèves: ils apprécient l'ouverture de ces élèves et une partie des maîtres considèrent même qu'ils ont un apport gratifiant. Ce jugement positif s'applique également à la manière dont ils pensent être jugés par les élèves, ressentant de leur part le sentiment d'être écoutés. Par contre, les relations avec les autres élèves sont vues sous un jour plus négatif: plus de la moitié des enseignants considèrent que les élèves néo-arrivants peuvent ressentir parfois une certaine marginalisation dans la classe et être l'objet de réactions hostiles de la part des autres élèves. D'autre part, près des deux tiers des enseignants estiment que les élèves sont susceptibles de se sentir parfois ou même souvent mis à l'écart de la classe. Pour les maîtres de classe qui ont participé à cette enquête, les problèmes rencontrés par l'élève néo-arrivant tiennent davantage aux relations avec ses camarades qu'aux rapports avec les enseignants qui sont généralement jugés comme satisfaisants. Les enseignants sont partagés quant à l'impact sur leur travail de la présence de ces élèves. L'attitude des enseignants traduit pour l'essentiel les expériences réalisées par chacun et les difficultés rencontrées. C'est ainsi que le fait de ressentir la présence des élèves allophones comme une surcharge va de pair avec le sentiment d'être confronté à des difficultés relativement globales.

Si, dans leur ensemble, les enseignants interrogés évaluent positivement l'évolution des élèves allophones en cours d'année, ces derniers imposent à la majorité d'entre eux un surplus de travail et occasionnent des difficultés supplémentaires.

D'autre part, on note des écarts importants dans la manière dont les enseignants envisagent la situation des élèves allophones et conçoivent l'origine des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Les facteurs jugés mineurs sont relatifs à la situation spécifique de l'enfant migrant, écartelé entre deux cultures. La difficulté pour ce dernier de comprendre ce qu'on lui demande est au contraire le facteur qui semble jouer le rôle déterminant. Il englobe des aspects à la fois de maîtrise de

la langue, de connaissance des règles et des habitudes ainsi que de décodage des attentes implicites et explicites des partenaires de la situation scolaire. Il touche plus largement la question de la communication. Les lacunes scolaires apparaissent également comme une source importante de difficultés aux yeux des enseignants.

Ainsi, de manière générale, l'image que l'enseignant se donne de l'élève migrant est structurée prioritairement autour du constat d'un déficit. Cette perception qui va orienter les décisions que l'enseignant prend par rapport à cet élève traduit dans une large mesure ses propres difficultés à entrer en contact avec lui, à accéder à ses acquisitions et à ses systèmes de valeurs. Cette image contraste très fortement avec la manière dont l'élève migrant se perçoit face aux défis que représente pour lui son insertion en classe régulière.

COMMENT FAVORISER CETTE INTÉGRATION ?

Les faits que nous venons de rappeler nous éclairent sur certains éléments à prendre en considération lors de l'intégration des élèves non francophones en classe régulière.

Une double exigence: apporter un support efficace tout en stimulant l'élève

Le premier aspect à considérer est relatif à la place à accorder aux difficultés propres à l'élève non francophone. Les enseignants se trouvent pris entre deux attitudes, celle qui consiste à considérer l'élève non francophone comme les autres, dans un souci de justice et afin de ne pas le stigmatiser aux yeux des autres élèves, et celle visant à lui accorder un traitement de faveur. Ce dilemme, dont nous avons également retrouvé la trace chez les élèves eux-mêmes, ne peut être abordé que si l'on considère le double besoin exprimé par les élèves: celui d'être reconnus dans leurs spécificités et celui de se confronter à de nouveaux défis, notamment sur le plan intellectuel. L'action de l'enseignant devrait donc viser à proposer à l'élève migrant des situations suffisamment riches pour l'intéresser et lui permettre de montrer ce dont il est capable intellectuellement (par souci d'adapter l'environnement pédagogique aux spécificités de l'enfant migrant, les enseignants peuvent être tentés de recourir à des tâches simplifiées et culturellement appauvries). Mais il

est tout aussi important de reconnaître les difficultés rencontrées par les élèves, notamment sur le plan du vocabulaire spécifique aux disciplines et sur celui de la connaissance de références culturelles, et d'en tenir compte dans la manière d'encadrer le travail de l'élève. Là aussi il s'agit d'éviter le biais consistant à déduire de ses difficultés un déficit global sur les plans scolaire et cognitif. A ce propos, on peut s'étonner de la pratique propre à certains cantons de placer les élèves dans des classes à exigences réduites comme si les difficultés rencontrées par ces élèves dans la maîtrise et la connaissance du français étaient assimilables aux problèmes d'apprentissage rencontrés par les autres élèves et pouvaient être résolues par des moyens identiques. L'un des obstacles importants que la plupart des élèves migrants rencontrent, et plusieurs d'entre eux l'ont exprimé lors de nos entretiens, réside dans le passage d'une langue comme objet d'apprentissage (comme c'est le cas dans la phase d'accueil) à une langue véhicule d'apprentissage dans d'autres disciplines. Il conviendrait d'apporter aux élèves des appuis ciblés en français ayant pour but de les aider à décoder des consignes, à comprendre des textes informatifs d'une certaine complexité et à acquérir un stock suffisant d'expressions et de termes relatifs à certains champs du savoir scolaire.

Aider l'élève à articuler son expérience scolaire antérieure à son vécu actuel

L'élève migrant est confronté à la nécessité de résoudre la discontinuité instaurée sur le plan de ses apprentissages scolaires. L'école doit l'aider en lui proposant des occasions de mise en relation entre son expérience scolaire antérieure, les savoirs qu'il a acquis, les activités scolaires qu'il a réalisées et les nouvelles situations qui lui sont proposées. Les mathématiques représentent un domaine privilégié pour aborder une telle articulation entre apprentissages scolaires, mais celle-ci peut être également envisagée au niveau des langues et dans des disciplines telles que la biologie, l'histoire et la géographie. Cette mise en perspective devrait conduire également à mieux mettre en évidence les points communs et les divergences existant entre les règles de fonctionnement propres aux différents contextes scolaires rencontrés par l'élève.

D'une manière plus large, les enseignants doivent également être attentifs à la

nécessité pour l'élève de reconstruire un projet de formation tenant compte de la rupture provoquée par la migration et susceptible de donner un sens à ses apprentissages scolaires. B. Charlot et Y. Rochex³ à la suite d'un grand nombre d'entretiens effectués auprès de jeunes en situation scolaire ont souligné l'importance, dans la réussite scolaire des élèves migrants, de leur capacité à «organiser et à structurer leurs rapports à l'école, au savoir et à l'avenir». Celle-ci repose pour l'essentiel, selon ces deux auteurs, sur la possibilité pour les élèves de reconstituer une perspective historique dans laquelle penser leur avenir en l'articulant à leur passé ainsi que sur la capacité à établir des liens entre leur projet d'avenir et les savoirs et les activités scolaires. C'est pourquoi la tâche de l'enseignant devrait consister à aider l'élève à mieux identifier la valeur formative des activités et des apprentissages qu'on lui demande de réaliser.

³ Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (1990). Donner sens à l'école. Des collégiens font «leur bilan de savoir». *Migrants-Fomation*, 81, 42-568.

Favoriser un changement d'image de l'élève migrant

Aussi, dans la perspective d'une amélioration des conditions dans lesquelles ces élèves sont intégrés, nous semble-t-il également utile de réfléchir aux moyens à mettre en place pour sensibiliser les enseignants à la spécificité de la situation des élèves allophones en évitant toute stigmatisation et tout enfermement de ces derniers dans leur différence. Plusieurs voies s'offrent: notre enquête a souligné l'intérêt de la mise sur pied d'un réseau de personnes-ressources, de médiateurs culturels et de traducteurs susceptibles de fournir de l'aide dans certaines situations et de permettre un élargissement du cadre de compréhension de l'enseignant et, partant, une diversification de ces pratiques pédagogiques. Une autre voie réside dans l'établissement d'un dossier susceptible de renseigner les enseignants sur le parcours scolaire de l'élève, sur ses acquis et ses projets de façon à ne pas réduire l'élève aux difficultés qu'il rencontre dans la maîtrise du français et à mieux identifier son bagage de connaissances et de savoir-faire.

MICHEL NICOLET

Dr psych., chercheur en éducation
Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques
56, rue Marterey • 1005 Lausanne

Lorsque je suis arrivée en Suisse, il y a près de deux ans, je ne savais presque pas un mot de français, c'est pourquoi j'ai été dirigée dans la classe d'accueil. Là, tous les élèves avaient la même difficulté et je trouve que ça nous a permis d'essayer de parler, car nous n'étions pas gênés. Le professeur était très sympathique et nous aidait beaucoup. Mes parents m'ont aussi beaucoup aidée à faire mes devoirs et c'était toujours avec ma mère qui suivait aussi des cours de français que j'apprenais le vocabulaire.

Six mois plus tard, j'étais dans une classe pratique. Là, c'était très difficile car, à part le français, j'ai dû étudier aussi d'autres branches comme la biologie ou l'histoire. Il suffisait que j'oublie un mot et je ne savais plus comment répondre à la question. C'est vrai, c'était difficile, mais au moins, je ne devais pas consacrer trop de temps aux maths, car ça ne me posait pas de problèmes!

La deuxième année, j'ai été intégrée dans la section pré-gymnasiale où je suis aujourd'hui. L'année prochaine, je pense aller au collège.

Je crois que ma réussite est surtout due à la scolarité parallèle que j'effectue à l'école polonaise, ce qui m'a permis de ne pas avoir de problèmes de connaissances générales.

MARIA GALEWICZ (16 ANS)

Réussite scolaire et groupe de pairs

chez les jeunes adolescents migrants

La réussite sociale des jeunes migrants qui démarrent leur parcours migratoire par le biais de la scolarité suisse ne réside pas uniquement dans la qualité de l'accueil et de l'enseignement qui leur est dispensé. Bien des facteurs de cette réussite sont à trouver dans les stratégies individuelles et collectives de réponse au changement de vie que la migration implique. Cet article propose la considération d'un de ces facteurs qui s'est révélé, à nos yeux, être essentiel à la résolution harmonieuse des problèmes rencontrés dans le processus d'ajustement social déclenché par la migration: la reconstruction d'un groupe de pairs. Dans un travail de recherche réalisé pour le Centre de Recherches Psychopédagogiques du Cycle d'Orientation de Genève sur l'univers sociolinguistique des élèves portugais reçus en classe d'accueil (7^{ème} à 9^{ème} années) nous avons étudié un corpus de textes écrits par ces élèves en janvier et juin de 1994. Les exemples cités et nos conclusions y ont été puisés.¹⁾

Les facteurs de réussite que nous avons identifiés dans notre étude sont, bien sûr, tributaires de l'attitude individuelle des sujets face au changement. Ainsi, une attitude d'ouverture à la nouveauté, voire même la prise en compte explicite de la migration comme choix volontaire, engageant des stratégies d'anticipation et de préparation à la migration qui vont parfois jusqu'au choix du français comme langue seconde à l'école, en dépit de la perte de vitesse manifeste de la francophonie au Portugal.

Le rôle des langues est ici crucial et les représentations que les jeunes migrants s'en font sont des indices marquants de leurs attitudes de refus ou d'ouverture, d'enfermement dans le passé ou d'appétit et de curiosité par rapport au changement de vie.

LA RECHERCHE D'APPUI ET D'AFFECTION

Parmi la variété des témoignages un trait commun nous a frappé: le besoin, la joie, de l'amitié. Pour tous les scripteurs, les amis -

le groupe de pairs - sont absolument indispensables. Sans eux, l'adolescent migrant n'a pas d'existence sociale à ses propres yeux. Leur absence et la provisoire ignorance du français le plongent dans un monde d'invisibilité aux autres qui est pour lui source de profond désarroi. D'autre part, l'acquisition plus ou moins rapide du français, appelé à devenir sa deuxième langue (L2), semble dépendre de facteurs aussi subjectifs que la présence et l'appui d'un ou de plusieurs amis et/ou amies.

Le groupe activera une auto-estime mise à mal par la rupture avec la famille ²⁾ et le groupe de pairs au Portugal et encadrera ses efforts d'adaptation à la société et à l'univers scolaire du pays d'immigration. Voici ce qu'en dit un jeune élève:

Ex.1. Em Portugal eu costumava ir à praia de bicicleta, passava lá a maior parte do dia e tinha muitos colegas. E também tinha amigas. E quase todos os alunos da escola eram meus amigos.

Agora tenho menos amigos porque nesta escola não tenho muitos amigos, só tenho a minha classe d'accueil e o curso de Português, de resto não conheço mais ninguém e se conheço são maus. Eu gostaria de ter os meus amigos de Portugal aqui e que fossem todos meus amigos. Assim podia-me desenvolver mais.

(Au Portugal j'avais l'habitude d'aller à la plage à vélo, j'y passais la plupart de ma journée et j'avais beaucoup de copains. Et j'avais aussi des copines. Et presque tous les élèves de l'école étaient mes amis.)

Maintenant, j'ai moins d'amis car dans cette école je n'ai pas beaucoup d'amis, je n'ai que ma classe d'accueil et le cours de portugais; pour le reste, je ne connais personne et, si j'en connais, ce sont des méchants. J'aime-

1) Metello de Seixas (à paraître), Le portugais en classe d'accueil. Portrait de l'élève bilingue en jeune scripteur Genève: DIP/ CRPP.

2) Il faut considérer ici que la famille désigne le concept au sens élargi - les grands parents, les tantes/oncles et cousins, et même les proches non liés par le sang, comme les voisins et les parrains/marraines. La famille restreinte - les parents et la fratrie - est rarement désignée par ce nom.

ZUSAMMENFASSUNG:

Der soziale Erfolg der Jungen, die ihre «Migrationsbahn» in der Schweizer Schule beginnen, hängt nicht nur von der Art ihrer Aufnahme und ihres Unterrichts ab. Denn manche Faktoren für ihren Erfolg finden sich auch in den individuellen und kollektiven Strategien, mit denen sie den Wechsel bewältigen. Die Autorin behandelt einen Faktor, der ihr für die harmonische Lösung der Anpassungsprobleme wesentlich scheint, nämlich die Bildung einer Partnerschaft von Gleichen.

rais avoir mes amis du Portugal ici et qu'ils me témoignent leur amitié. Comme ça je pourrais me développer plus.)

En quittant ses amis au Portugal l'adolescent ne peut s'empêcher de ressentir le départ comme une trahison, et il s'étonne même de l'importance que ces amitiés ont pris dans son cœur:

Ex.2. Quando eu vim para a Suíça pensei que não iria sentir a falta dos meus amigos mas mais tarde é que comecei a sentir a falta deles. (Quand je suis venu en Suisse, j'ai pensé qu'ils ne me manqueraient pas, mais ce fut plus tard que j'ai commencé à sentir leur absence.)

TROUVER LE PONT ENTRE LE PASSÉ ET LE PRÉSENT

En fait, l'étape biographique de la migration semble intervenir ici de façon décisive. Si pour les adultes «le modèle culturel du nouveau groupe ne saurait avoir l'autorité d'un système de recettes éprouvées», selon les mots de Schütz³⁾, pour l'adolescent ce modèle vient s'agréger à une connaissance sociale en construction. La mobilisation cognitive engagée pour l'interprétation du nouveau modèle reste ouverte: elle puise autant dans les acquisitions antérieures que dans son expérience personnelle et dans la transmission d'autres données par son nouveau groupe de pairs qui se présente à lui comme une sorte de miroir de son propre avenir. Il nous semble que la recherche de ce miroir - ou le remplacement de l'ancien, resté au Portugal - est ce qui ressort le plus fortement des écrits étudiés. Il y a d'une part, un effort de souvenir constant de l'ancien mode d'agir, à travers l'évocation du groupe et de la famille et de l'affection que le sujet leur porte, et, d'autre part, le besoin urgent de retrouver un repère efficace pour l'interprétation du présent, ce qui, dans le cadre de l'école, ne peut lui être fourni que par le nouveau groupe, à condition, comme nous le rappelle l'auteur de l'ex.1, qu'il s'y sente aimé.

Cette recherche de repères et d'affection est visible dans les textes qui expriment des opinions sur les langues, les écoles et même sur les projets d'avenir. Il faut savoir se localiser dans un cadre social

donné pour pouvoir s'orienter. L'appartenance à un groupe, la reconnaissance d'un statut, même provisoire, sont essentielles pour toute interprétation du nouveau code linguistique et culturel.

Ainsi, et contrairement à une image simpliste, la réussite scolaire et sociale des jeunes migrants ne semble pas s'organiser selon le modèle de l'assimilation qui voudrait que le nouveau venu se dépouille de son identité d'origine pour endosser celle qui lui est présentée par la société d'immigration. Au contraire, travaillant depuis bientôt seize ans avec de jeunes Portugais scolarisés en Suisse, nous avons pu observer chez nos élèves que l'aisance et la réussite sociales, où l'école prend une part déterminante, sont directement tributaires de l'harmonisation des éléments constructeurs de leur identité sociale, comme les langues et les habitudes socioculturelles.

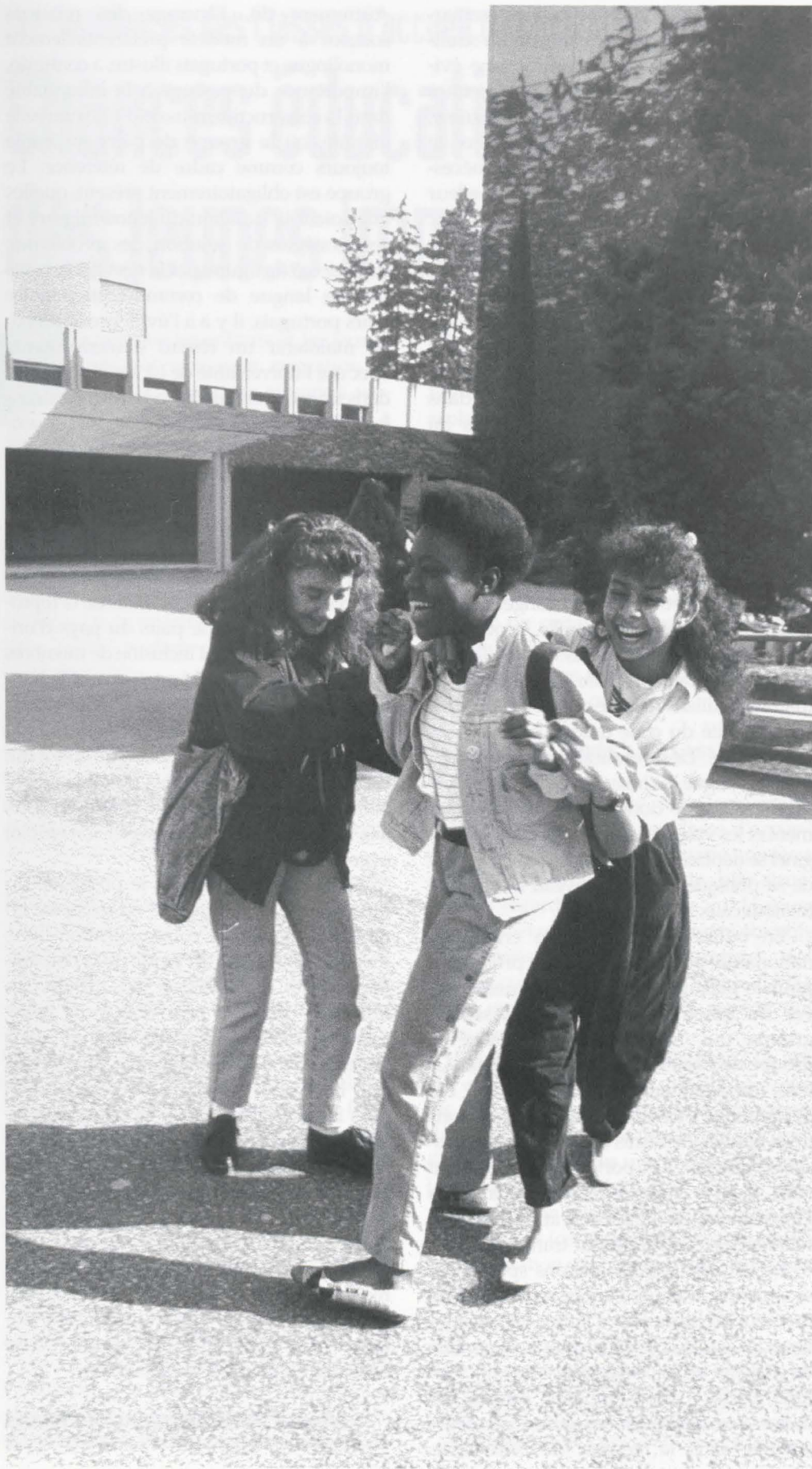
Cet équilibre est symbolisé par l'assomption de la bilingualité comme forme de communication sociale et individuelle, et les divers témoignages de nos élèves nous mènent à la conclusion que sa construction est profondément débitrice des groupes de pairs que chaque jeune migrant s'est procuré en arrivant en Suisse.

LE GROUPE ET SES LANGUES

Pour arriver à cet équilibre, il leur est indispensable de se choisir un groupe de pairs qui leur assure la possibilité de pratiquer un bilinguisme commun. En fait, si le choix d'amis portugais se fait au début par le besoin de recréer un cadre d'interaction sociale qui s'approche le plus possible de celui laissé au Portugal, il est aussi évident que le même processus d'ajustement linguistique et social s'exerce sur tous les membres du groupe qui, par l'acquisition du français-L2, se forment une identité propre: de milieu privilégié pour la pratique du portugais, le groupe devient le champ d'une interaction bilingue et biculturelle et la référence obligée pour chacun de ses membres dans la reconstruction de ses identités.

Par ailleurs, nous avons souvent rencontré dans les textes des déclarations sur le choix de langue dans les interactions avec les pairs co-nationaux. Un nombre important de scripteurs (environ un tiers) déclare ne pas aimer parler français avec des amis portugais. Les élèves qui l'écrivent nous informent aussi d'un certain malaise dans leur adaptation à la société et

3) Schütz, Alfred. 1987. Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des Sciences sociales. Trad. A. Noschis-Gilliéron. Préf. M. Maffesoli. Paris: Klincksieck, Méridiens.



à l'école suisse. Mais ce qui est remarquable, à notre avis, est le besoin de souligner ce qui se présente comme une évidence conversationnelle: des jeunes migrants, récemment arrivés en Suisse, maîtrisant naturellement bien mieux le portugais que le français, trouvent nécessaire de dire qu'ils préfèrent utiliser leur première langue dans les interactions avec les pairs portugais.

Il y a donc un implicite qui semble ne pas être reconnu comme tel par les auteurs de ces témoignages qui, par ailleurs, se rejoignent dans le caractère formel de leurs déclarations - il s'agit d'une phrase négative et courte, généralement insérée dans un contexte beaucoup moins concis au niveau sémantique et grammatical.

LA VALEUR CULTURELLE DES LANGUES DU GROUPE

Notre opinion est que la valeur culturelle du portugais-L1 est spécialement mise en évidence par le processus de changement de société. Cette valeur culturelle, acquise au pays d'origine - le portugais comme langue de pairs - était, jusqu'au moment de la migration, diluée dans ce que nous appelons l'universalité du code unique pour le sujet monolingue. La revendication du portugais comme langue exclusive avec les pairs portugais apparaît donc marquée culturellement et les valeurs associées au contexte originel se déplacent, dans ce nouveau contexte de sa pratique, vers le nouveau message et les nouveaux interlocuteurs.

En outre, la référence au critère de nationalité pour expliquer la préférence pour le portugais nous semble aussi relever du besoin de recréer en Suisse un groupe qui ressemble et remplace le groupe de pairs resté au pays d'origine. Ce n'est certainement pas un hasard si ces déclarations s'insèrent dans les évocations de la famille, des amis et même des professeurs quittés. Le portugais L1 devient ainsi, dans le contexte migratoire, à la fois l'instrument de la conservation de liens relationnels et celui de leur transformation.

Le fait que ces déclarations spontanées se situent à la fin de l'année scolaire - à un moment où beaucoup d'autres élèves donnent des signes d'avoir surmonté la période de crise qui est la conséquence du choc culturel initial - nous apparaît comme un indice des difficultés ressenties par leurs auteurs dans la gestion de cette crise.

Autrement dit, l'ancrage des relations sociales à un modèle préférentiellement monolingue et portugais illustre, a contrario, l'importance du passage à la bilinguïté dans la construction réussie d'une nouvelle identité, où le groupe de pairs se profile toujours comme cadre de référence. Le groupe est obligatoirement présent, quelles que soient la situation du jeune migrant et ses stratégies de solution des problèmes: dans ce cas de figure, par le rejet du français comme langue de communication entre pairs portugais, il y a à l'évidence le besoin de maintenir un réseau d'interlocuteurs avec qui l'universalité de L1 serait réactivée, dans un mouvement de recherche de réconfort affectif et d'identification sociale approchant le statut de membre d'un groupe perdu avec la migration.

Cette exigence d'exclusivité s'estompe déjà, dans les textes d'autres élèves que nous pensons plus avancés dans le processus d'ajustement social. Leurs amitiés sont déclarées comme moins dépendantes de la reproduction du groupe de pairs du pays d'origine, notamment par l'inclusion de membres d'autres nationalités. Il faut donc que le français-L2 acquière aussi la valeur culturelle de langue de pairs. Et nous croyons que ce n'est pas tant l'acquisition de la langue en soi qui est longue ou difficile, mais plutôt la reconnaissance de cette valeur de langue de pairs à la L2, essentielle pour autoriser son emploi avec des pairs portugais.

Ce qui revient à poser le problème du moment où la bilinguïté est acceptée en tant que moyen de communication libre, c'est à dire, dégagé du poids de la culpabilité - suite à l'abandon du groupe au Portugal - et de la peur d'avancer autrement - par le biais de l'autre langue - dans l'interaction sociale avec des partenaires qui, bien que portugais, ne représentent plus le groupe quitté. Ici se rejoignent les anciennes fidélités et les nouvelles appartenances. L'attitude individuelle dans la résolution de ce problème, identifié ici par la préférence des codes dans la conversation entre co-nationaux, décidera de son issue.

Mais, toujours, le groupe de pairs se révèle indispensable, car il est le champ d'action privilégié, quelle que soit l'orientation prise par le jeune adolescent à cette nouvelle étape de sa socialisation.

MARIA JOSÉ METELLO DE SEIXAS

Enseignante de Langue et Culture portugaise (Vaud)

Chances éducatives des jeunes immigrés

On sait que les enfants et les jeunes qui ont vécu une migration se trouvent dans une situation scolaire particulièrement difficile à leur arrivée en Suisse. Changement de langues, de culture, de rapport à la scolarité, les obstacles à surmonter sont nombreux. Si on envisage leur situation en termes d'échec scolaire, on peut penser que ces jeunes sont particulièrement vulnérables, qu'ils sont dans une situation «à risque». On peut parfois estimer que pour eux, l'échec scolaire est «normal», presque inévitable.

Mais si on aborde leur situation en termes de réussite scolaire, on constate aussi que leurs potentialités, leurs compétences sociales, linguistiques, cognitives sont réelles. Il appartient dès lors à l'école de les développer et de donner à ces élèves des chances effectives de réussite.

Les classes d'accueil du Cycle d'orientation ont été créées dans ce but, en 1968, par une institution soucieuse de démocratisation des études et d'égalisation des chances éducatives. Cette structure avait pour objectifs, du point de vue du parcours scolaire, de permettre aux élèves arrivant à Genève à l'adolescence sans savoir le français d'être admis à l'école dans leur classe d'âge, d'apprendre les rudiments du français et d'effectuer les rattrapages nécessaires sans perdre d'années scolaires, puis d'avoir accès à tout l'éventail des filières du cursus ordinaire, à toutes les sections ou à tous les niveaux du cycle ou, au-delà de la scolarité obligatoire, à toutes les écoles et institutions de formation.

Il s'agissait d'un projet audacieux. On connaît les risques de marginalisation des classes spécialisées, l'inégalité des chances éducatives des jeunes issus des milieux socio-professionnels défavorisés, les aléas du vécu scolaire de certains enfants de

migrants. Dans quelle mesure les classes d'accueil du CO regroupant des élèves de toutes provenances et bénéficiant d'acquis scolaires limités aussi bien que complets, peuvent-elles atteindre leurs objectifs alors que d'autres ordres d'enseignement, d'autres cantons ou pays ont renoncé à cette structure?

Pour essayer de répondre à cette question, le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation (CRPP) a effectué un certain nombre de recherches au cours de ces dernières années. Nous nous proposons ici de donner les principaux résultats de ces travaux.

LES FILIÈRES APRÈS LA CLASSE D'ACCUEIL

Une recherche menée avec une volée entière d'élèves entrés en classe d'accueil en 1988 et suivie pendant quatre années a observé le fonctionnement de cette structure en regard des ambitions qui la sous-tendaient et examiné les différents objectifs mentionnés ci-dessus en regard des risques connus (Rastoldo F., Rey F., 1993). Nous en retiendrons quatre aspects qui nous paraissent centraux¹:

Les risques de marginalisation? Ils ont été efficacement contrés; on observe que les élèves sont effectivement transférés dans des classes ordinaires après la classe d'accueil (72 % après une année ou moins, la quasi totalité après 2 ans), d'où ils peuvent suivre un cursus similaire à celui des autres élèves (certains élèves abandonnent leur formation ou poursuivent en classe spécialisée).

¹ Les résultats présentés ici sont largement confirmés par une autre recherche portant sur les difficultés des élèves de classe d'accueil et comprenant un échantillon d'une centaine d'élèves qui a fréquenté une classe d'accueil genevoise durant l'année scolaire 1993-94 (Castiglione, Poncet, Rastoldo, Rey, travail en cours).

BIBLIOGRAPHIE

Badoud, B., Bitton, S., Nicolet, M., Perrier, A., Rastoldo, F. (en cours) Entretiens auprès d'anciens élèves de classe d'accueil, Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP), Centre vaudois de recherches pédagogiques (CVRP).

Castiglione F., Poncet, C., Rastoldo, F., Rey, F. (en cours): Les difficultés scolaires des élèves de classe d'accueil, Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP), Cycle d'orientation, Genève.

Rastoldo, F., Rey, F. (1993): Les filières après la classe d'accueil, Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP), Cycle d'orientation, Genève.

Rey-von Allmen, M. (1993): Immigration, marginalisation et chances éducatives, Education et recherche No 1/1993. Ed. universitaires, Fribourg.

L'accès à tout l'éventail des filières du cursus ordinaire? Cette étude met en évidence la grande diversité des parcours et l'utilisation de toutes les formes de réorientations possibles au CO (transferts de section, doublages). On retrouve les élèves de classes d'accueil dans toutes les filières. Après 4 ans, 22 % des élèves fréquentent une classe de niveau gymnasial, 27 % une école de type général ou professionnel et 22 % sont en apprentissage et moins d'un élève sur 10 se trouve dans une filière d'enseignement spécialisé (en outre, environ 20% des élèves ont quitté tout système de formation, soit parce qu'ils ont quitté Genève, soit parce qu'ils ont interrompu temporairement ou définitivement toute formation).

Egalisation des chances éducatives? Les classes d'accueil comptent 10% d'élèves issus des milieux favorisés, 14% issus des classes moyennes et 72% issus des milieux ouvriers ou employés subalternes. Si l'on compare les niveaux scolaires des élèves issus des classes d'accueil avec ceux des autres élèves du C.O. en tenant compte de leur milieu socioprofessionnel de provenance, on remarque ce qui suit:

- pour les élèves issus des catégories sociales moyennes ou supérieures, la probabilité globale de faire des études de type «gymnasial» est similaire pour les deux populations (élèves issus de classes d'accueil ou ensemble des autres élèves), les différences sont non significatives;
- pour les élèves issus des catégories sociales les plus défavorisées, bien que la probabilité de faire des études de type «gymnasial» soit plus faible (environ 1 élève sur 4) pour les élèves non francophones qui ont passé par les classes d'accueil que pour l'ensemble des élèves des classes ordinaires (env. 1 él. sur 2), cette voie d'étude reste ouverte et est fréquentée par un nombre significatif de ces élèves. Les élèves non francophones issus des catégories sociales les plus défavorisées et qui ont passé par la classe d'accueil semblent donc devoir surmonter un double handicap, linguistique d'une part, scolaire et culturel d'autre part.

Des élèves inscrits dans leur classe d'âge? Bien que 30 % des élèves aient un retard scolaire (du point de vue du cursus formel) à leur arrivée à Genève, les 9 dixièmes ont été inscrits dans leur classe d'âge. On observe que ces élèves ont tendance à «reprendre» leur retard, notamment en effectuant des redoublements. Mais cette mesure permet d'éviter l'accumulation des retards: les élèves qui avaient sauté une ou deux années à l'entrée en classe d'accueil ont rarement repris ultérieurement plus de retard qu'ils n'en avaient.

On peut en conclure que les classes d'accueil du CO de Genève, telles qu'elles sont organisées et qu'elles fonctionnent, ouvrent effectivement aux adolescents migrants toutes les possibilités de formation, même si cela se fait selon des modalités et dans des proportions parfois différentes que pour leurs camarades nés à Genève. Il semble donc que la structure d'accueil du CO soit assez performante dans ses capacités de rattrapage, de formation et d'intégration (ce qui ne signifie pas qu'elle ne soit pas perfectible).

Ces résultats dans l'ensemble assez positifs ne sont pas uniquement dus à un phénomène structurel d'organisation des cursus scolaires. Ils sont en grande partie le fait de la manière dont les enseignants la font vivre. Ce n'est pas la classe d'accueil qui permet à un quart des élèves migrants de s'orienter vers des études gymnasiales, mais les enseignants qui travaillent avec ces élèves et qui, en utilisant cette structure avec souplesse et au nom de l'équité éducative, parviennent à orienter un élève sur quatre dans une telle filière.

A titre d'exemple, on peut remarquer la façon dont les orientations de sorties de classes d'accueil sont prises. L'orientation est individuelle et décidée en fonction de la situation particulière de l'élève par rapport à des exigences «seuil». Il n'y a pas d'orientation collective réglée par des données «objectivées» ou réifiées (le profil de notes). Cette orientation est modulable et peut être partielle au début (stages d'écoute dans une classe ordinaire pour certains cours, transferts partiels, appuis spécifiques pour certains élèves récemment transférés, etc.); enfin l'orientation ne s'effectue pas à date fixe, elle intervient, généralement avec l'accord de l'élève et de sa famille, lorsque l'insertion la plus valorisante est possible.

Ainsi avons-nous remarqué que si l'élève reste moins d'une année en classe d'accueil, c'est, généralement, pour suivre une filière pré-gymnasiale. Lorsque l'élève passe une année complète en classe d'accueil, il est orienté dans une filière pré-gymnasiale ou générale. Ce n'est qu'à l'issue d'un séjour supérieur à une année dans une classe d'accueil qu'une orientation dans une filière spécialisée (pratique ou classe-atelier) est envisagée (Castiglione, Poncet, Rastoldo, Rey, en cours).

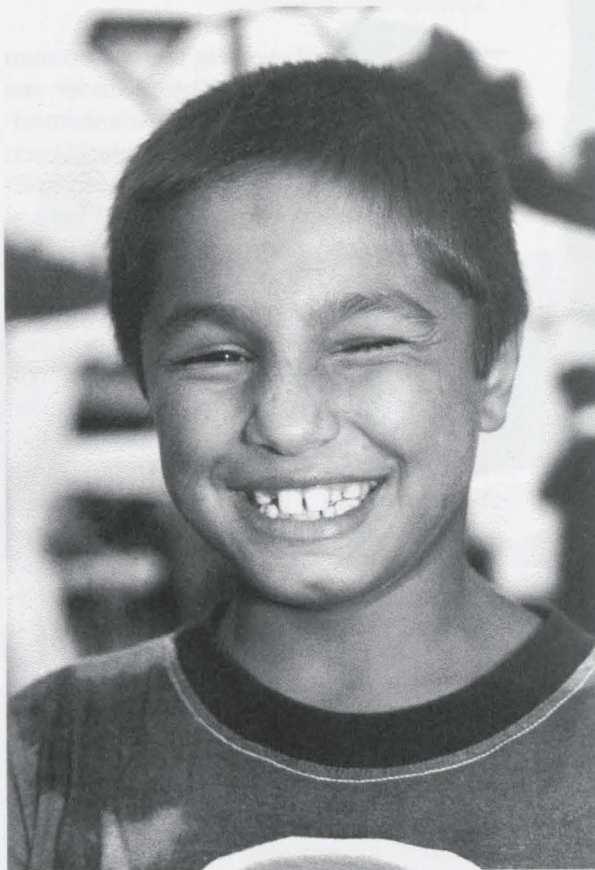
Ce système assure que l'orientation vers des filières aux potentialités limitées ne soit due ni à la méconnaissance du français, ni à des événements antérieurs du cursus scolaire des élèves. En donnant du temps et en le donnant de manière individualisée, on s'assure que les élèves qui sont orientés dans des filières «spécialisées» sont bien ceux qui éprouvent des difficultés à se construire un savoir scolaire. L'école s'est donné les moyens de le vérifier pendant la classe d'accueil.

UN PARI D'ÉDUCABILITÉ

Nous observons dans cette façon de gérer les flux scolaires des élèves migrants ce que nous pourrions nommer le pari d'éducabilité. Ce pari peut être envisagé dans une plus grande ampleur par une évaluation centrée sur la position actuelle de l'élève et sur sa trajectoire d'apprentissage. Ce qui donne au bout du compte la situation décrite ci-dessus. L'orientation se trouve en partie déchargée de son aspect «sanction» pour devenir davantage une prise de risque raisonnable et concertée, laissant une large place à l'essai et évitant de stigmatiser systématiquement les élèves migrants comme des élèves en difficulté. La classe d'accueil est, dans ces conditions, un palier d'ouverture davantage qu'une filière de prédisqualification scolaire.

Pour conclure, en parallèle à ce regard «institutionnel» sur le fonctionnement des classes d'accueil, nous citerons que dans le cadre d'une autre recherche, nous avons interrogé d'anciens élèves de ces classes à Genève, à propos de la façon dont ils ont vécu leur arrivée dans le système scolaire (Badoud, Bitton, Nicolet, Perrier, Rastoldo, en cours). Le travail n'est pas terminé, cependant deux éléments peuvent illustrer cette description:

- d'une part, il apparaît que ces élèves sont en mesure d'élaborer des projets professionnels plutôt ambitieux, la plupart du temps en Suisse, et surtout qu'ils sont le plus souvent dans une situation scolaire qui rend ces projets formellement possibles. La migration n'est de fait pas nécessairement liée à une renonciation des aspirations;



- d'autre part, si la classe d'accueil a pu être décrite comme une structure «cocon» ou même «ghetto», les élèves la voient très différemment. Elle représente pour eux une sorte de «sas» dans lequel ils trouvent un espace de communication et de solidarité qui leur permet de supporter collectivement une tâche d'adaptation. Seuls, elle serait beaucoup plus difficile à assumer. De fait, ces classes participent bien à une intégration plus harmonieuse des élèves. Elles permettent un temps de différenciation nécessaire, préparatoire à une insertion progressive.

**FRANÇOIS RASTOLDO
- FRÉDÉRIC REY**

Chercheurs au CRPP
Centre de recherches psychopédagogiques
Case postale 218, 1211 GENEVE 28

Alarmierende Tendenzen

Kommentar zum Thema des Dossiers: Die Verbesserung des Lern- und Schulerfolgs von Immigrantenkindern gehört auf die schulpolitische Tagesordnung

Seit zwanzig Jahren hört man die gleiche Klage: Kinder aus Familien von Arbeitsimmigranten sind in Sonderklassen und in Schulen mit geringeren Ansprüchen der Sekundarschule 1 massiv übervertreten sowie in den anspruchsvollen Schulen dementsprechend untervertreten. Alarmierend ist, dass wir heute – nach zwanzig Jahren Massnahmen im Bereich der schulischen Aufnahme von Neuimmigranten und der besonderen Förderung in der Lokalsprache – feststellen müssen, dass in Primar- und Sekundarstufe 1 eine Tendenz zur Verschlechterung des Schulerfolgs des Gesamts der fremdsprachigen Kinder besteht (nachgewiesen mindestens im Kanton Zürich). Dies lässt sich nur teilweise mit einer starken Neuimmigration begründen. Auch bei Kindern aus schon lange in der Schweiz weilenden Immigrantengruppen sind nur wenig Verbesserungen, bezogen auf die Verteilung in der Sekundarstufe 2, zu vermerken. Verbesserungen für die «älteren» Gruppen gibt es hingegen in der Beteiligung an der Berufsbildung.

Für die Schweiz neu dazu kommt, dass schulisch schlecht qualifizierte Jugendliche es zunehmend schwerer haben, einen Einstieg in die Berufsbildung oder in das Erwerbsleben zu finden. Unter den arbeitslosen Jugendlichen sind diejenigen ausländischer Herkunft stark übervertreten. Über das daraus resultierende Konfliktpotential und die enormen Folgekosten, die Jugendliche ohne Berufsperspektiven verursachen, beginnen sich nun auch Politiker Sorgen zu machen.

SCHULPOLITISCHE KONSEQUENZ

Eine Verbesserung des Lern- und Schulerfolgs von Immigrantenkindern gehört auf die schulpolitische Tagesordnung. In den letzten bilateralen Verhandlungen über Schulfragen hat dies sowohl die portugiesische wie auch die italienische Delegation mit Nachdruck gefordert. Die schweizerische (EDK-) Delegation hat in den Protokollen mit diesen Ländern vereinbart, den schulischen Misserfolg genauer zu studieren und nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Eltern, Lehrpersonen und Behörden vor allem von Schulen mit hohen Immigrantenteilen sind verunsichert, ob und wie sich die Qualität solcher Schulen sichern lässt. Das Thema beschäftigt auch die Kantone. So hat beispielsweise der Erziehungsrat des Kantons Zürich Untersuchungen und Massnahmen zur Verbesserung des mangelnden Schulerfolgs als eine vordringliche Aufgabe bezeichnet.

Es darf nicht mehr genügen, auf die Unterschichtszugehörigkeit und Bildungsferne der Immigrantenfamilien zu verweisen. Die Schule selbst ist Teil des Problems. Zu untersuchen ist, wieweit Konzepte, Programme und Praxis der Schule der real existierenden heterogenen Schülerschaft angemessen sind (siehe dazu auch den Artikel «Innenansichten der Schule – Zu den Schulschwächen bei Immigrantenkindern» von Peter Rüesch in InterDIALOGOS 2/95). Die bisherigen Konzepte umfassen vor allem die Unterstützung der Aufnahme von Neuimmigranten und den Zusatzunterricht in der lokalen Sprache. Offenbar genügen aber diese Konzepte nicht, um den Lernerfolg entscheidend zu verbessern. Einen ebenso geringen Einfluss scheint ein punktuell und oberflächliches interkulturelles Lernen – Zuckerguss über eine sonst monokulturell geliebene Schule – zu haben.

EIN WEG HIN ZU VERBESSERUNGEN

Wie kommen wir im Bildungswesen zu wirksameren Konzepten? Ansatzpunkte scheinen mir in einigen Schulen zu bestehen. Zum Beispiel in Schulen, in denen systematisch längerfristig angelegte Sprachförderung in den Regelklassen entwickelt und betrieben wird. Oder in Schulen, in denen zusätzliche Förderung in der Lokalsprache und der Erstsprache

Nützlich wäre ein Netz solcher Schulen. Fachleute der EDK, der kantonalen Erziehungsdirektionen, aus Pädagogischen Arbeitsstellen und der Bildungsforschung könnten ein solches Netz koordinieren und unterstützen.

MARKUS TRUNIGER

Mitarbeiter der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, zuständig für die Schulung fremdsprachiger und interkulturelle Pädagogik



mit dem Unterricht in den Regelklassen koordiniert wird. Oder in Schulen, die das Umfeld, die Zusammenarbeit mit den Eltern und ausserschulische sozialpädagogische Angebote, z. B. mit Schulsozialarbeit oder in Tagesschulen, gezielt zur Integrations- und damit zur Lernförderung einsetzen. Solche Ansätze gilt es überhaupt erst zu dokumentieren, auf ihre Wirksamkeit hin auszuwerten und so aufzubereiten, dass auch andere Schulen sich mit ähnlichen Strategien auf den Weg der Verbesserung des Schulerfolgs von Immigrantenkinder machen könnten.

P r o c h a i n d o s s i e r :

Intégration
professionnelle



Schweiz

Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen

EUROPÄISCHE STRATEGIEN IM WANDEL. EINE VERGLEICHENDE UNTERSUCHUNG

Projekt Schweizerischer Nationalfonds, Nr. 11-36234.92 (1993-96)

Im Auftrag des schweizerischen Nationalfonds wurde eine internationale vergleichende Untersuchung durchgeführt, deren Ergebnisse nun vorliegen. Da Bildungsforschung am besten ihre Aufgabe erfüllen kann, wenn sie in einer Wechselbeziehung mit Bildungspolitik und Unterrichtspraxis betrieben wird, ist die Projektleiterin an einem Austausch mit Lehrkräften, Schulleitungen, weiteren Verantwortlichen in Institutionen sowie Forscher/innen interessiert und bereit, im Rahmen von Gesprächsgruppen, Kolloquien, Lehrerfortbildung usw. darüber zu berichten. Die Untersuchung ermöglicht einen Einblick in erfolgreiche Modelle der Schulung in multikulturellen Verhältnissen sowie in Probleme und offene Fragen aus der Sicht direkt beteiligter Personen. Den Kern der Untersuchung bilden sechs Einzelfallstudien (qualitative empirische Methoden) über 'normale' Strategien sowie Innovationen in Schulen in vier Ländern bzw. sechs Regionen: Deutschland (Nordrhein-Westfalen), Frankreich (Lothringen), Italien (Lombardien), Schweiz (Kantone Basel-Stadt, Neuenburg und Tessin). Insbesondere werden die

Faktoren beleuchtet, die die Umsetzung von Innovationen 'interkultureller' Ausrichtung begünstigen bzw. erschweren. Die Fallstudien zeigen unter anderem, wie die Strategien des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der Schule deutliche regionale Ausprägungen aufweisen. Das Material dürfte im Hinblick auf Projekte der Schulentwicklung in der Schweiz von Nutzen sein. Es folgt hier eine Zusammenfassung des Untersuchungsplans.

Das Forschungsprojekt befasst sich mit der Bildung in westeuropäischen multikulturellen Einwanderungsgesellschaften auf dem Hintergrund der quantitativen und qualitativen Änderungen, die im Umgang der Bildungssysteme mit sprachlicher und kultureller Vielfalt festzustellen sind. Neue Tendenzen sind unter anderem auf geopolitische Veränderungen in Osteuropa, auf die vermehrte Immigration aus Afrika und Asien (sei es politisch, sei es wirtschaftlich bedingt) sowie auf umweltbedingte Fluchtbewegungen zurückzuführen. Ein weiterer Faktor ist die europäische Integration. Diese führt dazu, dass der Stellenwert von sprachlicher und kultureller Vielfalt in Schule und Gesellschaft neu definiert wird bzw. werden sollte. Vor diesem Hintergrund erscheint es als sinnvoll und notwendig, Strategien und Konzepte der Bildung in multikulturellen Verhältnissen bzw. der gemeinsamen Erziehung von

Migranten-/Minderheiten- und Mehrheitskindern zu analysieren. Diese Strategien und Konzepte sind - so die Grundannahme - ab Mitte der achtziger Jahre in Forschung, Bildungspolitik und Praxis in einem signifikanten Wandel begriffen. Die Auswahl der vier Länder Deutschland, Frankreich, Italien und Schweiz erfolgte aufgrund gemeinsamer Merkmale: intensive Industrialisierung, hoher Anteil von Arbeitsmigrant/innen, jahrzehntelange Erfahrung im Umgang mit Einwanderung (mit Ausnahme von Italien, das später als die anderen Länder zum Einwanderungsland geworden ist), Zunahme der allophonen Schulbevölkerung, Auseinandersetzung mit der Stellung und Schulung nationaler sprachlicher Minderheiten (je nach Land unterschiedlich akzentuiert), sprachliche und kulturelle Entsprechungen zwischen den drei umliegenden Ländern und den vier Sprachregionen der Schweiz.

FORSCHUNGSFRAGEN:

- 1) In welcher Weise setzen sich die Bildungssysteme -- namentlich die Primarschulen -- der hier interessierenden Länder mit der 'Vielfalt', insbesondere mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt auseinander?
- 2) Welche Strategien entwickeln die untersuchten Bildungssysteme, um das gesamte Sprachenpotential einschliesslich der

Zweisprachigkeit von Migrantenkindern auszu-schöpfen?

- 3) In welcher Weise gelingt die gemeinsame Schulung international gemischter Schulpopulationen insbesondere in Primarschulen am besten, sei es gemessen an ihrem Schulerfolg, sei es im Hinblick auf die soziale Interaktion, die sich zwischen den Trägern verschiedener Sprachen und Kulturen entwickelt, sei es im Hinblick auf die Qualität der Curricula? Erweist sich innovativer, 'interkultureller' Unterricht als dem traditionellen, 'monokulturellen' Unterricht im Hinblick auf die Ergebnisse überlegen?
- 4) Gibt es in Forschung, Bildungspolitik und schulischer Praxis Bildungskonzepte, die sich ausdrücklich mit den aktuellen Entwicklungen (neue Migrationsflüsse, europäische Integration) auseinandersetzen?

Veröffentlichungen: Aufsätze in wissenschaftlichen Zeitschriften, Forschungsbericht.

PROJEKTLÉITUNG, AUSKUNFT:

Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Institut für Pädagogik, Universität Bern, Muesmattstr. 27, CH - 3012 Bern. Tel. 0041-31-6318369/8664; Fax 8581. E-mail allema@kl.unibe.ch

Nationales Forschungsprogramm (NFP) 39 «Migration und interkulturelle Beziehungen» Gezielte Ausschreibung von Forschungsthemen zur Erziehung und Bildung

Auf die Ausschreibung des NFP 39 sind zahlreiche gute Skizzen eingegangen, die sich jedoch ungleich auf die Problemfelder verteilen. Um die sich abzeichnenden Lücken zu schliessen, hat die Expertengruppe beschlossen, zwei zusätzliche Forschungsthemen im Bereich der Erziehung und Bildung gezielt auszuschreiben. Forschungsskizzen im Umfang von höchstens fünf Seiten zu einem der unten angeführten Themen können bis zum 15. Juli 1996 beim Nationalfonds eingereicht werden.

1. DAS SCHULVERSAGEN

Aus einer Analyse statistischer Daten der Jahre 1986-1995 geht hervor, dass Kinder und Jugendliche von Migranten in den weniger gut qualifizierten Bildungsgängen sowie in Schulen mit besonderem Lehrplan überrepräsentiert sind. Es sind Untersuchungen erwünscht, die zeigen können, welche Mechanismen zu dieser steigenden Zahl schulischer Misserfolge beitragen. Dabei sind die Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer, der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen und weiterer Verantwortlicher zu berücksichtigen. 2. Die berufliche Eingliederung
Erwünscht werden detaillierte Untersuchungen über die Ursachen und Prozesse, die die

berufliche Eingliederung von jugendlichen Migrantinnen und Migranten begünstigen oder erschweren. Aus den Forschungsergebnissen sollen Empfehlungen abgeleitet werden können. Die spezifischen Bedürfnisse der Jugendlichen in schwieriger wirtschaftlicher und sozialer Lage sowie der Mädchen und Frauen müssen speziell berücksichtigt werden. Vorgehen Über das Vorgehen bei der Eingabe von Projektskizzen gibt der beiliegende Ausführungsplan Auskunft. Skizzen von maximal fünf Seiten Umfang müssen bis spätestens am 15. Juli 1996 an folgende Adresse geschickt werden:
Schweizerischer Nationalfonds, NFP 39, Wildhainweg 20, 3001 Bern.
Für weitere Informationen steht Ihnen der Programmleiter (K. Imhof: 01 257 21 49/41) gerne zur Verfügung.

Forschungsprojekt

«Gemeinden vor neuen Herausforderungen: migrationsbedingte Vielfalt als Herausforderung»

(Teil des Programms Nr. 33 des Schweizerischen Nationalfonds «Wirksamkeit des Bildungswesens»)

Zahlreiche Schulen sehen sich heute einer Situation migrationsbedingter Heterogenität gegenüber. Das Projekt untersucht Deutungsmuster, Strategien und Politiken, die von kommunalen Schulsystemen zur Anpassung an diese Situation entwickelt werden. Ziel der Forschung ist es, Charakteristika der Anpassungsprozesse zu identifizieren, welche die Problemlösungs- und Lernfähigkeit der Systeme erhöhen.

Zunächst werden Mitglieder von rund 150 lokalen Schulbehörden der Schweiz schriftlich über Merkmale des lokalen Systems, Umgang mit Heterogenität, Massnahmen und Wirkungen befragt. Anschliessend werden vier Gemeinden für Fallstudien ausgewählt. Die Dynamik kommunaler Interaktionsfelder wird mit qualitativen Methoden differenziert erfasst.

Laufzeit: 1996-1997.

Projektleiter: Moritz Rosenmund, Pestalozzianum Zürich, Stampfenbachstr. 121, 8035 Zürich



Basel-Stadt

Das Modell St. Johanns

Die folgende pädagogische Innovation wurde zunächst in einem Schulhaus mit vielen Migrantenkindern in der Stadt Basel als Versuch für einen Jahrgang eingeführt. Wichtigste Veränderungen gegenüber der herkömmlichen Praxis: Lehrkräfte der HSK-Kurse arbeiten – statt isoliert – mit dem Kollegium zusammen. Alle Kinder, die es nötig haben – also nicht nur die Fremdsprachigen – können sprachlich gefördert werden. Statt der Kleinklassen: ambulante heilpädagogische Unterstützung und direkte Einschulung in Regelklassen. Bald wurde aus dem Versuch normale Praxis für das ganze Schulhaus. Das so umgestaltete Schulkonzept soll zu mehr Wohlbefinden und Lernerfolg für alle Kinder führen. Eine Italienischlehrerin erklärt, weshalb.

ES IST DONNERSTAG, 9.45 UHR.

Im LehrerInnenzimmer des St. Johanns-Schulhauses sind die KulturlehrerInnen in einen intensiven Austausch von Ideen, Sorgen, Unsicherheiten und Arbeitsmaterial vertieft. Dies alles geschieht in einem Deutsch, das mit katalanischen, türkischen, albanischen, serbokroatischen, italienischen Akzenten gefärbt ist. Diese bunte Vielfalt von Sprachen setzt aber die gute Zusammenarbeit eines Teams voraus, das fest an das Modell St. Johanns glaubt. Die Zusammenarbeit wird eher noch intensiver und reicher, wenn auch die Schweizer Kolleginnen und Kollegen dabei sind. Im Laufe dieser ersten 3 Jahre sind wir zu einem echten Team zusammengewachsen. Wir lernen gemeinsam Ängste, Hemmungen und andere

Hindernisse überwinden. Wir haben ein gemeinsames Ziel, die Aufwertung der Kultur unserer Schüler. Dies, um in erster Linie ihre schulischen Leistungen zu verbessern und so eine paritätische Integration in die schweizerische Gesellschaft zu bewirken.

WAS BEDEUTET FÜR UNS KULTURLEHRERINNEN DIESES MODELL?

Für die Schüler: Wir haben die Möglichkeit, den Kindern den Wort- und Kulturschatz, der oft in den eigenen Familien nicht ausreichend ist, zu verbessern und zu erweitern. Da bessere kulturelle Kompetenzen eine grössere Selbstsicherheit bewirken, wird auch das Verständnis für die hiesige Kultur gefördert und der Lernprozess in allen Bereichen aktiviert.

Für die Eltern: Die Aufwertung der eigenen Kultur vermittelt auch den Eltern eine neue Sicherheit und Vertrauen in das schweizerische Schulsystem. Dank der Anwesenheit einer Lehrkraft, die nicht nur die eigene Sprache spricht, sondern auch die eigene Denkweise und das Kommunikationsmuster zu verstehen versucht und vor allem mitverantwortlich für die Bildung der Kinder ist, wird den fremdsprachigen Eltern die Möglichkeit gegeben, sich aktiv am Schulleben ihres Kindes zu beteiligen.

Für das Team: Die Teamarbeit führt zu einer Rückführung auf das rechte Mass der Probleme mit fremdsprachigen Kindern und zu einer neuen Betrachtungsweise. Die mangelhaften Deutschkenntnisse werden nicht nur als Schwierigkeiten erlebt, sondern sind eine Herausforderung, um progressive und spezifische Massnahmen in der Muttersprache und in der deutschen Sprache zu ergreifen.

Für uns KulturlehrerInnen bedeutet dieses Experiment eine neue Dimension unseres Einsatzes, eine erweiterte Verantwortung, eine anerkannte Position innerhalb des Basler Schulsystems und nicht zuletzt eine Öffnung für die europäischen pädagogischen Richtlinien.

LOREDANA MANZONI TSCHUDIN

WEITERFÜHRENDE LEKTÜRE:

«Arbeitsgruppe Modell St. Johanns»: 2. Bericht Modell St. Johanns. Basel, Rektorat Kleinklassen, 1996.

Fribourg

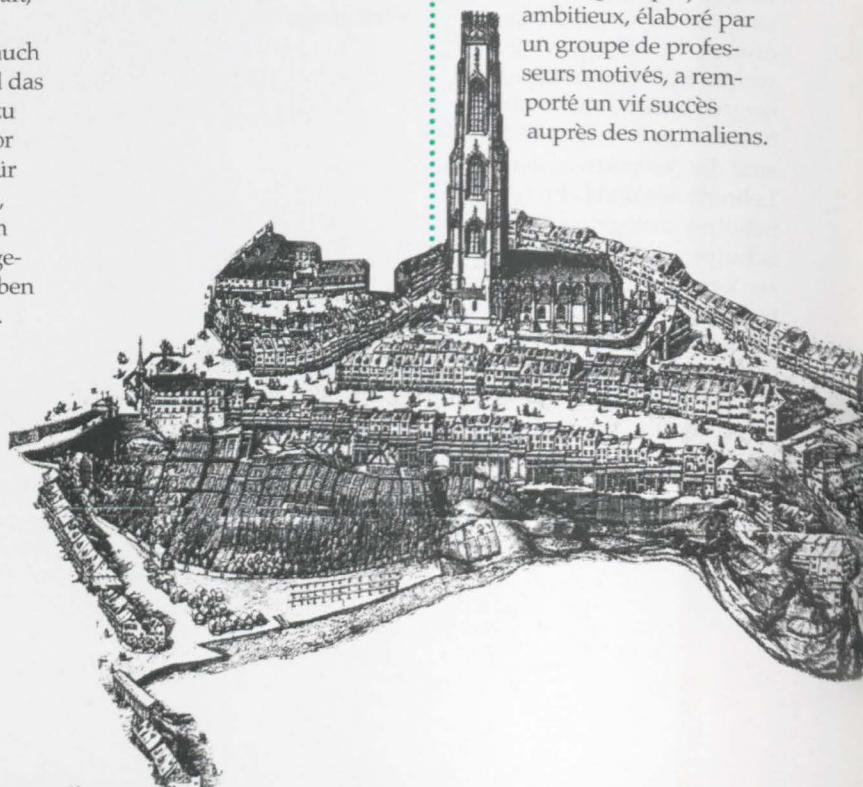


Du 3 au 10 mars 1996 avait lieu le dixième Festival de films de Fribourg. Cette année, les étudiants des Ecoles Normales de la ville comptaient parmi les festivaliers. Durant deux jours, ces futurs enseignants ont vécu le Festival «de l'intérieur», passant d'une salle à l'autre, échangeant sur le vif les impressions récoltées... Du temps a également été consacré à la réflexion et au débat, sous forme d'ateliers animés notamment par quelques réalisateurs et acteurs du Sud.

Les impressions de Samuel, Valérie, Christelle et Chantal...

Le Festival du film de Fribourg: l'occasion de découvrir des mondes nouveaux

La dixième édition du festival de films de Fribourg fut une excellente occasion d'initier à l'art cinématographique des pays du Sud les élèves romands et alémaniques des Ecoles Normales I et II de Fribourg. Ce projet ambitieux, élaboré par un groupe de professeurs motivés, a remporté un vif succès auprès des normaliens.



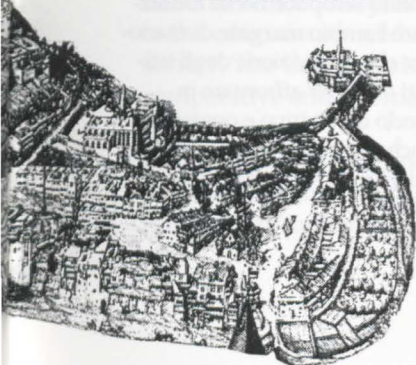
OUVERTURE AU MONDE

C'est la tête pleine de préjugés tout helvétiques que nous avons abordé le premier film argentin, puis un second long métrage du Burkina Faso. Nous fûmes peu à peu amenés à adapter notre regard à ces cultures. La suite de notre parcours dans le festival fut libre, nous avons donc pu sélectionner les films de notre choix et ainsi ouvrir nos horizons. L'éventail des films proposés nous présentait un grand nombre de pays et autant de thèmes qui ne furent d'ailleurs pas tous bien compris et appréciés. D'autres, par contre, ont suscité notre intérêt, particulièrement les documentaires qui reflétaient, avec réalisme et sensibilité, la misère et la pauvreté de certains pays.

Notre ouverture ne fut pas uniquement passive. En effet, nous avons eu l'occasion de rencontrer des réalisateurs, des acteurs, des journalistes ainsi que des ethnologues lors d'ateliers, dans lesquels nous avons abordé des sujets variés directement liés aux pays et aux techniques cinématographiques.

LE MESSAGE

Nous avons pu faire ressortir deux sortes de messages lors de ce festival. Le premier genre de films, fictions ou documentaires, présentait la réalité quotidienne de leurs pays d'origine alors que d'autres véhiculaient plutôt des idées philosophiques ou morales communes au monde entier.



Ces derniers, correspondant plus au schéma hollywoodien habituel et demandant donc moins de réflexion, ont été plus particulièrement prisés. Cependant, de chaque film émanait un message spécifique qui nous a amenés quelquefois à une prise de conscience sur notre situation d'Européens privilégiés.

UNE EXPÉRIENCE À RENOUVELER

Ces deux jours vécus loin du stress scolaire furent un grand apport culturel. Les élèves, quelque peu sceptiques au début, furent rapidement conquis par les films et par la qualité de l'organisation de ce dixième Festival. Ainsi motivés, ils ont pleinement profité de cette liberté pour faire le premier pas vers la découverte des pays du Sud. Par ce Festival, nous avons compris pourquoi le cinéma méritait le titre de septième art.

NOTE

Les films projetés dans le cadre du Festival de Fribourg sont ensuite partiellement distribués dans 16 villes suisses. N'hésitez pas à contacter le secrétariat du Festival (037/22.22.32) si vous souhaitez vous aussi organiser une activité pédagogique sur ce thème dans votre ville.

Suite à la parution d'une photographie d'Eve Francfort dans notre dernier numéro (voir ci-contre), quelques lecteurs nous ont contactés pour savoir où les T-Shirts portés par les élèves pouvaient être obtenus. Quelques informations à l'intention des éventuelles autres intéressé(e)s:

L'an dernier, les élèves d'une classe d'accueil de Fribourg ont constitué une troupe de danse et d'expression d'inspiration africaine. Pour rémunérer l'enseignante et le percussionniste, il a été convenu de vendre ces T-Shirts dont le slogan «Ni noir, ni blanc, ni rouge, ni jaune, ni brun, mais HUMAIN» plaisait à tout le monde. Ce projet a rencontré un vif succès et à même permis à la troupe des «Saaxiibo Wanaagsan» («les bons amis») de participer au Festival de Winterthur.

Cette année, une nouvelle vente est organisée afin de réunir les fonds nécessaires à équiper la classe d'accueil d'un ordinateur (signalons qu'en cas de fermeture de la classe, l'équipement sera offert à une organisme œuvrant en faveur de l'intégration des personnes venues d'ailleurs).

Ces T-Shirts sont disponibles en noir et en gris, en tailles L et XL. Prix: Fr. 25.-.

Pour une éventuelle commande, s'adresser à la rédaction du journal: Mary-Claude Wenker, Creux Dorand 11, 1753 Matran (Tél./Fax 037/.88.01.10)



Das Foto von Eve Francfort in der letzten Nummer (das wir hier nochmals bringen) hat verschiedene Leser/innen veranlasst zu fragen, wo denn diese T-Shirts erhältlich sind. Dazu einige Erläuterungen:

Letztes Jahr hat eine Aufnahmeklasse in Freiburg eine Tanz- und Ausdrucksgruppe afrikanischer Inspiration gebildet. Um die Lehrerin und den Schlagzeuger zu belohnen, wurde beschlossen, diese T-Shirts zu verkaufen, deren Schlagwort «Ni noir, ni blanc, ni rouge, ni jaune, ni brun, mais HUMAIN» allen gefallen hatte. Diese Idee war so erfolgreich, dass sie sogar der Gruppe «Saaxiibo Wanaagsan» («Gute Freunde») ermöglicht hat, am Winterthurer Festival teilzunehmen.

In diesem Jahr findet ein neuerlicher Verkauf statt, um das Geld für die Anschaffung eines Computers für die Aufnahmeklasse zusammenzubringen. (Falls diese Klasse aufgehoben werden sollte, würde das Gerät übrigens einer Institution übergeben, die sich der Integration von Migranten widmet.)

Die T-Shirts gibt es schwarz und grau in den Grössen L und XL. Preis Fr. 25.-.

Bestellungen sind zu richten an die Redaktion der Zeitschrift: Mary-Claude Wenker, Creux Dorand 11, 1753 Matran. Tel. und Fax 037/88 01 10.

SAMUEL GLANNAZ, VALÉRIE GREMION, CHRISTELLE GRIVET ET CHANTAL LUISONI
Etudiants à l'Ecole Normale de Fribourg



Ticino

Istituti scolastici e integrazione spunti per alcune considerazioni

Il Ticino scolastico sta conoscendo un'importante trasformazione, infatti con l'applicazione della nuova legge della scuola si stanno costituendo i vari istituti scolastici. Istituti che a dipendenza delle scelte politiche del comune¹, o dei comuni che lo concernono, potranno disporre tutti di una direzione a tempo pieno, a metà tempo o di un docente responsabile di sede e inoltre conglobare sotto un solo regolamento la scuola dell'infanzia e la scuola elementare.

L'aspetto fondamentale e che dovrebbe essere il fulcro di questa trasformazione risiede nelle discussioni di indirizzo pedagogico che stanno alla base della creazione del regolamento di sede.

Si tratta infatti di tradurre in legge le basi e gli indirizzi di ordine didattico e pedagogico nei quali la scuola si vorrà identificare.

Questo esercizio ha perciò costretto tutte le componenti della scuola a trovarsi attorno a un tavolo per discutere quale sarà il futuro del proprio istituto, stabilire e costruire un progetto pedagogico che sia il punto di riferimento per tutti: insegnanti e allievi.

E' all'interno di questo dibattito che i problemi legati all'integrazione trovano la loro collocazione sotto due fondamentali punti di vista.

Il primo concerne i microspostamenti, vale a dire gli spostamenti degli allievi all'interno dello stesso istituto con tutti gli aspetti legati al cambiamento di classe, di compagni e di docenti.

Si tratta di piccole situazioni in cui la dimensione «integrazione» non va sottovalutata. E' in quest'ottica che un progetto pedagogico comune ha come pregio il fatto di aiutare l'individuo che è costretto a cambiare classe. Si offrono con questo dei punti di riferimento e una continuità sul piano didattico, pedagogico e si facilita la comunicazione sia agli allievi che alle famiglie: si offre un terreno fertile alla «micro-integrazione».

Il secondo punto di vista concerne invece i «macrospostamenti» vale a dire gli spostamenti che riguardano i bambini provenienti da paesi e da culture diverse e che parlano lingue diverse da quella locale.

Da alcuni anni all'interno delle scuole ticinesi operano i docenti per allievi alloglotti. Si tratta di insegnanti pagati a ore e che hanno come preciso compito quello di aiutare questi bambini nel loro processo di integrazione all'interno della nuovo tessuto scolastico e sociale in generale.

Ognuno di questi docenti dispone di un monte ore di 36 unità didattiche per allievo all'anno da organizzare come meglio ritiene opportuno.

E' in quest'ottica che la figura del docente per allievi alloglotti dovrebbe trovare un suo collocamento attivo e operativo all'interno del progetto educativo dell'istituto e quindi all'interno del regolamento.

Si tratta di un'occasione da non perdere è un'opportunità da sfruttare per finalmente chiarire e definire in termini operativi il ruolo di questo

1. In questo articolo si fa specifico riferimento alla creazione degli istituti scolastici di scuola elementare e della scuola dell'infanzia

Zürich

Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Aufnahme und Einführung von neuen Lehrkräften

Die Kurse HSK haben durch reglementarische Absicherung im Jahr 1992 und institutionalisierte Zusammenarbeit im Kanton Zürich eine gewisse Konsolidierung erfahren. Für Koordination und Zusammenarbeit zwischen Kursen HSK und Volksschule sorgen zwei gemischte Kommissionen, eine auf Behördenebene und eine auf Ebene der Lehrkräfte. In der Erziehungsdirektion ist eine 50%-Stelle für Koordinationsaufgaben eingerichtet worden. Eine positive Entwicklung zeichnet sich ab: Im Moment unterrichten im Kanton rund 150 Lehrkräfte 10'000 Schulkinder in Kursen HSK elf verschiedene Sprachen – Tendenz steigend.

Jedes Jahr gibt es unter den Lehrkräften der Kurse HSK Wechsel, und es nehmen 20 bis 40 Lehrkräfte pro Jahr ihre Arbeit neu im Kanton auf. Sie werden nach einem neuen Konzept aufgenommen und eingeführt. Dazu gehören:

- ein Vorstellungsgespräch bei

- der Erziehungsdirektion
- ein einwöchiger obligatorischer Einführungskurs (Einführung ins Zürcher Schulwesen, Schulbesuche, Auseinandersetzung mit Zielen und Didaktik der Kurse HSK)
- ein Deutschtest (obligatorisch; Deutschkenntnisse werden verlangt)
- Deutschkurse auf zwei Niveaus (Anfänger und Fortgeschrittene) im Rahmen der Zürcher Lehrerfortbildung
- das ganze Fortbildungsangebot der Zürcher Lehrerfortbildung am Pestalozzianum steht den Lehrkräften der Kurse HSK offen.

Das neue Konzept will Angebote und Pflichten für Lehrkräfte HSK, die innerhalb der Zürcher Volksschule unterrichten, miteinander kombinieren. Ziel ist es mitzuhelfen, die Qualität der Kurse HSK und der Zusammenarbeit mit der Volksschule zu verbessern.

M A R K U R S T R U N I G E R
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

operatore che finora, in molti casi, è ancora un figura poco chiara all'interno della scuola.

Si tratta perciò di favorire, all'interno delle discussioni di istituto, un dibattito legato al ruolo, allo spazio e agli obiettivi da attribuire a questa figura all'interno del progetto pedagogico. Sarebbe paradossale che chi opera per favorire l'integrazione non si sentisse integrato nel proprio spazio di lavoro.

Con questa veloce carrellata non ho l'ambizione né di dare consigli né soprattutto di sviluppare in modo esaustivo il cambiamento che sta avvenendo nella scuola ticinese. Ho voluto semplicemente focalizzare l'ampio margine di manovra che la creazione degli istituti offre per affrontare in modo costruttivo e operativo anche i problemi legati alla micro e alla macro-integrazione.

*L'ICIS, membre institutionnel de l'AIEI, se présente.
Son apport aux activités de l'AIEI est important, grâce notamment
à la collaboration de son directeur, le Dr Jagdish S. Gundara,
membre du comité d'organisation de l'AIEI.*



International Centre for Intercultural Studies — Institute of Education, University of London

The International Centre for Intercultural Studies (ICIS) is a major university centre in the United Kingdom for the national and international study of educational issues in race and culture. It has been in operation since 1979. The centre's previous name was the Centre for Multicultural Education; it has just been changed to ICIS. It is not attached to any single department within the Institute but works with them, through its Co-ordinating Committee, to design and implement educational strategies appropriate for a multicultural society.

The Centre contributes to the work of the Institute at all levels: initial and in-service teacher education, high degrees and research. The Centre has well-established links with local Education Authorities at all levels, teachers, inspectors, advisers and education administrators. Similarly, it has helped to develop, and participates in, networks of national and international links with individuals and agencies who are working in intercultural education and who are seeking to eliminate racism and xenophobia. Within this broad framework, the Centre is currently concentrating on the following issues:

- Local Education Authority based research in relation to equal opportunities issues.
- Inservice work in the area of intercultural education, including Teacher Fellowship scheme.
- European and internationally based research, particularly in the area of national education systems' responses to the educational needs of a diverse society. The Centre is also developing comparative and international research in education.
- Research and development in the area of multilingualism through the Centre's Multilingual Initiative.

- Research and development on human rights education in Europe and the Commonwealth.
- The Centre has extensive experience in developing intercultural arts education projects for schools and teacher education institutions.

The Centre produces Working and Occasional Papers for the use of students, teachers and researchers.

HEAD OF CENTRE:
DR JAGDISH S. GUNDARA
Tel. 00 44 171 612 6722
Fax 00 44 171 612 6733



New Secretary General

After 12 years Pieter Batelaan has decided to resign as secretary general of the IAIE. In its meeting of 13 January in Hilversum, Netherlands, the Organizing Committee decided to appoint Lars Stensborg, at this moment working as secretary general for the Stockholm County Association of Local Authorities. The IAIE secretariat will be established in Rinkeby, Stockholm. The decision will be executed by 1 September 1996.

The Organizing Committee has also decided to revise the statutes of the IAIE and to organize elections for the IAIE board in 1996-1997. Pieter Batelaan will act as interim president until after the elections.

Maura Rolandi Ricci retired

The Council of Europe has played an important role in the development of intercultural education. Within this organization Maura Rolandi Ricci was the driving force. Not only in the administration of activities, but also, which is more important, in stimulating thinking about the issues that are at stake in the multicultural societies of Europe. She has set up a network of committed professionals and she managed to support promising initiatives in this field. Maura was the centre of this network, and without this network it would have been difficult to start the IAIE.

Micheline Rey and Pieter Batelaan have collected some papers in a Council of Europe publication Developing education for a multicultural Europe: A Tribute to Maura Rolandi Ricci. Some of the articles will be published in the coming issues of EJIS.



Comment se perdre dans le plus grand café du monde



LOU

Grâce à Internet, tous les jours de nouvelles ressources consacrées à l'éducation interculturelle sont accessibles. Il est séduisant de «parcourir le monde» par l'intermédiaire de son ordinateur. Mais l'initiation peut être difficile. Désormais cette nouvelle rubrique «WebInter» vous présentera quelques points de repères pour naviguer plus facilement dans différents réseaux et mieux comprendre l'évolution des autoroutes de l'information.

NAISSANCE D'INTERNET

Internet est né il y a plus de 25 ans pour les besoins du Pentagone. Au temps de la guerre froide, le ministère américain de la défense cherchait à relier ses différents ordinateurs pour pouvoir échanger rapidement des informations. Pour survivre à un éventuel conflit, la structure

devait être non centralisée. La notion de réseau en toile d'araignée (Web) commençait à se dessiner.

Cette interconnexion d'ordinateurs a été par la suite développée par les scientifiques pour qu'ils puissent communiquer plus aisément entre eux. Avec l'ouverture récente d'Internet à un vaste public, «l'Agora universelle» s'affirme de jour en jour en offrant un univers où virtuellement tout le monde peut produire et transmettre messages et informations à tout le monde. Selon les dernières estimations, nonante millions de personnes sont d'une manière ou d'une autre connectées à Internet. C'est l'échange de courrier électronique (e-mail), qui est le plus répandu. Déjà de nombreuses classes de différents pays échangent grâce à Internet des messages avec leurs correspondants.

MESSAGERIES ET NEWSGROUPS SUR DES THEMES INTERCULTURELS

Chaque utilisateur peut également se joindre à des messageries (mailing lists) regroupées par thèmes. Certaines sont exclusivement centrées sur des questions interculturelles. Pour voir déferler le récit quotidien des discussions sur son écran, une inscription gratuite est nécessaire. Chaque souscripteur a dès lors la possibilité de débattre sur des propos plus souvent passionnés que passionnants. Cependant, s'il pose une question précise, il obtiendra de nombreuses réponses ou commentaires. Quelques «newsgroups» traitent également d'interculturalisme. Ce sont des forums électroniques

où chacun peut, quand il le désire, écrire et lire des messages sur un thème donné.

AUTRES FONCTIONS D'INTERNET

L'utilisation la plus impressionnante d'Internet est l'accès au réseau du World Wide Web («le Web») créé au CERN à Genève. Il permet la découverte d'innombrables sites thématiques rédigés sous forme d'hypertexte. Chaque mot souligné et certaines images peuvent renvoyer à un autre document: textes, sons ou séquences vidéo. La lecture n'est dès lors plus linéaire mais devient une navigation dans un texte mis en abyme.

Les «surfers» du Web voient défiler sous leurs yeux «toute la connaissance du monde». Internet devient alors un centre mondial de documentation où l'on peut consulter par exemple des journaux du monde entier comme L'Hebdo (<http://www.hebdo.ch/bienvenue.html>), le Jerusalem Post (<http://www.jpost.co.il>) ou de très nombreuses références bibliographiques telles que la Bibliothèque du Congrès (<http://www.loc.gov/>). Grâce au Web, on peut également visiter des musées virtuels: Musée Salvador Dali (<http://www.highwayone.com/dali/daliweb.html>) ou <http://www.webcoast.com/Dali/>), Musée de la tolérance (<http://www.wiensenthal.com/mot/>), etc. Le «Multicultural Museums and Exhibits» (<http://curry.edschool.Virginia.EDU/go/multicultural/museumsites.html>) est un site qui renvoie à de nombreux musées.

LES SITES INTERCULTURELS EN PLEINE EXPANSION

On peut accéder à différents sites interculturels du Web en utilisant des outils de recherche tel que «Yahoo - Lycos - Netscape Search» avec des mots-clés comme «Multicultural Education» ou directement avec une adresse précise, comme les exemples ci-dessous.

Le site **MULTICULTURAL LINKS** (<http://www.seattleu.edu/~jmele/mcultlink.html>) est une adresse précieuse pour tous ceux qui veulent essayer de naviguer parmi les réseaux interculturels. Sur sa page d'accueil, vingt sites sont présentés. Chacun d'eux renvoie à plusieurs dizaines d'autres documents et sites.

THE MULTICULTURAL PAVILLON AT UVA

(<http://curry.edschool.virginia.edu/go/multicultural>) propose un «coin pour enseignants». On y trouve, entre autres, quelques articles sur l'éducation interculturelle, «l'activité du mois» et de très intéressants liens vers d'autres sites interculturels regroupés par thèmes.

EDWEB

(<http://k12.cnidr.org:90/resource.cntnts.html>) est un site destiné aux enseignants. On peut y consulter l'histoire du Web et son rôle dans l'enseignement ou apprendre à créer sa propre page.



successi scolastici
sospesi
su
soglie solitarie
scuole scolastiche

semmai
sapere
se

seguire
sornioni sentieri

sempre
selvatici
seppure
silenziosi

sicuramente
sicuri

sempreverdi!
sempreverdi!

singoli
serpenti
semprechè
serafici

sebbene
selettivi

TEACHERS HELPING TEACHERS
(<http://www.pacificnet.net/~mandel>) propose un partage d'idées méthodologiques. Plusieurs plans de leçons, regroupés par thèmes, sont présentés dans ce site. Chaque enseignant est encouragé à augmenter la banque d'échanges en envoyant par e-mail une préparation de leçon.

EDUCATIONAL JOURNAL LINKS
(<http://www.seattleu.edu/~bpatt/homepage.html>) possède une section «Kid List» consacrée à des renvois de sites pour enfants. On y trouve entre autres «Noël autour du monde» (<http://christmas.com/christmas.html>), «Joyeux Noël en 33 langues» (<http://christmas.com/33.languages.html>) ou encore «La Symphonie de l'Amitié» (<http://www.mandala.co.jp/B9/>), histoires traduites en dix langues mises sur Internet par une école japonaise «comme cadeau aux enfants du monde».

ANU-CENTRE FOR IMMIGRATION
(<http://coombs.anu.edu.au/SpecialProj/CIMSHomePage.html>) est un site australien. Il propose de nombreux renvois à des sites européens dont, par exemple, le Centre de Recherche Européen sur les Migrations et les Relations Interethniques.

MULTICULTURAL PUBLISHING AND EDUCATION COUNCIL
(<http://www.quiknet.com/mibt/mpec/mpec.html>) cherche à mettre en relations les «professionnels du livre»: écrivains, éditeurs, enseignants, libraires, etc.

On y trouve par exemple un article sur les critères permettant de sélectionner des livres interculturels, une présentation de différents calendriers utilisés dans le monde ainsi que leurs dates de changement d'année (<http://www.crocker.com/~amedpub/calart.html>).

UN NOUVEAU DÉFI
Dans une perspective d'éducation interculturelle, Internet peut jouer un rôle important. C'est une ressource qui apporte de précieuses informations et établit les premiers contacts entre utilisateurs de différents pays. Pour l'instant, les sites du Web ou les groupes de discussions basés sur le développement d'une pédagogie interculturelle sont trop centrés sur les problématiques et les besoins nord-américains. Les enseignants européens n'y trouvent pas toujours leur compte. Les Etats-Unis ont, dans le domaine de la création de sites, une longueur d'avance. Ils en ont du reste profité pour imposer leur langue. Mais qu'à cela ne tienne! Aux Européens d'emboîter le pas et de contribuer au pluralisme et au plurlinguisme.

En attendant, chaque utilisateur peut déjà facilement contribuer à une plus grande ouverture. Il suffit d'envoyer par e-mail aux auteurs de nombreux sites existants des compléments d'information concernant sa propre culture ou sa langue. Plusieurs rédacteurs attendent ces compléments pour les réinsérer aussitôt dans leur texte.



**Communication Interculturelle:
Application et Projet de Formation**

Cours 1: Applications de la Communication Interculturelle pour Formateurs et Educateurs
Mardi/mercredi 17/18 septembre 1996

Cours 2: Projet Interculturel de Formation et Méthodologie
Jeudi/vendredi 19/20 septembre 1996

Centre interrégional de perfectionnement (CIP)
Tramelan, Suisse



ZUSATZAUSBILDUNG/NACHDIPLOM-STUDIUM
Interkulturelle Kommunikation

- Ziele:
- Schaffung eines grundlegenden Verständnisses für interkulturelle Kommunikationsprozesse
 - Auseinandersetzung mit Kultur, kultureller Identität und Nationalismus
 - Verbesserung der interkulturellen Kommunikationskompetenzen
 - Erhöhung von rassistusabbauenden Kompetenzen durch ein Anti-Rassismus-Training
- Die Ausbildung besteht aus 132 Lektionen zu 45 Minuten (immer Freitag nachmittag). Dazu kommen 3 Beratungsstunden nach freier Wahl, je nach Wunsch im Arbeits- oder Freizeitbereich.
Kosten insgesamt Fr. 3290.- (Kursunterlagen eingeschlossen). Beginn 25. Oktober 1996. Letzter Kurstag 4. Juli 1997. Kursort: Meggen bei Luzern (2 Minuten von Bahnhof und Bus).

ZUSATZAUSBILDUNG/NACHDIPLOM-STUDIUM

Interreligiöser dialog

- Ziele:
- Schaffung eines grundlegenden Verständnisses für interreligiöse Kommunikationsprozesse und Kommunikationsbarrieren wie Fundamentalismus
 - Auseinandersetzung mit Religion, religiöser Identität und Nationalismus
 - Verbesserung der interreligiösen Kommunikationskompetenzen
 - Auseinandersetzung mit den grossen Religionen und neuen religiösen Bewegungen («Sekten»)

Die Ausbildung besteht aus 132 Lektionen zu 45 Minuten (immer Mittwoch nachmittag). Dazu kommen 3 Beratungsstunden nach freier Wahl, je nach Wunsch im Arbeits- oder Freizeitbereich.
Kosten insgesamt Fr. 3290.- (Kursunterlagen eingeschlossen). Beginn 23. Oktober 1996. Letzter Kurstag 2. Juli 1997. Kursort: Meggen bei Luzern (2 Minuten von Bahnhof und Bus). Kursleitung: Christian J. Jäggi, Dr. phil., Ethnologe, Spezialist für interkulturelle und interreligiöse Kommunikation, sowie weitere Dozenten und Dozentinnen
Information und Anmeldung bei IKF, Bahnhofstrasse 8, 6045 Meggen. Telefon 041 377 39 91, Fax 041 377 59 91

Communication et pragmatique interculturelles

(JOURNÉES SUISSES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, LAUSANNE, 23 - 25 SEPTEMBRE 1996)

Le thème couvre un domaine aussi vaste qu'actuel de la recherche et de la pratique de la linguistique appliquée. Les contributions seront centrées sur la sociolinguistique, la psycholinguistique et la didactique des langues.

Informations et inscriptions auprès de: E. Jansen O'Dwyer, Holzwiesenstrasse 43, 8047 Zurich. Téléphone et télécopieur 01 / 493 44 97

Differenz und Integration

(28. KONGRESS DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE, 7. - 12. OKTOBER 1966 IN DRESDEN)

Der Vorstand der DGS und das lokale Organisationskomitee laden Sie herzlich zur Teilnahme ein, sei es als Rednerin bzw. Redner oder als Zuhörer bzw. Zuhörerinnen des reichen thematischen Angebots. Die Einladung richtet sich an alle Soziologinnen und Soziologen, nicht nur an die Mitglieder der DGS.

Auskünfte: Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie, 28. Kongreß der DGS, Bergstraße 53, D-01062 Dresden
Telefon: 0351-463 2887, - 463 7405, - 463 7374, - 463 7376.
Fax: 0351 - 463 7113
e-mail: Karl-Siegbert Rehberg@POP3.tu dresden.de

NAME Conference

The National Association for Multicultural Education (NAME) organizes its 6th Annual Conference November 6 - 10, 1996, St. Paul MN, USA, under the title «Revitalizing Democracy Through Multicultural Education».

Thematic strands: Philosophical questions of policies and practices, Classroom practices and pedagogy, School-community partnerships, Creating institutional change.

FURTHER INFORMATION:
NAME, c/o Gustavus Adolphus College, Box 6663, St. Peter, MN 56082, U.S.A.

Finland will organise its «First International Congress on Multicultural Education» in Lahti 5 - 7 October 1996. The organising institute is the Lahti Research and Training Centre of the University of Helsinki in cooperation with the National Board of Education.

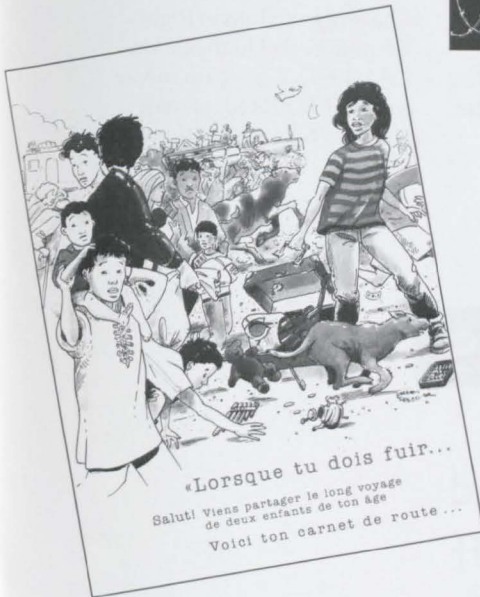
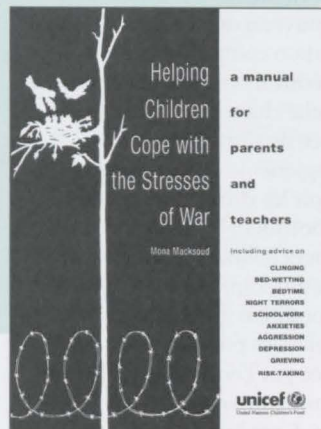
FURTHER INFORMATION:
Mrs Pirjo Mikkonen, P. O. Box 12 (Vuorkatu 20), FIN-00014 University of Helsinki, Finland.
Fax # 358 0 191 23 692.



Helping Children Cope with the Stresses of War

Très bien conçue, aisément compréhensible bien que rédigée en anglais, cette brochure s'adresse à tout intervenant de l'action éducative (enseignant, éducateur, parent) mis en présence d'enfants et/ou d'adolescents rescapés de conflits, le plus souvent prisonniers de leur vécu traumatique. «Helping Children Cope with the Stresses of War» lance des pistes, pour mieux comprendre, pour mieux aider...

Prix: frs 14.95
A commander auprès de
Mr. Valentin Sanchez-Barrio
Distribution Assistant
United Nations Children's Fund
Palais des Nations
1211 Genève 10
Fax 022/342.63.40

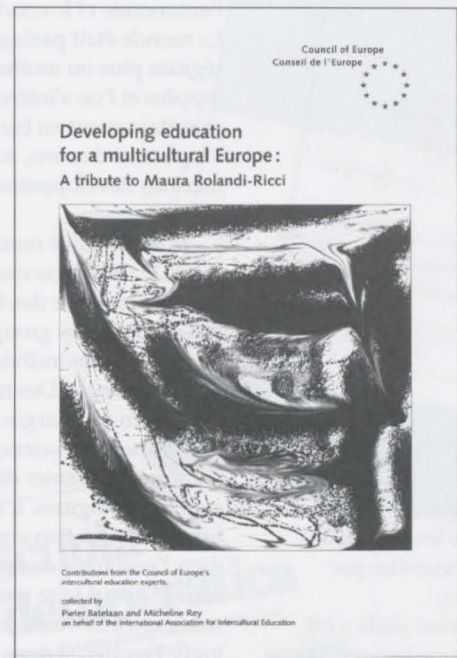


«Et si tu devais fuir ton pays...»
Les enfants de l'exil

L'élève (9 à 11 ans) est invité à partager le long voyage de deux enfants de son âge qui doivent fuir leur pays. «Qu'ont-ils pris dans leurs bagages?» «Pour quelles raisons ont-ils dû fuir leur pays?» «Qu'est-ce qu'un camp de réfugiés?» Les élèves participeront à un jeu de l'oie qui retrace les péripéties des deux enfants exilés.

Fiches pédagogiques gratuites (art. no 15-23)
Réalisation: Service école/OSAR et HCR, 1995.

Commande. Service école Epinettes 10, 1007 Lausanne
tél. 021/616 84 33, fax 021/617 43 52



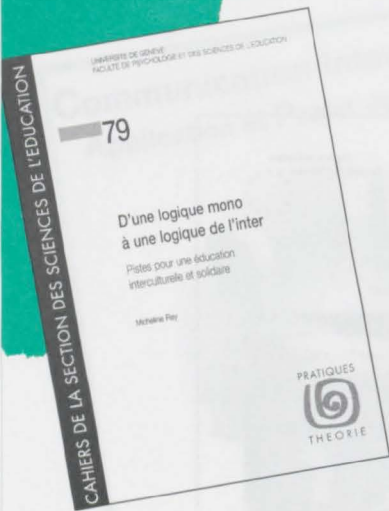
Citoyens du Monde - Meyrin,

UNE APPROCHE PHOTOGRAPHIQUE ESTHÉTIQUE ET PLEINE DE SENSIBILITÉ DE LA MULTICULTURALITÉ

A Meyrin on trouve le cœur du monde. Des diplomates et des réfugiés. Des gens du Sud et d'autres du Nord. Des ouvriers et des intellectuels. De la fondue et du blablawwa. Des natifs et des immigrants. On y trouve même un parlement des jeunes. Une mosaïque. Il fallait aller à la rencontre de ce monde-là. Derrière chaque porte il y a une histoire, et cet ensemble d'histoires individuelles présente ceci de particulier qu'il raconte à la fois la cité, un lieu circonscrit sur un petit territoire et le vaste monde qui se débat. (...)

ANDRÉ KLOPMANN





En cette fin de siècle, de grands changements ont bouleversé la planète. Mais les changements les plus nécessaires n'ont peut-être pas encore eu lieu...

Le vingtième siècle a été traversé par une logique mono, égocentrique et linéaire. S'il s'agissait de tenir compte de la pluralité, il la formulait en termes de hiérarchisation, de juxtaposition, de marginalisation.. Comptaient prioritairement pour chacun ses propres intérêts, pensés souvent dans

l'autonomie et le court terme. Le monde était partagé en régions plus ou moins développées et l'on s'intéressait prioritairement au (sur)développement des uns, accessoirement au développement du «Tiers-monde».

Mais la réalité nous impose, qu'on le veuille ou non, une interdépendance des éléments de la nature, des groupes humains et des individus sur toute la planète. Des milieux de plus en plus larges et divers en prennent conscience et commencent à réclamer de nouveaux paradigmes. L'interculturel, en éducation comme dans l'ensemble des relations sociales, peut faire partie de ces nouveaux outils conceptuels. En effet, si nous voulons construire un monde viable, nous n'avons pas d'alternative, il nous faut passer d'une logique mono à une logique de l'inter. Accepter l'altérité et l'interdépendance, donner droit à l'autre en même temps qu'à soi, fonder son comporte-

ment et ses choix sur la solidarité représenteraient une «révolution copernicienne» dans les modes de pensées comme dans les logiques de gouvernement et de gestion sociale. C'est pourtant cela que la planète est appelée à faire si elle ne veut pas œuvrer à sa propre destruction.

Avec cette recherche de nouveaux paradigmes de comportements et d'actions, un nouveau défi est lancé à l'éducation comme aux sciences de l'éducation. Peut-être une nouvelle chance leur est-elle donnée de s'inscrire dans une logique de l'inter, de promouvoir les droits humains et de contribuer à un développement solidaire en dépassant l'ethnocentrisme. Peut-être, à condition qu'elles soient relayées par une volonté partagée par l'ensemble de la communauté sociale.

La présente étude, après avoir rappelé quelques-uns des changements survenus en cette fin de siècle, récapitulera les

propositions faites par différentes instances, notamment par les organisations internationales, gouvernementales ou non gouvernementales. Car elles sont nombreuses à réclamer une logique de l'inter dans la société et plus de place pour une éducation aux solidarités locales et planétaires dans l'éducation. A partir de là seront proposées des pistes de recherches et d'action.

SUIVI DE:

Droits humains et éducation interculturelle

Contributions du Conseil de l'Europe et pistes d'actions. Il s'agit de la version originale d'un document paru dans sa traduction anglaise sous le titre: «Human rights and intercultural education» dans *The Challenge of Human Rights Education*, de Hugh Starkey (éd.) (1991). Il traite du même sujet que le précédent mais offre des éclairages différents.

youth cultures

a cross-cultural perspective

edited by

vered amit-talai and
helena wulff

Anthropology – the study of humankind – has dealt mostly with men, increasingly with women, and to some degree with children and old people, but very little with youth. The analysis of the creation of youth culture is a long neglected topic across the social sciences yet is fundamental to our understanding of society. *YOUTH CULTURES* broadens the scope for analysing young people's behaviour, by moving away from notions of resistance and deviance and offering a range of ethnographically based studies of different kinds of youth in varied national contexts. From Nepal to Canada, Europe, the Solon Islands and Algeria, the book addresses issues relating to globalization, ethnic diversity, consumption practices and cultural agency.



Das Sind Wir

Sechs Geschichten und Ideen für den interkulturellen Unterricht für die 4.-6. Klasse.

Olivias Eltern kommen aus Ghana; Stephan ist mit seiner Familie innerhalb Deutschlands von einer Grossstadt in ein Dorf umgezogen; Gülcihans Eltern kommen aus der Türkei; Irfan ist vor kurzem als jugendlicher Flüchtling aus Kurdistan eingereist; Sadber, ein Roma-Mädchen, stammt aus Mazedonien; Filip, ein jüdischer Junge, ist mit seiner Familie aus Russland gekommen. Die Kinder sind zwischen zehn und zwölf Jahre alt. Ihre Geschichten, in einem Lesebuch zusammengefasst, geben ein Bild von der tatsächlich bestehenden Vielfalt.

Das begleitende Handbuch für Lehrpersonen enthält Bausteine und Arbeitsblätter für den Unterricht. Die methodischen Anregungen beruhen auf Erfahrungen und beinhalten verbale und nonverbale Arbeitsweisen.

DAS SIND WIR. Anne Frank Haus Amsterdam. 1995.

Lesebuch Fr. 9.80, Handbuch Fr. 24.—

Im Verkauf auf der Schulstelle der Hilfswerke

Postfach, 3001 Bern

031/382'12'34 (täglich 14 - 17.30 Uhr)

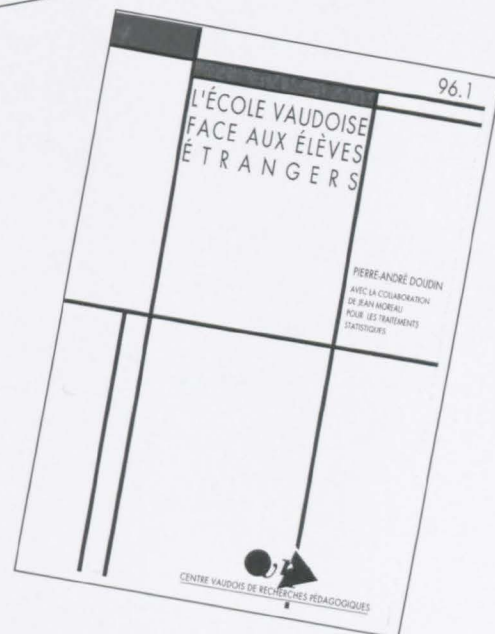
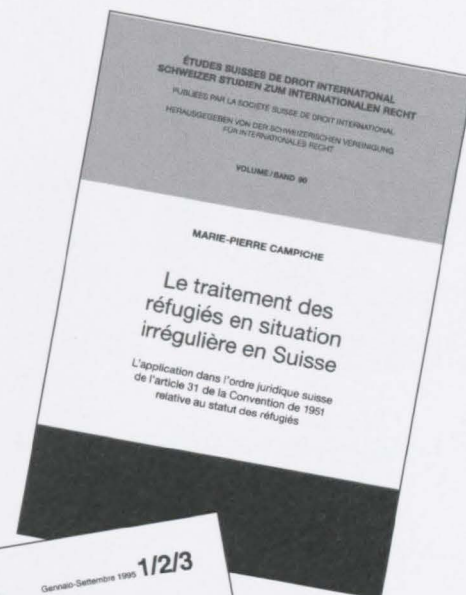
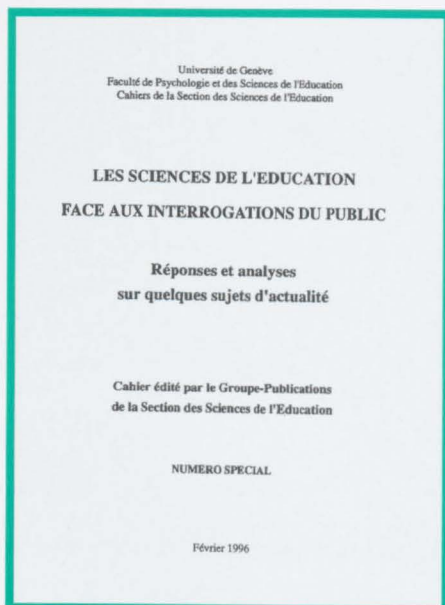
L'école, lieu de communication entre cultures

T. Ogaq

Le pluralisme culturel et ses conséquences

M. Rey

IN





1 - 1 9 9 6

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel

CONTACT:

Mary-Claude Wenker
Tél: 037 / 880 111
Fax: 037 / 880 110

RÉALISÉ AVEC LE SOUTIEN DE:

Conseil de l'Europe
Société suisse pour la recherche en éducation
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
et Départements cantonaux de l'instruction publique
Confédération Helvétique
Ambassade d'Espagne, Berne
Ambassade du Portugal, Berne

ET L'APPUI FINANCIER DE:

Johann Jacobs Foundation, Zürich
Fédération des Coopératifs MIGROS

PRÉSIDENTE DE L'ASSOCIATION INTERDIALOGOS:

Micheline Rey

COORDINATRICE DU COMITÉ DE RÉDACTION:

Mary-Claude Wenker.

COMITÉ DE RÉDACTION:

Cristina Allemann-Ghionda, Vittoria Cesari, Christian Graf, Micheline Rey,
Chris Szaday, Markus Truniger, Mary-Claude Wenker.

COMPTABILITÉ:

Bruna Miggiano, Rita Pieri
Fondation ECAP, Bâle

CONSEIL D'ÉDITION:

MEMBRES INDIVIDUELS: Comité de Rédaction + Rosanna Ambrosi, Elisabeth Ambühl-Christen, Cécile Bühlmann, Umberto Castra, Adriana Catti, Bernard Courvoisier, Thomas Facchinetti, Giorgio Gilardi, Armin Gretler, Mireille Grosjean, Jelena Juvet, Victor Gil Lopes, Walter Kurmann, Charly Maurer, Maria José Metello de Seixas, Fiorella Montefiori Kupfer, Christine Müller, Naasson Munyanadamutsa, Michel Nicolet, Tania Ogay, Christiane Perregaux, Trinidad Rodriguez Maestú, Alessandrina Sanchez Vicente, Anita Schärli Wegmüller, Sinan Serbest, Marco Trevisani, Hans Weber, Ana Maria Witzig-Marinho, Elisabeth Zurbriggen.

MEMBRES COLLECTIFS: Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel. Secteur accueil et éducation des migrants DIP, Genève. Service Ecole de la Communauté de Travail, Lausanne. Schulstelle, Bern.

ONT AUSSI COLLABORÉ À CE NUMÉRO:

Abdeljalil Akkari, Pieter Batelaan, Claudio Bolzman, Anna Borkowsky, Virginia Currat, Maria Dolores Dieguez Alvarez, Pierre-André Doudin, Christian Farine, Maria Galewicz, Jagdish Gundara, Loredana Manzoni Tschudin, Stanislava Račić, François Rastoldo, Frédéric Rey, Klaus Wagner.

FICHE DIDACTIQUE:

Catherine Gumy, Florence Ortner, Simona Cattaneo, Myriam Bonvin,
Mary-Claude Wenker, Paul Berger; traduction Marco Trevisani

RESPONSABLES DES TEXTES:

François-Xavier Catin, Ute Ruggenthaler, Hans Weber

GRAPHISME:

François Dumas - 15 rue du XXXI Décembre - Genève - (022) 786 70 63

IMPRIMEUR:

Imprimerie Genevoise S.A. - Case postale 241 - 1211 Genève 24

Imprimé en 1700 exemplaires

«Sul cammino dell'esilio»

[Adattamento di un lavoro realizzato da un grupo di studentesse dell'Istituto di Pedagogia Curativa di Friburgo]

L'attività pedagogica seguente ha per obiettivo di sensibilizzare gli alunni alle realtà e alle difficoltà incontrate dagli uomini, dalle donne e dai bambini che lasciano il loro paese nella speranza di trovare altrove delle condizioni di vita più accettabili. I giocatori e le giocatrici svolgeranno – mettendosi nei panni di giovani esiliati – il percorso d'origine al potenziale paese di accoglienza, prima di iniziare una procedura di richiesta di asilo...

Questo materiale può considerarsi come base. Può essere completato (creando nuove carte, per esempio), modificato (in funzione di nuove regolamentazioni) o arricchito (da ricerche da condurre con gli alunni).

«Sul cammino dell'esilio» può essere il punto di partenza per una attività di più ampio respiro sul tema dell'esilio, oppure esserne il punto d'arrivo.

GIOCATORI/SQUADRE:

2 a 4, da 10-12 anni in avanti.

MATERIALE:

1 tavola di gioco, 21 carte-avvenimenti, 21 carte-informazioni, 24 carte-procedura, 4 buste contenenti le schede-personaggi, 1 dado, 4 pedine.

PREPARAZIONE:

- Fotocopiare la tavola di gioco prima di colorarla: le caselle grigio scuro corrispondono alle carte-avvenimenti (da colorare in rosso) e le caselle grigio chiaro corrispondono alle carte-informazioni (da colorare in blu); la scala-procedura è da colorare in verde.
- Fotocopiare le diverse carte su della carta dai colori corrispondenti.
- Scrivere la risposta corretta sul verso delle carte-informazioni.
- Preparare le schede-personaggio (vedi modella): precisare le origini e le specificità dei gruppi di persone che stanno per vivere l'esilio (possibilità di fare un lavoro di ricerca di informazioni sui differenti paesi: aspetti geografici, politici, economici, culturali, linguistici, ecc.).

SVOLGIMENTO DEL GIOCO

Prima di cominciare, l'animatore/trice dovrà spiegare come la tavola di gioco è concepita: la trama ottagonale simbolizza il cammino dal paese d'origine alla frontiera svizzera, mentre la scala interna delle 6 caselle rappresenta i vari stadi della procedura d'asilo.

Ogni partecipante sceglie in seguito una busta-personaggio e si presenta agli altri giocatori.

Lanciare il dado per cominciare e dirigersi nel senso indicato dalla freccia.

CASELLA-AVVENIMENTO:

Leggere la carta a voce alta e seguire le istruzioni.

CASELLA-INFORMAZIONE:

Rispondere correttamente alla domanda per potere avanzare di due caselle.

CASELLE-PROCEDURA:

Avanzare casella dopo casella senza utilizzare il dado.

NOTA

Il gioco susciterà sicuramente parecchie osservazioni, domande o discussioni. Piuttosto di entrare in materia durante l'attività, prevedere del tempo dopo il gioco.

PER CONSENTIRVI DI ANDARE PIU LONTANO:

DOSSIERS PEDAGOGICI, LIBRI, DOCUMENTI

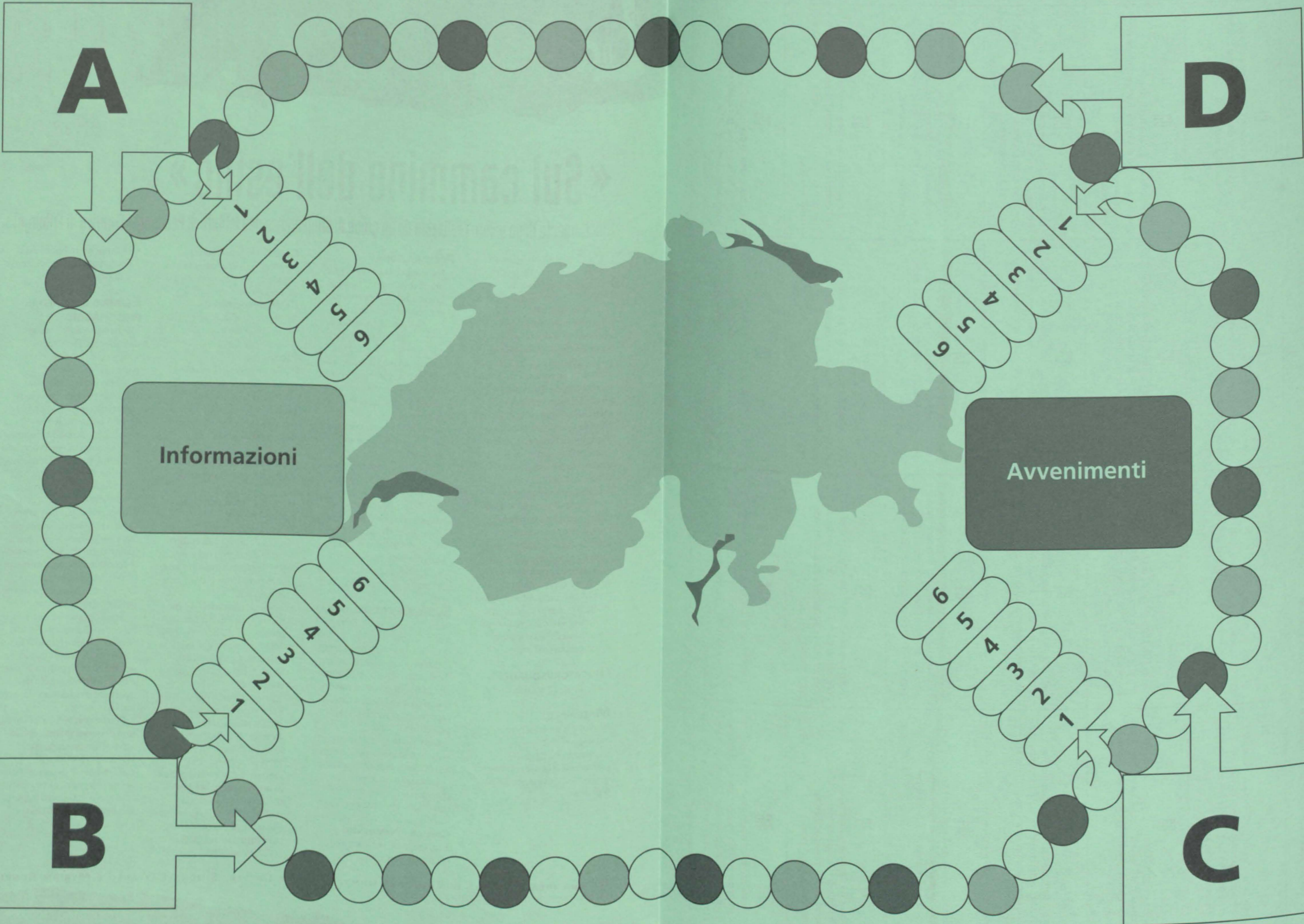
- «Eppur bisogna andare...», unità didattica sull'emigrazione dei popoli nel mondo e nella storia. Comitato svizzero per l'Unicef, 1990, da 9 anni in poi.
- «Noi veniamo dall'Albania», a cura di Zef Chiaramonte. Sinnos Editrice, 1992.
- «Rachid, un bambino arabo in Italia», G. Caliceti. Ed. Einaudi ragazzi, 1995, da 10 anni in poi.
- «Stranieri come noi», V. Zucconi. Ed. Einaudi scuola, 1993, s. media inf.
- «Immigrato», M. Fortunato-S. Methnani. Ed. Theoria, 1990, per adulti.
- «Rifugiati», numero speciale di ottobre-dicembre 1995 della rivista pubblicata dall'ACNUR, Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati, tel. 0039 6 8077119/8079085.

- Documenti pubblicati dal Soccorso Operaio Svizzero e dall'OSAR (Rifugiati).

ESEMPIO DI SCHEDA-PERSONAGGIO

Mi chiamo Nadja e vengo dall'Algeria. Ho 15 anni. L'Algeria è un paese che fa parte del Maghreb. Vi si possono vedere bellissimi paesaggi che rigurgitano di palmeti soleggiati e di oasi. Questo paese potrebbe costituire lo scenario per una fiaba se non ci fossero continui disordini dovuti al fanatismo religioso. Vivere in Algeria è pericoloso quando non si condividono le idee di certi gruppi religiosi. Poco tempo fa, una ragazza della mia età è stata assassinata a casa sua; hanno detto che non rispettava le regole dell'Islam. Anche un giornalista ha perso la vita. Ogni giorno veniamo a sapere notizie terribili. Abbiamo paura. Ecco perchè mio padre ha deciso di fuggire. Per ora, abito con la mia famiglia in un centro vicino alla stazione. Tre settimane fa ho potuto iniziare a frequentare la scuola del quartiere. Per fortuna, parlo e scrivo francese.

Perchè non vieni a trovarmi uno di questi giorni dopo la scuola? Quale segno di benvenuto ti offrirò il tradizionale tè di menta! Potrei anche insegnarti alcune parole in arabo o in berbero oppure raccontarti storie di casa nostra...



Carte-avvenimenti

www.italy.it

<p>Nessuno parla la vostra lingua. Devi aspettare l'arrivo di un interprete per compilare i formulari.</p> <p>RETROCEDI DI UNA CASELLA</p>	<p>Aiutate un contadino a mettere al riparo il suo fieno durante un temporale. Vi da del denaro per prendere il bus.</p> <p>AVANZA DI 5 CASELLE</p>	<p>Sei stato ingiustamente accusato di furto in un negozio.</p> <p>RETROCEDI DI 3 CASELLE</p>
<p>Non avete soldi. Tutta la famiglia è ingaggiata per fare la vendemmia.</p> <p>ASPETTA 1 TURNO</p>	<p>Tua madre ha lavorato in nero per potere pagare un interprete. Il suo datore di lavoro rifiuta di pagarla.</p> <p>RETROCEDI DI 4 CASELLE</p>	<p>Attraversate una zona molto controllata. Vi rifugiate alcuni giorni in un convento.</p> <p>AVANZA DI 3 CASELLE</p>
<p>Un compatriota vi aiuta a passare il confine.</p> <p>AVANZA DI 4 CASELLE</p>	<p>Incontrate un amico compatriota e passate due giorni insieme.</p> <p>RETROCEDI DI UNA CASELLA</p>	<p>Sei riuscito a vendere alcuni effetti personali per pagare un passatore.</p> <p>AVANZA DI 4 CASELLE</p>
<p>I vostri documenti sono spariti!</p> <p>RETROCEDI DI 5 CASELLE</p>	<p>Non trovate posto nel treno che dovete prendere.</p> <p>ASPETTA 1 TURNO</p>	<p>Durante la notte vi hanno rubato una parte dei vostri risparmi.</p> <p>ASPETTA 1 TURNO</p>
<p>I vostri bagagli sono troppo pesanti. Dovete abbandonarne una parte.</p> <p>LASCIA PASSARE IL TUO TURNO</p>	<p>Un membro della famiglia si ammala. Vi nascondete aspettando che stia meglio.</p> <p>RETROCEDI DI 2 CASELLE</p>	<p>Incontrate una giovane donna che parla la vostra lingua. Vi indica una scorciatoia.</p> <p>AVANZA DI 4 CASELLE</p>
<p>Passate clandestinamente un confine. Dovete aspettare che il tempo migliori.</p> <p>ASPETTA 1 TURNO</p>	<p>Ritrovate un amico che viveva in un campo profughi nel paese. Vi racconta ciò che è successo dopo la vostra partenza.</p> <p>LASCIA PASSARE IL TUO TURNO</p>	<p>Un autista vi da un passaggio nel suo camion.</p> <p>AVANZA DI 3 CASELLE</p>
<p>Avete appena passato due giorni con una famiglia che vi ha offerto ospitalità. Con coraggio proseguite il vostro cammino!</p> <p>AVANZA DI 2 CASELLE</p>	<p>Un membro della famiglia è stato ingaggiato per scaricare dei camion. Avete abbastanza denaro per prendere il bus.</p> <p>AVANZA DI 2 CASELLE</p>	<p>Sfiniti da una lunga marcia, decidete di riposarvi un giorno.</p> <p>LASCIA PASSARE IL TUO TURNO</p>

<p>1) QUANTO DENARO RICEVE UN RICHIEDENTE L'ASILO, AL GIORNO?</p> <p>a) Fr. 20.— b) Fr. 10.— c) Fr. 3.—</p>	<p>8) UN RICHIEDENTE L'ASILO HA DIRITTO DI LAVORARE?</p> <p>a) No, mai b) Sì, 3 mesi dopo il suo arrivo c) Sì, a partire dal suo arrivo</p>	<p>15) UN RICHIEDENTE DEVE RIMBORSARE LE SPESE CHE LO STATO HA SOSTENUTO PER LUI?</p> <p>a) Sì, dal momento in cui lavora b) No, tutto è offerto c) Sì, solo gli uomini</p>
<p>2) QUANTO RICEVE UN RICHIEDENTE L'ASILO, OGNI MESE, PER VESTIRSI?</p> <p>a) Fr. 90.— b) Fr. 40.— c) Fr. 20.—</p>	<p>9) UN RIFUGIATO PUO VIAGGIARE?</p> <p>a) Sì, se ha un documento b) No c) Sì, nei paesi confinanti</p>	<p>16) CHI E UN RIFUGIATO?</p> <p>a) Una persona la cui domanda di asilo è stata accettata b) Un lavoratore clandestino c) Una persona straniera che ottiene il passaporto svizzero</p>
<p>3) QUANTO RICEVE AL GIORNO UN RICHIEDENTE ADULTO PER MANTENERSI?</p> <p>a) Fr. 20.— b) Fr. 10.— c) Fr. 5.—</p>	<p>10) UN RICHIEDENTE PUO PRATICARE LA SUA RELIGIONE?</p> <p>a) No b) Sì, se è la religione del paese c) Sì, in tutti i casi</p>	<p>17) I FIGLI DI RICHIEDENTI POSSONO ANDARE A SCUOLA?</p> <p>a) Sì, in una classe speciale b) Sì, come ogni bambino c) No</p>
<p>4) AL SUO ARRIVO, CHI PAGA LE SPESE DEL RICHIEDENTE L'ASILO?</p> <p>a) La Confederazione b) il richiedente c) il richiedente stesso</p>	<p>11) UN RIFUGIATO PUO CHIEDERE UN RICONGIUNGIMENTO FAMILIARE?</p> <p>a) Sì, per i parenti stretti b) Sì, ma soltanto per i suoi figli c) No, in nessun caso</p>	<p>18) UN RICHIEDENTE HA IL DIRITTO DI VOTO?</p> <p>a) Sì, poichè vive in Svizzera b) No c) Sì, sulle questioni che lo riguardano</p>
<p>5) UN RICHIEDENTE L'ASILO E ASSICURATO IN CASO DI MALATTIA?</p> <p>a) Sì, paga una assicurazione b) No c) Per lui, il medico è gratuito</p>	<p>12) DOVE ALLOGGIA UN RICHIEDENTE L'ASILO?</p> <p>a) In albergo b) In un centro o un appartamento c) Presso famiglie di accoglienza</p>	<p>19) PERCHE UNA PERSONA CHIEDE L'ASILO?</p> <p>a) È povera b) Vuole cercare fortuna altrove c) La sua vita è in pericolo</p>
<p>6) DOVE SI PUO CHIEDERE L'ASILO?</p> <p>a) Solo in Svizzera b) In Svizzera e negli USA c) In ogni paese che possa offrire sicurezza e protezione</p>	<p>13) UN RIFUGIATO PUO ESSERE NATURALIZZATO?</p> <p>a) No, mai b) Ottiene d'ufficio la nazionalità svizzera c) Sì, alle stesse condizioni di ogni persona straniera</p>	<p>20) UN RICHIEDENTE PUO POSSEDERE UN VEICOLO?</p> <p>a) Sì, se ha rimborsato le spese e è autonomo finanziariamente b) Sì, ma uno soltanto per famiglia</p>
<p>7) UN RICHIEDENTE PUO VIAGGIARE?</p> <p>a) Certamente, come tutti b) No, non dovrebbe nemmeno lasciare il cantone dove vive c) Sì, ma solo in Europa</p>	<p>14) UN RICHIEDENTE L'ASILO PUO ESSERE NATURALIZZATO?</p> <p>a) No, mai b) Sì, se sposa uno/a Svizzero/a c) Sì, ma costa Fr. 10'000.—</p>	<p>21) QUANDO UN RIFUGIATO PUO OTTENERE UN PERMESSO «C»?</p> <p>a) Quando ha rimborsato i suoi debiti b) Quando dimostra che è motivato c) Quando ha soggiornato in Svizzera da più di 5 anni</p>

Carte verdi: procedura: dalla domanda d'asilo alla decisione

<p>A1</p> <p>Avete venduto tutto quello che avevate, non avete potuto portare con voi quasi niente e sperate finalmente di potere trovare una vita migliore in Svizzera.</p>	<p>B1</p> <p>Avete lasciato il vostro paese precipitosamente, avete passato tutti i confini clandestinamente. Avete appena attraversato le Alpi a piedi.</p>	<p>C1</p> <p>Avete risparmiato a lungo per lasciare il vostro paese. Questa volta siete vicini alla meta. Siete appena atterrati all'aeroporto di Ginevra.</p>	<p>D1</p> <p>Siete al confine svizzero! Ripensate a tutti gli amici del villaggio che hanno fatto una colletta per prestarvi il denaro per il viaggio...</p>
<p>A2</p> <p>Vi presentate al Centro di registrazione per Richiedente l'Asilo di Chiasso per compilare una domanda d'asilo. Vi rimanete durante 3 giorni.</p>	<p>B2</p> <p>La tua famiglia si presenta al posto di polizia della città. Vi accompagnano al Centro di Registrazione più vicino per depositare la vostra domanda d'asilo.</p>	<p>C2</p> <p>Vi presentate al Centro di Registrazione di Basilea. Raccontate la vostra storia. Vi prendono anche le impronte digitali.</p>	<p>D2</p> <p>Ti presenti alla polizia degli stranieri. Vi accompagnano al Centro di Registrazione di Ginevra per compilare il questionario di domanda d'asilo.</p>
<p>A3</p> <p>La tua famiglia è assegnata al canton Vaud poichè uno dei cugini ci vive già. Un mese più tardi, i tuoi genitori sono convocati per la 1ª audizione cantonale.</p>	<p>B3</p> <p>Siete accettati come richiedenti e aspettate una decisione in un centro di accoglienza. Puoi imparare rapidamente l'italiano per potere entrare a scuola.</p>	<p>C3</p> <p>Un membro della tua famiglia si trova già nel centro di accoglienza: lo potete raggiungere. Pensi molto a tua nonna, rimasta nel paese.</p>	<p>D3</p> <p>La tua famiglia è assegnata al cantone di Friburgo. Vi installano in un piccolo appartamento. Aspettate di essere convocati per l'audizione cantonale.</p>
<p>A4</p> <p>Quattro mesi dopo il vostro arrivo, tua madre trova un impiego e potete installarvi in un piccolo appartamento. Che fortuna!</p>	<p>B4</p> <p>Sono passati tre mesi. Ora potete lavorare, ma è difficile trovare un impiego. I tuoi genitori pensano al vostro paese e agli amici in pericolo. Tutto ciò preoccupa anche te.</p>	<p>C4</p> <p>Tre mesi più tardi, tuo fratello ha trovato un piccolo impiego. Rimborsa una parte delle spese di cui lo Stato si è fatto carico dal vostro arrivo.</p>	<p>D4</p> <p>L'Ufficio Federale dei Rifugiati vi ha convocati per una audizione. Sei preoccupato. Ti chiedi se è proprio in Svizzera che la tua famiglia potrà vivere tranquillamente.</p>
<p>A5</p> <p>Vivete da un anno a Losanna quando l'Ufficio Federale dei Rifugiati annuncia la sua decisione. La vostra domanda è rifiutata! Impanicati, fate ricorso.</p>	<p>B5</p> <p>Sono passati sei mesi. Ricevete una risposta negativa da Berna. Fate ricorso. Risultato inaspettato: vi si concede una ammissione provvisoria.</p>	<p>C5</p> <p>Sono passati sei mesi e non avete ancora ricevuto alcuna risposta da Berna. Sei preoccupato. Dovrai nuovamente lasciare i tuoi amici?</p>	<p>D5</p> <p>Sono passati tredici mesi. Arriva la decisione di Berna: la vostra domanda è accettata. I tuoi genitori possono ora fare venire senza timore il tuo fratellino!</p>
<p>A6</p> <p>Il vostro rinvio è stato sospeso per 8 mesi. Purtroppo, come la maggior parte dei ricorsi, il vostro non va a buon fine. Dovete rientrare al vostro paese. Fuggite allora in Francia.</p>	<p>B6</p> <p>Vivi in Svizzera da 2 anni. Ogni giorno, vai a scuola, ma non sempre sai perchè. Quando la guerra sarà finita, tornerai al tuo paese. Quando?</p>	<p>C6</p> <p>Berna ha deciso di concederti l'asilo provvisorio. Hai quindi il diritto di rimanere in Svizzera, ma solo fino a quando la guerra sarà finita nel tuo paese.</p>	<p>D6</p> <p>Ora hai lo statuto di rifugiato. Tua mamma fa le pratiche necessarie per ottenere dei documenti di viaggio. Potrete così spostarvi senza difficoltà.</p>

InterDIALOGOS : Idées pour une éducation en contextes pluriculturels
InterDIALOGOS : Ideen für Bildung in einer plurikulturellen Umwelt
InterDIALOGOS : Idee per l'educazione in contesti pluriculturali

**DOSSIER : INTÉGRATION PROFESSIONNELLE
BERUFLICHE INTEGRATION
INTEGRAZIONE PROFESSIONALE**

I n t e r -

D

i

a

DIALOGOS

NUMERO 2 **96**
NOVEMBRE

FOTO E DISEGNI :

Copertina + Pag. 2-3, 12-13:

SIMONE OPPLIGER

Pag. : 5, 9

INTERFOTO

Pag. : 11

MICHELINE REY

Pag. : 14

CLASSES D'ACCUEIL - GENÈVE

Pag. : 19, 20

JEUNES EMPLOIS

Pag. : 23

SERVICE ECOLE

Pag. : 27

ESP - LAUSANNE

Pag. : 37

ZIMA

Pag. : 40

GLOBELIVRES - RENENS

Pag. : 41 - Logo Webinter

LOUISE LAVIGNE

Pag. : 46

BENOIT LANGE

ABONNEMENTS

(2 numéros par année)

PRIX/PREIS/PREZZO :

- Privé - Fr. 20.-
- Institution Fr. 40.-
- Soutien (Unterstützung) Fr. 50.-
- Prix au numéro Fr. 12.-

• L'abbonamento non disdetto s'intende automaticamente rinnovato per l'anno successivo

• L'abonnement non révoqué est automatiquement renouvelé pour une année

• Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht gekündigt wird

ADMINISTRATION ET ABONNEMENTS

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel
CCP 20-9933.9

RÉDACTION - INFORMATION - CONTACT :

InterDIALOGOS
Mary-Claude WENKER
Creux Dorand 11
1753 Matran
Téléphone: 026 / 400 01 11
Fax: 026 400 01 10

Sommaire

EDITORIAL	1
DOSSIER	2
INTÉGRATION PROFESSIONNELLE	
BERUFLICHE INTEGRATION	
INTEGRAZIONE PROFESSIONALE	
• Fremdsprachig – Ausländer – keine Lehre – keine Chance ?.....	2
• Jeunes migrants arrivant en Suisse à l'âge de 14-15 ans... Quel avenir professionnel ? Interrogations et nouveau défi posés à l'O. P.	4
• Précarité juridique et insertion dans la formation professionnelle : la situation genevoise.....	8
• De la scolarité obligatoire à l'intégration professionnelle : des passerelles créatives.....	12
• Le SCAI (Service des classes d'accueil et d'insertion).....	14
• Classe de 10 ^e année avec formation alternée.....	17
• Jeunes-Emploi.....	18
• Starthilfen und Übergänge für 15 bis 20 jährige Fremdsprachige.....	24
• Les enjeux cachés de la réinsertion professionnelle des immigrés.....	26
• Vie scolaire, vie professionnelle : est-ce que ça bouge chez les émigrants espagnols ?.....	30
FENÊTRE SUR LE MONDE	
• Une approche globale du concept de développement ou une opération de blanchiment des concepts ?.....	34
• Salutations de Bosnie.....	36
FENÊTRE SUR...	
NEUCHÂTEL « Etre étranger » ou comment susciter un débat... ..	38
TICINO Integrazione : quando gli aiuti concreti arrivano dai bambini.....	39
VAUD La bibliothèque interculturelle de Renens.....	40
AIEI/IAIE	
• Nouveau Secrétaire général.....	43
• Conférence.....	43



WEBINTER
41



PLUME LIBRE
42



AGENDA
44



PUBLICATIONS
46



QUESTIONNAIRE
49

Was geht Ihnen durch den Kopf, wenn Sie den Titel unseres Dossiers lesen? Ich denke an Jugendliche, die fünfzig Bewerbungen geschrieben haben und doch keine Lehrstelle finden. Ich denke an abnehmende Zahlen von Lehrstellen und steigende Zahlen von Jugendlichen, die die Schule verlassen und sich auf dem Lehrstellenmarkt konkurrenzieren. An Klagen über mangelhafte Sprachkenntnisse und Vorbildung der fremdsprachigen und vor allem der erst vor kurzem neuzugewanderten Jugendlichen.

Diese pessimistische Beurteilung der Situation, die vielen dramatischen Medienberichte und die Hilferufe aus Lehrerschaft, Berufsberatung und Politik haben im Sommer dieses Jahres immerhin zu Aktionen wie Lehrstellenbörsen, einigen zusätzlichen Lehrstellen und neuen Übergangsprogrammen für arbeitslose Jugendliche geführt. Entwarnung ist trotzdem nicht angezeigt. Weitere bildungspolitische Massnahmen sind in den nächsten Jahren nötig:

- spezifische berufsvorbereitende Angebote für fremdsprachige Jugendliche, in denen diese noch fehlende Qualifikationen ergänzen können,
- genügend Lehrstellen und niederschwellige Anlehrstellen für weniger Qualifizierte sowie die Offenheit der Lehrmeister/innen, jugendliche Migranten und Migrantinnen einzustellen,
- unterstützende Angebote während der Berufsbildung im Lehrbetrieb und in der Berufsschule.

Die problembeladene Diskussion dieses Sommers und einige Beispiele von Massnahmen spiegeln sich in der vorliegenden Nummer von InterDIALOGOS. Beim Überblicken des Hefts beschäftigt mich noch eine andere Frage: Haben wir von der Redaktionsgruppe, haben Sie als Leser/in auch positive Assoziationen und Bilder zu diesem Thema? Wo bleiben die Berichte und Analysen über erfolgreiche Ausbildungs- und Berufskarrieren? Unter den jungen Leuten aus Immigrantenfamilien finden sich auch gefragte, weil vielsprachige Verkäuferinnen und Bankfachleute, kreative Coiffeurs, Musikerinnen, Filmemacher und Fussballstars, weltgewandte Journalisten, profilierte Sprachwissenschaftlerinnen, Sozialarbeiterinnen, Gewerkschaftssekretäre, Computerfachleute... Sicher fallen auch Ihnen bei weiterem Nachdenken viele Beispiele und Namen ein. Warum sprechen wir nicht von ihnen? Müssten wir nicht vermehrt von den Potentialen sprechen, die in diesen Jugendlichen stecken? Die Jugendlichen selbst brauchen – gerade angesichts deprimierender Umstände – positive Identifikationsmöglichkeiten. Und auch die Lehrmeister/innen werden eher bereit sein, mit solchen Jugendlichen zu arbeiten, wenn nicht negative Bilder über diese Jugendlichen die öffentliche Meinung prägen.

MARKUS TRUNIGER

Mitarbeiter der Erziehungsdirektion
des Kantons Zürich



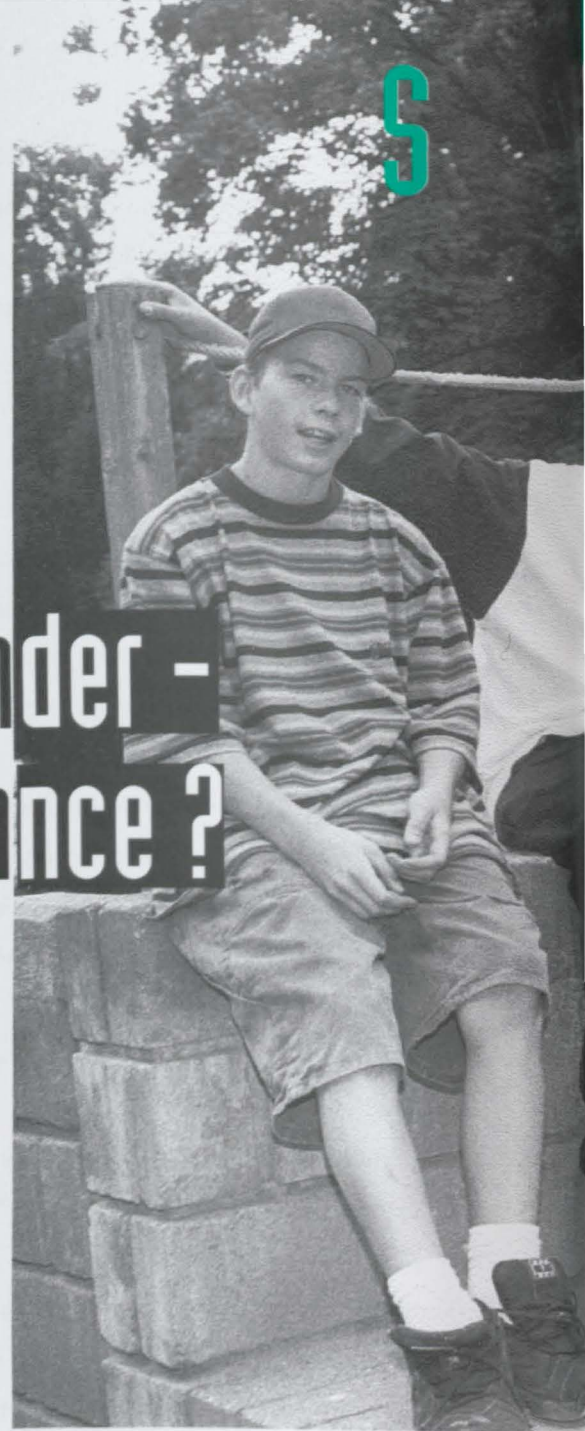
Intégration professionnelle
Berufliche Integration
Integrazione professionale

Fremdsprachig - Ausländer - keine Lehre - keine Chance?

Allein im Kanton Zürich werden jedes Jahr gegen zweitausend neueingereiste fremdsprachige Jugendliche im Alter von 15 bis 20 Jahren gezählt. Viele finden weder eine Lehrstelle noch reicht es für eine weiterführende Schule. Wieviele junge Menschen sind es in der ganzen Schweiz, die nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit keine Lösung finden, die sie für das Erwerbsleben qualifiziert? Wieviele gehen jobben? Wie gross ist der Anteil jener, die in keiner Statistik erscheinen?

Genau Zahlen zu bekommen, ist schwierig - und wenn, dann sind es auch nur mehr oder weniger grobe Annäherungen an die Wirklichkeit. Wichtiger ist jedoch die gesicherte Erkenntnis, die hinter solchen Fragen steckt: Leute ohne formale Berufsqualifikationen sind stärker dem Risiko ausgesetzt, unfreiwillig arbeitslos zu werden.

Der Weg in die Berufslehre ist ganz allgemein steiler geworden, er braucht mehr Schnauf und bessere Ausrüstung, und die Lehrbetriebe sind viel wählerischer als früher. Ausländer mit Lücken in der Schulbildung stehen da zuhinterst in der Kolonne, erst recht, wenn sie noch wenig Deutsch können und einen « falschen » Passe haben (bzw. gar keinen).

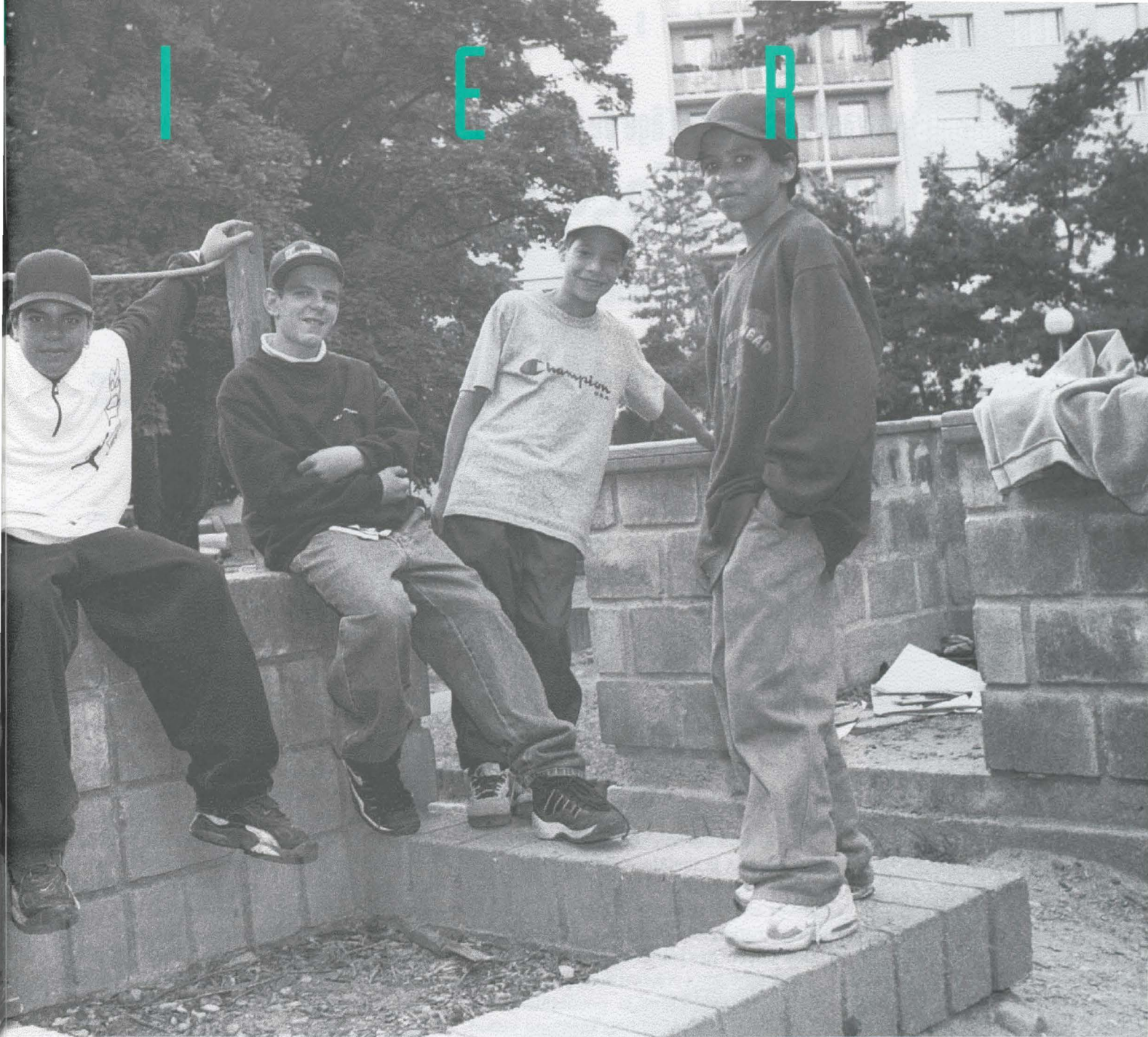


Es braucht - um im Bild zu bleiben - also Steighilfen und Wegerleichterungen, damit möglichst viele den Aufstieg in Angriff nehmen können.

Mit der Vorlehre gibt es schon längere Zeit die Möglichkeit, den Weg in eine geregelte Berufsausbildung zu ebnen: Die Jugendlichen arbeiten bereits im (späteren) Lehrbetrieb und werden in der Berufsschule sprachlich so weit gefördert, dass sie gute Chancen haben, eine Lehre erfolgreich abzuschliessen. Die Vorlehre richtet sich an Leistungsstarke und kommt somit für einen grossen Teil der jugendlichen Immigranten nicht in Frage.

RÉSUMÉ :

Il est particulièrement difficile pour de jeunes étrangers aux connaissances d'allemand insuffisantes de trouver un apprentissage après la scolarité obligatoire. Comme le manque de formation augmente le risque de devenir chômeur, il est important de donner une qualification professionnelle à tous. Grâce à de nouvelles formes d'apprentissage léger, même les jeunes qui n'ont que de faibles chances sur le marché des apprentissages pourront apprendre une profession ou tout au moins obtenir un certificat reconnu.



Hier hakt die « Anlehre Plus » ein. Zu den üblichen neun Lektionen Anlehrunterricht kommt ein weiterer Schultag für das Fach « Sprache und Kultur ». Am Schluss wird wie bei der herkömmlichen Anlehre ein eidgenössischer Ausweis erteilt. Das Ziel wäre indes, dass ein Teil der Plus-Anlehrlinge nach einem oder zwei Jahren den Einstieg in eine Berufslehre fände.

Anlehre plus gibt es unter diesem Namen erst im Kanton Zürich als Pilotprojekt, in den Kantonen Graubünden und Obwalden werden ähnliche Modelle ausprobiert.

Wenn dank « Vorlehre » und « Anlehre Plus » fremdsprachige Jugendliche zu einer Berufsausbildung kommen, nützt das sowohl den Jugendlichen als auch der gesamten Volkswirtschaft. Beide Ausbildungsgänge tragen die Vorzüge des dualen Systems, das heisst, sie sind praxisnah, bauen auf die bewährte Zusammenarbeit von Betrieb und Schule und sind obendrein kostengünstig im Vergleich zu Vollzeitschulen.

GEORGES KÜBLER
 Amt für Berufsbildung
 Abt. Berufspädagogik

Jeunes migrants arrivant en suisse à l'âge de 14-15 ans...

Quel avenir professionnel ?

interrogations et nouveau défi posés à l'orientation professionnelle

ZUSAMMENFASSUNG :

Die Zunahme der bewaffneten Konflikte und der Bürgerkriege bewirkt, dass immer mehr Jugendliche über 14 bis 15 Jahre in die Schweiz kommen. Ihre späte Ankunft verunmöglicht einen genügenden Schulbesuch in der Schweiz. Dazu ist in ihrem Heimatland ihre Schullaufbahn oft sehr gestört worden. Welches sind nun ihre Chancen der beruflichen Integration ? Angesichts dieser neuen Situationen wird die Aufgabe der Berufsberater und -beraterinnen besonders heikel ; ihre Grundkonzeption muss neu überdacht werden. Meilensteine sind : Strategie der dauernden Beratung, Überwindung des Kulturozentrismus, Bemühung um Vermittlung und Wirklichkeitsanpassung.

Je travaille comme psychologue dans le cadre de l'Office d'orientation scolaire et professionnelle de La Chaux-de-Fonds. Une part importante de mon activité consiste à recevoir les élèves de classes d'accueil du degré secondaire (élèves de 11-12 ans à 15-16 ans). Par ailleurs, je me suis beaucoup investie dans le travail d'orientation auprès des adultes, ce qui m'amène aussi à rencontrer des personnes migrantes.

PRATIQUE D'OSP DANS LE CANTON DE NEUCHÂTEL

Il existe trois offices d'orientation scolaire et professionnelle, respectivement pour les villes de Neuchâtel, de La Chaux-de-Fonds et du Locle, avec des antennes pour le Val-de-Travers et le Val-de-Ruz. Les psychologues-conseillères et -conseillers, qui travaillent dans ces offices, ont pour mandat de s'occuper à la fois des questions d'intégration et d'orientation scolaire auprès des élèves en âge de scolarité obligatoire, et de l'information et de l'orientation professionnelle auprès des jeunes et des adultes.

Ce sont deux volets d'activités très complémentaires, offrant la possibilité d'une approche dans le continu et d'une vision synthétique des problèmes, un angle d'étude et d'intervention qui s'avère particulièrement intéressant par rapport à une population de jeunes migrants pour qui des besoins d'encadrement se font très souvent sentir. Par la structure même de notre institution, nous pouvons effectivement suivre des élèves dans la globalité de leur parcours.

Les mesures d'orientation professionnelle s'intègrent alors dans l'ensemble d'un processus dont elles deviennent l'aboutissement. C'est un avantage que nous perdons quand nous nous occupons de jeunes adolescents arrivés tardivement en Suisse et qui n'ont pu bénéfici-

er d'un temps suffisant de scolarité ici et, malheureusement trop souvent, dans leur propre pays.

COLLABORATION AVEC LES CLASSES D'ACCUEIL

C'est au cours de l'année 80-81, au moment de l'arrivée des réfugiés vietnamiens, qu'une première classe d'accueil s'est ouverte à La Chaux-de-Fonds. Dès cette époque, par intérêt personnel, j'ai choisi de travailler auprès de ces élèves.

Dans la quinzaine d'années qui a suivi, en raison de l'arrivée de nombreux jeunes réfugiés et, sur le canton de Neuchâtel, de l'intégration en scolarité obligatoire des enfants clandestins, ces classes d'accueil se sont progressivement développées ainsi que la collaboration entre les conseillers en orientation et les enseignants. Actuellement, nous sommes plusieurs collègues à travailler pour ces classes, tant dans le secteur primaire que secondaire, et même pour une classe de scolarité post-obligatoire dont je reparlerai ultérieurement.

À titre personnel, je décris brièvement les principaux axes d'interventions que j'essaie de mener à bien :

- Suivi de l'adaptation sociale et scolaire des élèves. Echanges fréquents avec les enseignants, qui déterminent eux-mêmes le moment adéquat pour que je reçoive les élèves et que je procède à une évaluation de leurs progrès et de leurs possibilités. Selon les demandes et les nécessités, rencontres avec les parents ou les personnes responsables (assistants sociaux des Œuvres d'entraide, de l'Office des mineurs, etc.).
- Mesures d'intégration en scolarité régulière (généralement après une année de classe d'accueil, parfois deux, si possible sur la base de plusieurs bilans). Ces



mesures sont prises en accord avec l'enseignant et la direction d'école.

- Travail de suivi auprès d'élèves rencontrant des difficultés plus spécifiques. Echanges avec les enseignants dans le but d'arriver à une meilleure compréhension et intégration de l'élève.
- Attention particulière donnée aux élèves âgés de 14-15 ans. Du fait de leur arrivée tardive et de leur manque de scolarité en Suisse, ils seront les plus fragilisés face à une intégration professionnelle. Aussi il importe de leur donner le plus rapidement possible une information et une orientation professionnelle très personnalisée. Cela même si le jeune est encouragé à poursuivre un temps de scolarité et qu'il pourra bénéficier par la suite de nouvelles prestations d'OP. Offrir à ces élèves la possibilité d'un travail d'orientation dans la durée me paraît essentiel afin de les aider à se structurer des points de repères, à saisir l'importance d'une formation par « paliers » et finalement à entrevoir des perspectives, peut-être très modestes, mais combien nécessaires dans leur construction identitaire d'adolescentes et d'adolescents, rendue si difficile par leur situation d'incertitude « d'être ici ou de retourner là-bas ».

DES SITUATIONS DE PLUS EN PLUS COMPLEXES À RÉSOUDRE

Avec l'arrivée d'enfants et de jeunes appartenant à des cultures et parlant des langues très différentes, il est évident que les processus d'intégration dans le circuit scolaire et les formations professionnelles sont devenus plus lents et plus laborieux. Très souvent les difficultés sont encore liées à des facteurs plus graves : traumatismes de guerre, parcours scolaires totalement perturbés ou extrêmement réduits en raison de détérioration socio-économique ou de désintégration socio-politique dans les pays d'origine. Il suffit de penser à la situation des Rwandais, des Somaliens, des Albanais des Kosovars, de beaucoup de Kurdes.

Même si la classe d'accueil remplit son rôle de lieu d'apprentissage du français, de socialisation et d'ouverture à notre culture, elle ne peut combler des lacunes de départ dans l'ensemble des apprentissages scolaires. Toute sortie de classe d'accueil en vue d'un passage en classe régulière, aussi bien préparée soit-elle, reste un moment très délicat. Un travail de sensibilisation auprès des futurs enseignants est absolument nécessaire. Il incombe à la fois aux responsables des classes d'accueil, aux conseillers d'orientation, aux directions d'école. Au cours de ces dernières années, une prise de conscience et une collaboration se sont beaucoup intensifiées dans ce sens.

Ces problèmes d'intégration sont particulièrement aigus avec des jeunes en âge d'être libérés de la scolarité. Généralement, les directions d'école se montrent généreuses pour prolonger au maximum un temps d'école. N'empêche que les enseignants de classes régulières qui reçoivent ces élèves ont une tâche très difficile, pour laquelle ils n'ont pas toujours suffisamment de temps et de moyens. L'idéal serait de pouvoir concevoir et appliquer un programme à la carte, mais cela est loin d'être facile à gérer dans une classe où le nombre d'élèves est déjà conséquent et où un programme doit être réalisé au mieux pour assurer l'accès à la formation professionnelle. Trop souvent les enseignants se sentent responsables de faire rattraper à l'élève « tout son retard ». Ce qui est pratiquement impossible dans la situation de ces jeunes migrants, et ce qui devient finalement une source de découragement, voire une « blessure narcissique », pour l'enseignant lui-même. A nouveau, cela exige beaucoup de temps pour rencontrer les enseignants, les aider à situer les exigences possibles, et cela n'est pas toujours réalisable au vu des disponibilités concrètes. Le rôle des directions d'école est également très important selon qu'elles mesurent l'enjeu des problèmes et qu'elles apportent activement leur soutien aux enseignants dans le sens de rappeler que, dans ces situations très particulières, ce n'est pas la promotion en tant que telle qui est recherchée, mais une progression de l'élève dans la mesure de ses possibilités.

UNE INITIATIVE ENCOURAGEANTE

Il y a quelques années, suite aux arrivées toujours plus nombreuses de migrants déjà adolescents et aux demandes des milieux concernés par ces jeunes, une classe d'accueil s'est ouverte à La Chaux-de-Fonds dans le cadre de la scolarité post-obligatoire (dépendant de la direction de l'EPPS - EDD, Ecole de préparation aux formations paramédicales et sociales, école degré diplôme). Cette classe offre 18 périodes d'enseignement par semaine, sur une année. Selon la motivation de l'élève, il est possible de prolonger d'un semestre, voire de deux, et d'envisager même une intégration progressive en classe de pré-apprentissage. Plusieurs expériences positives se sont réalisées. Je peux citer l'exemple d'une jeune Kurde, arrivée à l'âge de 14 ans en classe d'accueil du secondaire. Manifestement intelligente, son niveau de connaissances était cependant insuffisant pour passer directement en section pré-professionnelle. Nous avons choisi la solution de cette nouvelle classe, avec encore un appui individuel. L'élève a pu accéder à une classe de pré-apprentissage. Elle termine actuellement son école de couture.

Mais pour beaucoup, les lacunes s'avèrent trop importantes pour amorcer une formation de niveau CFC. Mises à part les quelques possibilités de formation élémentaire, toujours tributaires de la bonne volonté d'un patron, et quelques structures d'accueil pour des jeunes en situation sociale et familiale difficile, nous manquons très sérieusement d'un système de formations intermédiaires, style « ateliers-formation ».

UN TRAVAIL CONSTANT DE RÉAJUSTEMENT

Dans un tel manque de perspective, quel sens peut prendre la rencontre avec un conseiller ou une conseillère en orientation ? Peut-on simplement parler de projet, sans prendre le temps de mettre des mots sur la réalité quotidienne de ces jeunes : possibilités de débouchés très restreintes ; incertitude constante de rester en Suisse, même pour un temps de formation ; différences culturelles ; conflits psychologiques, notamment liés au sentiment de loyauté, etc. Comment parler du marché du travail, des métiers, en sachant leur handicap scolaire doublé du handicap lié à leur statut ? Peut-on leur présenter notre documenta-

tion telle quelle ? Les précipiter dans des stages sans un travail d'encadrement très étroit ? N'importe-t-il pas en tout premier lieu de saisir « leurs » représentations du travail, les images qu'ils se font de nos métiers, de nos formations, ce qu'ils attendent ? De les amener à percevoir les différences de cultures, à mesurer les décalages, à comprendre la nécessité d'une démarche progressive.

Ce travail d'orientation s'apparente en fait beaucoup à l'orientation des adultes, où il faut aussi constamment réaménager un désir de projet en fonction de la situation concrète de la personne, où plus d'une fois il n'est pas possible de suivre la trajectoire linéaire du parcours traditionnel et où il faut imaginer et s'atteler à emprunter d'autres cheminements.

UTILISER LA CLASSE D'ACCUEIL COMME LIEU DE MÉDIATION

Au début de cet article, j'ai insisté sur l'importance d'engager très tôt un processus d'orientation pour ces jeunes migrants. Ceci précisément pour leur faire prendre conscience et leur faire vivre l'utilité d'une démarche par étapes, les aider à sortir de leurs illusions tout en leur montrant l'importance d'acquérir un bout de formation, aussi minime soit-il.

Dans ce sens là, la classe d'accueil représente un lieu privilégié de médiation : le jeune y est relativement protégé pour progresser à son rythme. En même temps, c'est un lieu et un temps où nous pouvons lui offrir des informations et une première sensibilisation à la société à laquelle il doit se confronter. Les conseillères et conseillers en orientation peuvent certainement être des actrices et acteurs importants de cette médiation.

DANIELLE OTHENIN-GIRARD

Psychologue Conseillère en orientation
Office d'orientation scolaire et professionnelle
Rue du Parc 53
2300 La Chaux-de-Fonds
Tél. 032 / 913 04 62

mesures sont prises en accord avec l'enseignant et la direction d'école.

- Travail de suivi auprès d'élèves rencontrant des difficultés plus spécifiques. Echanges avec les enseignants dans le but d'arriver à une meilleure compréhension et intégration de l'élève.
- Attention particulière donnée aux élèves âgés de 14-15 ans. Du fait de leur arrivée tardive et de leur manque de scolarité en Suisse, ils seront les plus fragilisés face à une intégration professionnelle. Aussi il importe de leur donner le plus rapidement possible une information et une orientation professionnelle très personnalisée. Cela même si le jeune est encouragé à poursuivre un temps de scolarité et qu'il pourra bénéficier par la suite de nouvelles prestations d'OP. Offrir à ces élèves la possibilité d'un travail d'orientation dans la durée me paraît essentiel afin de les aider à se structurer des points de repères, à saisir l'importance d'une formation par « paliers » et finalement à entrevoir des perspectives, peut-être très modestes, mais combien nécessaires dans leur construction identitaire d'adolescentes et d'adolescents, rendue si difficile par leur situation d'incertitude « d'être ici ou de retourner là-bas ».

DES SITUATIONS DE PLUS EN PLUS COMPLEXES À RÉSOUDRE

Avec l'arrivée d'enfants et de jeunes appartenant à des cultures et parlant des langues très différentes, il est évident que les processus d'intégration dans le circuit scolaire et les formations professionnelles sont devenus plus lents et plus laborieux. Très souvent les difficultés sont encore liées à des facteurs plus graves : traumatismes de guerre, parcours scolaires totalement perturbés ou extrêmement réduits en raison de détérioration socio-économique ou de désintégration socio-politique dans les pays d'origine. Il suffit de penser à la situation des Rwandais, des Somaliens, des Albanais des Kosovars, de beaucoup de Kurdes.

Même si la classe d'accueil remplit son rôle de lieu d'apprentissage du français, de socialisation et d'ouverture à notre culture, elle ne peut combler des lacunes de départ dans l'ensemble des apprentissages scolaires. Toute sortie de classe d'accueil en vue d'un passage en classe régulière, aussi bien préparée soit-elle, reste un moment très délicat. Un travail de sensibilisation auprès des futurs enseignants est absolument nécessaire. Il incombe à la fois aux responsables des classes d'accueil, aux conseillers d'orientation, aux directions d'école. Au cours de ces dernières années, une prise de conscience et une collaboration se sont beaucoup intensifiées dans ce sens.

Ces problèmes d'intégration sont particulièrement aigus avec des jeunes en âge d'être libérés de la scolarité. Généralement, les directions d'école se montrent généreuses pour prolonger au maximum un temps d'école. N'empêche que les enseignants de classes régulières qui reçoivent ces élèves ont une tâche très difficile, pour laquelle ils n'ont pas toujours suffisamment de temps et de moyens. L'idéal serait de pouvoir concevoir et appliquer un programme à la carte, mais cela est loin d'être facile à gérer dans une classe où le nombre d'élèves est déjà conséquent et où un programme doit être réalisé au mieux pour assurer l'accès à la formation professionnelle. Trop souvent les enseignants se sentent responsables de faire rattraper à l'élève « tout son retard ». Ce qui est pratiquement impossible dans la situation de ces jeunes migrants, et ce qui devient finalement une source de découragement, voire une « blessure narcissique », pour l'enseignant lui-même. A nouveau, cela exige beaucoup de temps pour rencontrer les enseignants, les aider à situer les exigences possibles, et cela n'est pas toujours réalisable au vu des disponibilités concrètes. Le rôle des directions d'école est également très important selon qu'elles mesurent l'enjeu des problèmes et qu'elles apportent activement leur soutien aux enseignants dans le sens de rappeler que, dans ces situations très particulières, ce n'est pas la promotion en tant que telle qui est recherchée, mais une progression de l'élève dans la mesure de ses possibilités.

UNE INITIATIVE ENCOURAGEANTE

Il y a quelques années, suite aux arrivées toujours plus nombreuses de migrants déjà adolescents et aux demandes des milieux concernés par ces jeunes, une classe d'accueil s'est ouverte à La Chaux-de-Fonds dans le cadre de la scolarité post-obligatoire (dépendant de la direction de l'EPPS - EDD, Ecole de préparation aux formations paramédicales et sociales, école degré diplôme). Cette classe offre 18 périodes d'enseignement par semaine, sur une année. Selon la motivation de l'élève, il est possible de prolonger d'un semestre, voire de deux, et d'envisager même une intégration progressive en classe de pré-apprentissage. Plusieurs expériences positives se sont réalisées. Je peux citer l'exemple d'une jeune Kurde, arrivée à l'âge de 14 ans en classe d'accueil du secondaire. Manifestement intelligente, son niveau de connaissances était cependant insuffisant pour passer directement en section pré-professionnelle. Nous avons choisi la solution de cette nouvelle classe, avec encore un appui individuel. L'élève a pu accéder à une classe de pré-apprentissage. Elle termine actuellement son école de couture.

Mais pour beaucoup, les lacunes s'avèrent trop importantes pour amorcer une formation de niveau CFC. Mises à part les quelques possibilités de formation élémentaire, toujours tributaires de la bonne volonté d'un patron, et quelques structures d'accueil pour des jeunes en situation sociale et familiale difficile, nous manquons très sérieusement d'un système de formations intermédiaires, style « ateliers-formation ».

UN TRAVAIL CONSTANT DE RÉAJUSTEMENT

Dans un tel manque de perspective, quel sens peut prendre la rencontre avec un conseiller ou une conseillère en orientation ? Peut-on simplement parler de projet, sans prendre le temps de mettre des mots sur la réalité quotidienne de ces jeunes : possibilités de débouchés très restreintes ; incertitude constante de rester en Suisse, même pour un temps de formation ; différences culturelles ; conflits psychologiques, notamment liés au sentiment de loyauté, etc. Comment parler du marché du travail, des métiers, en sachant leur handicap scolaire doublé du handicap lié à leur statut ? Peut-on leur présenter notre documenta-

tion telle quelle ? Les précipiter dans des stages sans un travail d'encadrement très étroit ? N'importe-t-il pas en tout premier lieu de saisir « leurs » représentations du travail, les images qu'ils se font de nos métiers, de nos formations, ce qu'ils attendent ? De les amener à percevoir les différences de cultures, à mesurer les décalages, à comprendre la nécessité d'une démarche progressive.

Ce travail d'orientation s'apparente en fait beaucoup à l'orientation des adultes, où il faut aussi constamment réaménager un désir de projet en fonction de la situation concrète de la personne, où plus d'une fois il n'est pas possible de suivre la trajectoire linéaire du parcours traditionnel et où il faut imaginer et s'atteler à emprunter d'autres cheminements.

UTILISER LA CLASSE D'ACCUEIL COMME LIEU DE MÉDIATION

Au début de cet article, j'ai insisté sur l'importance d'engager très tôt un processus d'orientation pour ces jeunes migrants. Ceci précisément pour leur faire prendre conscience et leur faire vivre l'utilité d'une démarche par étapes, les aider à sortir de leurs illusions tout en leur montrant l'importance d'acquérir un bout de formation, aussi minime soit-il.

Dans ce sens là, la classe d'accueil représente un lieu privilégié de médiation : le jeune y est relativement protégé pour progresser à son rythme. En même temps, c'est un lieu et un temps où nous pouvons lui offrir des informations et une première sensibilisation à la société à laquelle il doit se confronter. Les conseillères et conseillers en orientation peuvent certainement être des actrices et acteurs importants de cette médiation.

DANIELLE OTHENIN-GIRARD

Psychologue Conseillère en orientation
Office d'orientation scolaire et professionnelle
Rue du Parc 53
2300 La Chaux-de-Fonds
Tél. 032 / 913 04 62

Précarité juridique et insertion dans la formation professionnelle :

la situation genevoise

Depuis trois ans maintenant, le Centre de Contact Suisses-Immigrés Genève (CCSI) et l'Université de Genève mènent conjointement une recherche-action sur la problématique des jeunes filles et jeunes gens avec statut précaire désireux de s'insérer dans une filière de formation professionnelle. Cette recherche est une suite logique du combat que des membres de ces deux institutions ont mené pour faire admettre le droit à l'éducation pour tout enfant en âge de scolarité obligatoire. Il s'agissait pour nous de passer à l'étape ultérieure et de tenter de trouver des solutions pour que les jeunes gens et jeunes filles avec statut précaire, en âge de scolarité post-obligatoire, puissent avoir accès à une formation professionnelle.

En outre, un groupe de travail « Jeunes migrants et formation professionnelle » du CCSI a édité une brochure intitulée : *Pour un droit à une formation scolaire et professionnelle pour tous*. Distribuée à tous les milieux concernés par cette problématique (autorités politiques, directions d'école et des services, syndicats patronaux et ouvriers, associations), cette brochure, par les contacts et les discussions qu'elle a suscités, a été l'un des éléments qui ont contribué à la mise en place par les autorités scolaires d'une série de structures favorisant la formation des migrants à statut précaire.

QUELLES SONT LES POSSIBILITÉS À GENÈVE

A Genève, tout migrant et toute migrante de moins de 15 ans ont le droit, quel que soit leur statut, de fréquenter l'École primaire ou le Cycle d'Orientation. A partir de 15 ans révolus, ils peuvent suivre l'une des formations à plein temps (générale ou professionnelle) dans une école publique.

En revanche, l'accès à la formation professionnelle en entreprise (l'apprentissage dual) reste problématique. Le contrat d'apprentissage est considéré en

effet par les autorités fédérales comme une prise d'emploi et donc soumis aux mesures de contingentement de la main d'œuvre étrangère. C'est pourquoi, pour les jeunes migrants de plus de 15 ans à statut précaire la formation professionnelle en entreprise reste inaccessible ou soumise à des conditions particulières.

LA FORMATION EN REGARD DES SITUATIONS JURIDIQUES

Voici succinctement décrit sa typologie des jeunes concernés par cette recherche et les accès possibles à une formation professionnelle.

Le Centre de Contact Suisses-Immigrés reçoit des migrants venus en Suisse pour travailler. Pour beaucoup de jeunes, principalement des ressortissants de l'ex-Yougoslavie et du Portugal, leur venue à Genève fait suite à la transformation du permis A de saisonnier du père en permis B, autorisant, sous certaines conditions, la venue des membres de la famille. D'autres jeunes ont suivi, ou rejoignent des parents non encore stabilisés. Quelques rares jeunes viennent seuls et vivent auprès de la famille élargie. Le jeune n'a généralement pas choisi de venir en Suisse. Il suit le projet familial. Les difficultés qu'il rencontre n'en sont que plus difficiles à assumer.

1. LES JEUNES SANS PERMIS

Ils ont accès à toutes les formations en école, mais n'ont pas le droit de commencer un apprentissage en entreprise.

2. LES JEUNES AU BÉNÉFICE D'UN PERMIS D'ÉTUDIANT OU D'ÉCOLIER

Ils disposent d'un permis à durée déterminée qui leur permet d'entreprendre une formation en école. Ils n'ont pas le droit de commencer un apprentissage en entreprise.

3. LES REQUÉRANTS D'ASILE (PERMIS N)

Ils ont accès à toutes les formations en école. Ils sont autorisés à travailler à partir du 3ème mois de résidence mais ne peuvent

pas commencer un apprentissage en entreprise parce que leur statut est temporaire.

4. LES RÉFUGIÉS DE LA VIOLENCE (PERMIS F)

Ils disposent d'une admission provisoire et ont accès à toutes les formations en école. Depuis l'été 1995, ils sont autorisés à entreprendre un apprentissage en entreprise si la situation générale du placement en apprentissage le permet (places disponibles).

5. LES JEUNES AVEC UN PERMIS DE SÉJOUR ANNUEL (PERMIS B/REGROUPEMENT FAMILIAL)

Ils ont accès à toutes les formations en école. Ils peuvent aussi entreprendre un apprentissage en entreprise après avoir obtenu un permis de travail auprès de l'Office cantonal de la population (OCP) qui demande un préavis à l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF).

POURQUOI UNE RECHERCHE-ACTION ?

Le Centre de Contact Suisses-Immigrés tient une permanence pour informer et suivre les jeunes dans leurs parcours professionnels. Il peut dès lors sembler étonnant qu'une telle institution se pose la question de connaître les parcours des jeunes et de mesurer, entre autres, le poids de la précarité sur les investissements présents et futurs. C'est que le travail de terrain ne laisse que peu de place au recul nécessaire pour saisir une lecture d'ensemble des trajectoires des jeunes avec statut précaire. En mettant en commun nos forces, soit par l'expérience de terrain du CCSI et la partici-

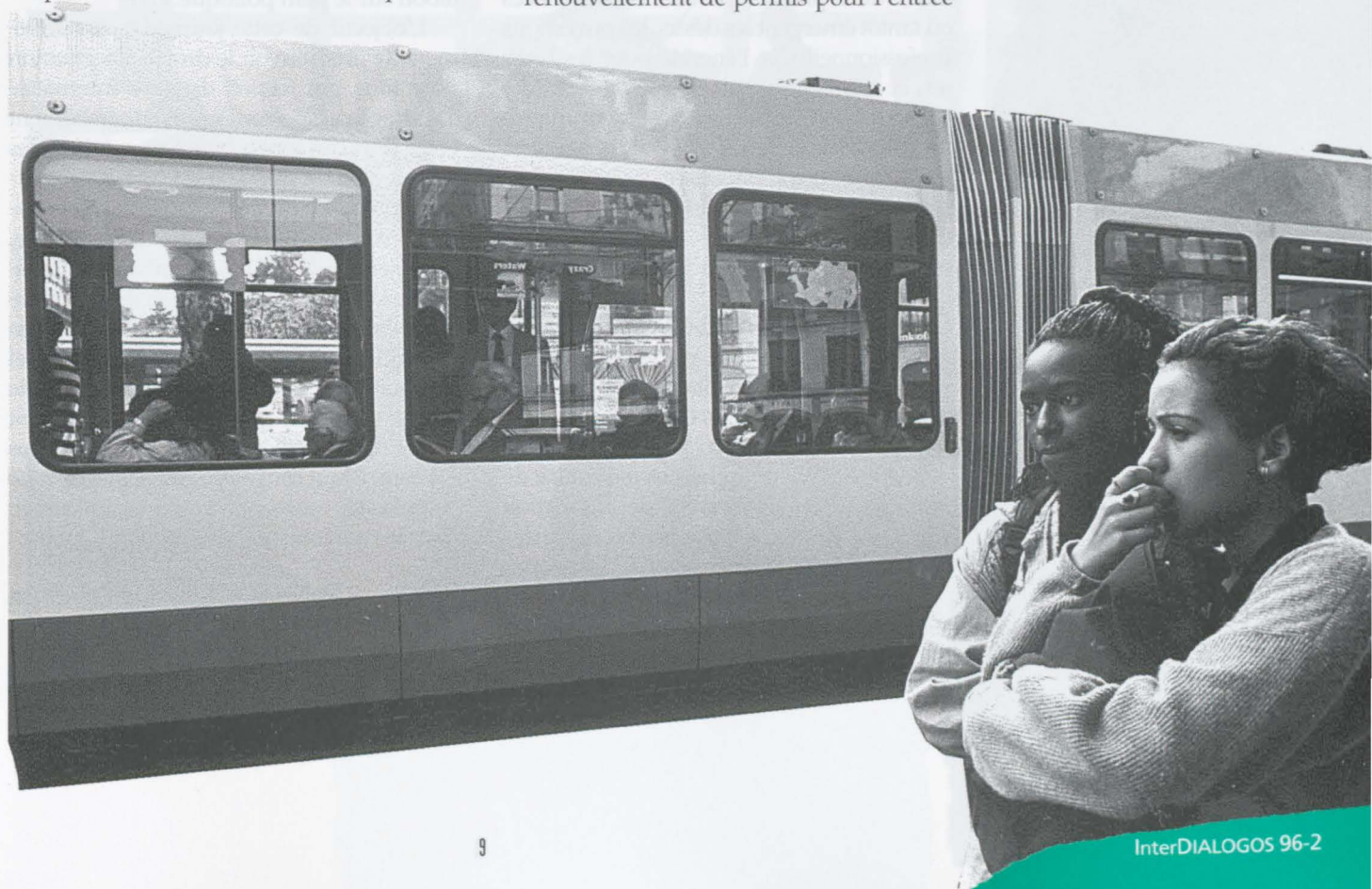
pation de l'Université à l'élaboration de cette recherche, nous avons pu établir un fonctionnement où les chercheurs font également le travail de suivi des jeunes et où les praticiens participent aux entretiens et à l'analyse des faits observés.

DES JEUNES ENTRE RÊVE ET RÉALITÉ

Au terme de ces trois années de suivi, nous serons à même de restituer de façon détaillée le parcours des jeunes avec les lieux d'accueil fréquentés, les différentes et parfois nombreuses tentatives d'insertion dans des filières scolaire ou professionnelle et les fluctuations juridiques qui parfois permettent au jeune de bénéficier d'un permis donnant accès à une filière de formation (lors d'un regroupement familial accordé notamment) ou au contraire ferment définitivement la porte aux espoirs de formation (p. ex. lors de péjoration des conditions financières de la famille et du non-renouvellement des permis des enfants).

Sans vouloir s'avancer sur ce que seront les résultats finals, sur la perception qu'ont les jeunes des gains et des pertes liés à leurs parcours, on peut d'ores et déjà tirer les constats qui reviennent de façon récurrente avec la précarité juridique :

- Des difficultés pour entrer dans les réseaux de formation, par méconnaissance des possibilités offertes et par l'attente d'un éventuel retour ou d'un renouvellement de permis pour l'entrée



- Cattafi-Maurer, F., Lack, C., Sbrissa, R., Togni, F., (1992). *La formation professionnelle des jeunes migrants sans statut légal*. Université de Genève, FPSE, Développement et planification des systèmes de formation.
- Abriel, G., Cattafi-Maurer, F., Lack, C., (1994). *Précarité juridique et insertion dans la formation professionnelle*. Centre de Contact Suisses-Immigrés, Genève.
- *Pour un droit à une formation scolaire et professionnelle pour tous*. (1994). Centre de Contact Suisses-Immigrés, Genève.
- *Compte-rendu de la journée du 16 novembre sur la formation professionnelle des jeunes avec statut précaire*. (1996). Centre de Contact Suisses-Immigrés, Genève.

Tous les documents sont disponibles auprès du Centre de Contact Suisses-Immigrés, 25 route des Acacias, 1227 Acacias-Genève. Tel. 022.343.84.80/Fax. 022.301.20.64

en apprentissage; il s'ensuit des périodes de solitude, notamment pour les jeunes n'ayant pas de structures familiale ou communautaire présentes.

- Un sentiment de perte de temps, entre le moment de leur arrivée à Genève, celui de leur entrée en classe d'accueil, celui de la mise à niveau scolaire, et l'objectif, parfois lointain, d'atteindre la formation désirée.
- Un sentiment de ne pas être comme les autres. Parce que les jeunes manquent d'assurance, n'ont pas les mêmes chances et possibilités que leurs pairs, la comparaison est toujours en leur défaveur.
- Une mobilité quasi inexistante, qui a contrario laisserait au jeune l'occasion de tester des filières de formation, car il n'est pas toujours facile, entre 15 et 20 ans, d'opter directement pour un choix juste et définitif.
- Un frein dans la construction des projets, parce qu'ils sont trop tributaires du poids accumulé de la précarité et des ouvertures éventuelles liées au permis.

Les jeunes gens avec statut précaire sont avant tout des adolescents, et comme tels, ils oscillent entre le rêve et la réalité. Si des difficultés bien réelles entravent les démarches d'insertion ou de suivi d'une formation, les jeunes construisent néanmoins des projets, parfois illusoire il est vrai. En somme ce qui transparaît comme indice de la précarité, ce sont ces séquences où tantôt émergent les désirs, les projections professionnelles et l'énergie pour les réaliser, et bien vite, il semble que la précarité accumulée, en termes non plus juridiques mais psychologiques, les rattrape. Les jeunes n'arrivent plus à se mobiliser. Les structures d'accueil, les stages, les périodes d'attentes de permis, les années passant, il est difficile de rester accroché à un projet.

DES EFFORTS À POURSUIVRE

A Genève, nous avons pu voir progressivement se mettre en place des structures telles que le Service des classes d'accueil et d'insertion de la scolarité postobligatoire (SCAI) ou Tremplin Jeunes (structure de l'Office d'Orientation et de Formation Professionnelle) qui tiennent compte des lacunes souvent importantes des jeunes migrants nouvellement arrivés pour intégrer des filières de formations. Mais des inégalités existent encore notamment

entre ceux qui sont admis à poursuivre des études longues et ceux qui se destinent à une formation professionnelle.

A partir des structures existantes, des possibilités de formation pourraient être mises en place rapidement. Il serait envisageable

- d'autoriser les requérants d'asile (permis N) à entreprendre un apprentissage en entreprise, organisé autour d'un système de crédits tenant compte de leur statut temporaire.
- de développer les possibilités de formation professionnelle de différents niveaux dans les Ecoles techniques et de métiers.

AU NIVEAU SUISSE

Le CCSI et l'Université de Genève ont organisé, en novembre 1995, une journée d'échanges entre partenaires de différents cantons Suisse afin de partager les pratiques et de comparer les réponses cantonales qui sont apportées en matière de formation professionnelle pour les jeunes avec statut précaire. Nous avons pu nous rendre compte de la grande disparité existant, tant dans la manière qu'ont les autorités cantonales (notamment scolaires) d'ignorer la présence de jeunes sur leur territoire ou d'y faire face, que dans les moyens mis à disposition des institutions chargées d'accueillir et d'insérer ces jeunes. Un compte rendu de la journée montre à quel point cette thématique reste tabou sur le plan politique.

L'objectif de cette journée a été également de promouvoir le droit à la formation pour tous, par respect du droit international et pour respecter l'égalité de traitement entre ceux qui sont admis à poursuivre des études et ceux qui se destinent à une formation professionnelle. Rappelons cependant, comme l'ont fait les intervenants, qu'à Genève, les jeunes vivent dans le paradoxe des politiques différenciées, notamment entre le Département de l'Instruction Publique, qui accepte tous les jeunes quel que soit leur statut et le Département de Justice et Police, qui peut à tout moment expulser ces mêmes jeunes. Si les structures existent, il faut toujours avoir à l'esprit cette singularité, susceptible de fragilisation dans les parcours de formation.

FLORENCE CATAFI-MAURER

Elèves de l'école secondaire de Kosice.

Cet établissement, créé en 1992-93, vise à offrir aux jeunes tsiganes une formation artistique (musique, arts et théâtre, instruments de musique traditionnels) qui corresponde à leurs goûts et à leurs ambitions professionnelles, de même qu'à préserver la culture et à faire revivre l'artisanat tsigane en voie de disparition. Cette école, la seule de ce type en Slovaquie, a fait l'objet d'une visite d'experts du Conseil de l'Europe. Pour plus d'informations, contactez Micheline Rey, à la rédaction d'InterDIALOGOS



De la scolarité obligatoire à l'intégration professionnelle :

Des passerelles créatives...

Rentrée scolaire 1996/1997. Les rues regorgent d'enfants et d'adolescents qui, sac au dos, s'acheminent sur le chemin des écoles. Pour certains, la perspective de l'intégration professionnelle est encore bien lointaine, alors que pour d'autres la dernière année de scolarité est amorcée.

Quitter les bancs de l'école ? C'est avec le sourire aux lèvres et une apparente insouciance que les jeunes en parlent. Et pourtant, ils sont nombreux à devoir gérer parallèlement à ce dernier pas scolaire des conflits intérieurs lourds à porter. Soucis de bien réussir, ou parfois simplement de réussir.... Inquiétude omniprésente à l'idée d'achever un parcours scolaire parfois douloureux, sans projet précis à construire... Peur aussi de devoir renoncer à ses rêves, ceux qui ont aidé à passer des caps difficiles, angoisse de se retrouver dans le flou, sans objectif, sans futur...

Pour moi, la rentrée scolaire correspond non seulement à l'accueil de nouveaux élèves, mais également aux retrouvailles avec d'anciens jeunes, qui passent dans ma classe durant les premières semaines. Quelqu'un frappe, entre, « pour dire bonjour », « pour voir qui sont les nouveaux », « pour les encourager à bien travailler, parce que c'est dur dehors »... Ils passent, ces « ex » de la classe d'accueil, pour me dire qu'ils n'ont pas trouvé de place d'apprentissage, même élémentaire, pour s'informer sur les possibilités de trouver un petit job, histoire de s'occuper... Pour partager leur souffrance d'avoir dû renoncer à leur rêve et faire le deuil d'un projet de vie, bien souvent sans soutien. J'en croise aussi parfois dans la rue, la grisaille du temps imprimée dans leurs yeux. Ils ne s'amuse pas tous, ces jeunes sans emploi, qui errent dans la ville...

Aux quatre coins de la Suisse, des programmes d'encadrement ont vu le jour, pour faciliter ce passage « scolarité obligatoire - intégration professionnelle ». Les objectifs, opérationnalisés parfois de façon différente, sont pourtant globalement les mêmes : épauler le jeune dans



sa définition d'un projet professionnel, développer estime de soi et autonomie. En principe, chacun de ces programmes procède par alternance « travail pratique » et « enseignement théorique de base ».

Les programmes proposés par le « SCAI » (Service des classes d'accueil et d'insertion) de Genève, la « Classe de

10ème avec formation alternée » et la structure « Jeunes-Emploi » de la Chaux-de-Fonds ont été choisis pour illustrer cette démarche. D'autres organismes œuvrent dans la même direction : dans la mesure du possible, leurs coordonnées ont été citées en marge du dossier.

MARY-CLAUDE WENKER



Le SCAI

[Service des classes d'accueil et d'insertion]

HISTORIQUE DU SERVICE

Depuis plus de 20 ans, Genève scolarise les jeunes migrants non francophones et cela également pour les 15 à 20 ans. En 1981, le service des classes d'accueil de la scolarité postobligatoire est créé (CASPO).

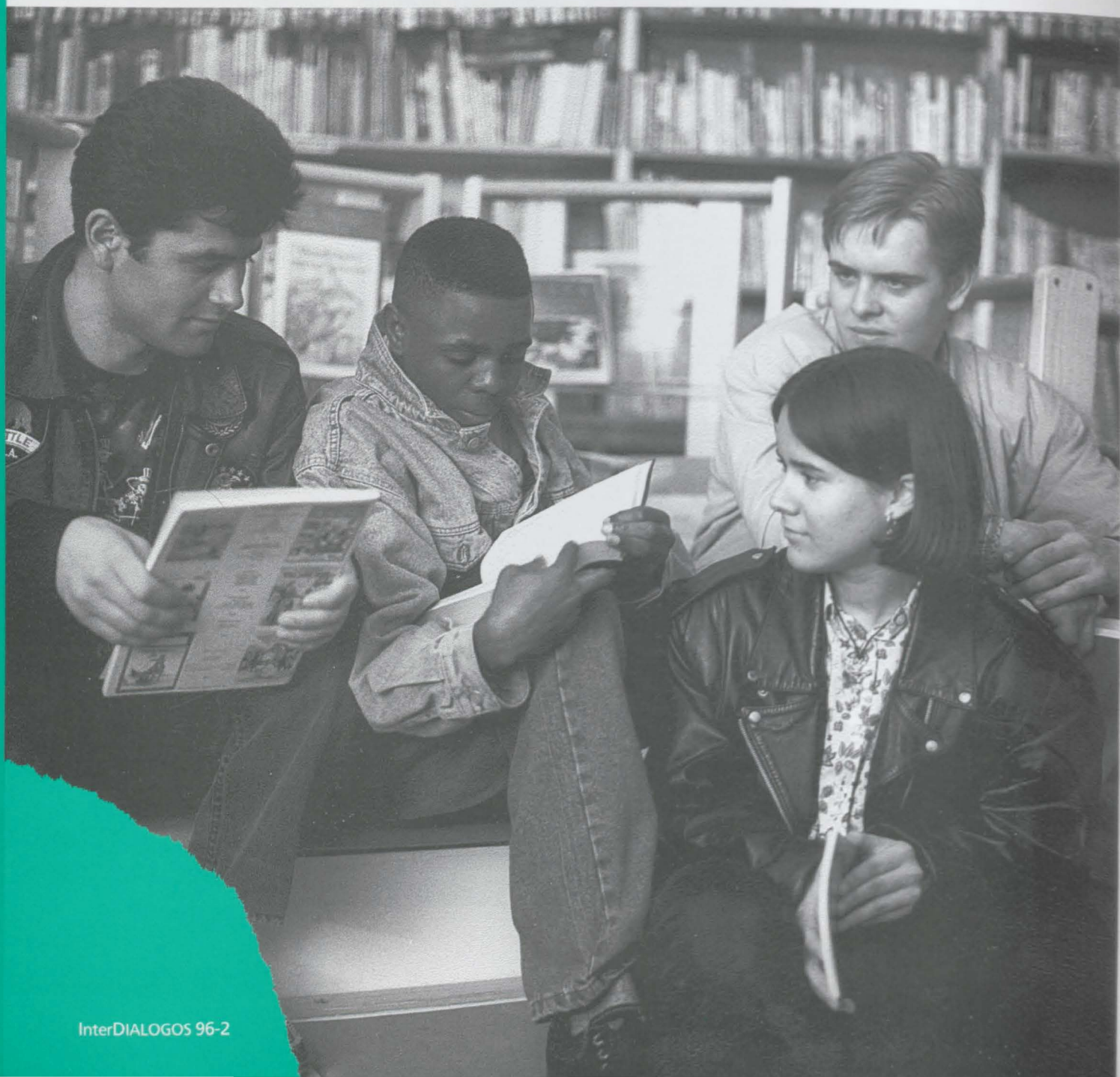
A cette époque, une cinquantaine de jeunes fréquentaient les classes du service. A l'issue d'une année de formation, 80 % d'entre eux intégraient une école secondaire, les autres commençant un appren-

tissage ou rentraient dans leur pays d'origine. Ils venaient principalement d'Italie, d'Espagne, d'Asie et d'Amérique du sud.

Les classes d'accueil donnaient alors essentiellement des cours théoriques (français, mathématiques, connaissances du milieu, etc.).

Notre service a pris un premier virage important en 1985 lorsque de nombreux Portugais, Erythréens et Turcs se présentaient et demandaient plus particulière-

Dans une classe d'accueil, Abdullah (Turquie), Vera (Portugal) et Luis (Espagne) écoutent Blanchard (Angola) lisant un texte de son pays. Bibliothèque interculturelle de la Croix-Rouge genevoise.



ment une formation professionnelle. Nous avons alors ouvert des classes d'accueil de formation pratique avec une forte dotation horaire en atelier (bois et métal). Ces classes permettaient ainsi à des jeunes qui avaient déjà exercé une activité pratique dans leur pays de parfaire leur savoir-faire tout en se mettant à niveau sur le plan scolaire. En se présentant à des patrons, ils pouvaient faire valoir leur habileté manuelle, ce qui était souvent déterminant pour un engagement.

Le deuxième virage est plus récent et date de 1992. La crise économique a engendré une baisse des places d'apprentissage (à Genève, perte de plus de 1500 places en 10 ans) et une diminution des « petits boulots » qui occupaient souvent nos élèves. De plus, nous avons dû faire face à des élèves moins bien scolarisés dans leurs pays d'origine et qui par conséquent n'arrivaient plus, après une année de classe d'accueil, à commencer une formation scolaire ou professionnelle. Il nous a donc fallu imaginer et créer des « classes passerelles » pour donner à ces jeunes une chance supplémentaire pour s'insérer.

SITUATION ACTUELLE

Le dernier virage important est celui qui a été pris en 1995 : il n'y avait pas uniquement les jeunes Portugais, Somaliens, Bosniaques ou Kosovars qui éprouvaient des difficultés scolaires, mais aussi des Suisses ou des « assimilés » qui sortent du Cycle d'orientation en échec et qui ne trouvent pas de place d'apprentissage.

Ce sont donc environ 250 jeunes gens et jeunes filles qui se sont présentés pour la rentrée scolaire dans les structures d'insertion professionnelle ; 80 % d'entre eux sont étrangers et proviennent de plus de 40 pays. De nouvelles classes ont été ouvertes et des réflexions sont en cours pour adapter nos filières de formation.

Notre service a alors changé de nom ; il est devenu le Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI). A noter que notre structure est très proche de celle que nous trouvons dans certains cantons, à Neuchâtel par exemple.

PRÉSENTATION DES 3 FORMATIONS D'INSERTION PROFESSIONNELLE PROPOSÉES

1) LES ATELIERS DE PRÉAPPRENTISSAGE

(Société genevoise d'intégration des adolescents et adultes SGIPA, association subventionnée par l'Etat et qui collabore avec le SCAI)

Par l'alternance du travail pratique en atelier et l'enseignement théorique individualisé, l'adolescent (e) acquiert des habitudes de travail, une gestuelle professionnelle en utilisant des outils et des machines. En une année, l'élève définit son choix professionnel, effectue des stages en entreprises, cherche un employeur.

D'autre part, chacun (e) réalise un rattrapage scolaire, enrichit ses connaissances, se prépare à passer un examen d'admission ou un test d'aptitude pour l'entrée en apprentissage.

Enseignement et activités

- Mathématiques, géométrie, dessin technique, information professionnelle, français, culture générale, éducation physique ;...
- Pratique en atelier : menuiserie, mécanique auto, moto, micro mécanique, horlogerie, bijouterie, bureautique, artisanat, cuisine.

2) LES CLASSES D'ENCOURAGEMENT À UNE FORMATION PROFESSIONNELLE (SCAI)

Cette formation est réalisée en collaboration entre la Direction générale de l'enseignement secondaire postobligatoire (DGPO) et l'Office d'orientation et de formation professionnelle (OOF). Elle a été acceptée par le Conseil central interprofessionnel représentant les partenaires professionnels et l'Etat.

L'élève se prépare à intégrer une formation professionnelle en étant confronté à la vie pratique (stage en entreprise) et en perfectionnant ses connaissances scolaires (cours à l'école).

Cette formation est plus particulièrement destinée à des jeunes qui ont des retards scolaires mais qui ont un projet professionnel défini.

En outre, ils doivent faire preuve d'une forte motivation et comprendre suffisamment le français pour répondre aux exigences des maîtres de stage.

Enseignement et activités :

- Mise à niveau des connaissances et préparation aux tests d'admission en apprentissage.
- Deux jours par semaine de cours de français, mathématiques, géométrie, sciences humaines, dessin, éducation physique.
- Stage de trois jours par semaine pendant l'année scolaire dans les domaines de la vente, l'électricité, la coiffure, des métiers de l'automobile ou du bâtiment, etc.

Modalités

- L'élève signe une convention de stage et reçoit une indemnité correspondant aux 50 % du salaire d'un apprenti de 1^{ère} année de la branche concernée.
- L'OOF (secteur « stages pratiques de formation ») aide les jeunes dans leur recherche d'une place de stage.
- Un stage probatoire est organisé avant la signature de la convention de stage.

3) LES CLASSES D'INSERTION PROFESSIONNELLE-ATELIER (SCAI)

L'élève se prépare à intégrer une formation professionnelle en acquérant un savoir-faire pratique en atelier et en perfectionnant ses connaissances scolaires.

Cette formation est plus particulièrement destinée à des jeunes qui ont des retards scolaires importants (en particulier en français) et qui n'ont pas encore défini de projet professionnel. Cette formation concerne également les jeunes dont le statut est précaire et ne permet pas d'obtenir, dans un proche avenir, une autorisation de séjour et de travail en Suisse.

Enseignement et activités :

- Mise à niveau des connaissances et préparation aux tests d'admission en apprentissage. Français, mathématiques, géométrie, sciences humaines, dessin, éducation physique, informations scolaires et professionnelles.
- Acquisition d'un savoir-faire professionnel en atelier :
 - bois (travaux de menuiserie, charpente, ébénisterie, etc.),
 - métal (mécanique générale et de précision, tournage, fraisage, soudure),
 - économie ménagère (cuisine, alimentation, service, couture, hygiène de vie, premiers secours, dessin, etc.).

Toutes ces formations qui ont été maintenues mais aussi mises en place répondent certes à un besoin, mais elles ne répondent souvent pas à la question préoccupante de la « sortie » de nos élèves et de leur formation professionnelle. Bien sûr, et c'est heureux, de nombreux jeunes trouvent une solution : cette année leur a permis de se stabiliser, de définir un projet professionnel et de signer un contrat d'apprentissage.

MAIS IL Y A LES AUTRES.

Quel cursus de formation avons-nous à proposer à des jeunes en rupture, souvent déracinés, et ceci dans un contexte économique difficile ?

Ils sont malheureusement en augmentation et plusieurs problèmes se posent :

- Ouvrir plusieurs classes d'insertion professionnelle, c'est aussi trouver des places de stage en conséquence ; il faut donc faire appel à la bonne volonté des entreprises et prospecter là où nous ne serons pas en concurrence avec les places traditionnelles d'apprentissage.
- Offrir à cette catégorie de jeunes une année supplémentaire de formation, ce n'est pas leur donner les bases d'un métier.
- A l'issue de leur année de préparation, il sera nécessaire de trouver des places de formation professionnelle adaptées à leur niveau. Compte tenu des retards scolaires, les apprentissages préparant un certificat fédéral de capacité sont souvent trop difficiles et il faut chercher du côté des formations élémentaires.
- Les jeunes qui sont dans ces classes ont souvent subi de nombreux échecs et leur prise en charge est difficile : ils rejettent la scolarité traditionnelle qui a été la révélatrice de leurs lacunes. Il faut donc leur redonner confiance et mettre en place une pédagogie adaptée.

Malgré toutes ces interrogations, le bilan est positif et le travail enthousiasmant. Les maîtres qui donnent les cours à ces jeunes le font avec cœur.

RENÉ GOSSAUER

Directeur adjoint à la DGPO, Genève

Classe de 10^e année avec formation alternée

10 CTEFA
10 CTEFA

HISTORIQUE

Vu les difficultés croissantes d'intégration dans la vie professionnelle des élèves au parcours scolaire difficile, les autorités scolaires ont mis sur pied une classe de 10^eme année avec formation alternée.

Ce type de classe est proposé aux élèves dès l'année scolaire 1984-1985 à La Chaux-de-Fonds, dès 1989-1990 à Neuchâtel. Dans les autres collèges secondaires, le principe est adapté pour des élèves intégrés en classe régulière vu le peu d'effectif.

Cette classe permet de prolonger positivement la scolarisation et de la terminer avec un sentiment de réussite et une note de fierté d'avoir accompli, volontairement, une année supplémentaire.

Le principe de cette classe est simple. L'élève est à l'école pour une part de son temps, et engagé dans une entreprise en qualité de stagiaire puis de préapprenti pour l'autre part. Cette classe constitue incontestablement un pont, entre l'école et les milieux professionnels, indispensable pour nombre d'élèves n'ayant pas achevé leur développement, souvent en raison d'un milieu socioculturel ou pluriculturel défavorisé.

ORGANISATION

Les élèves inscrits dans cette classe sont volontaires. Cette classe accueille essentiellement des élèves de milieux défavorisés, qui vivent parfois des situations dramatiques : divorce, deuil, chômage, solitude, détention en prison d'un des leurs, menaces d'expulsion.

Ils proviennent pour la plupart des classes terminales (élèves rencontrant de grandes difficultés scolaires) préprofessionnelles (pratiques) ou classes d'accueil.

Cette classe joue le rôle de filet de sauvetage dans des situations particulières rencontrées par certains élèves.

Au cours de ces 12 dernières années, l'effectif a oscillé entre 5 et 18. Souvent ces

jeunes vivent avec un seul parent, 40 % en moyenne, et 8 % sont sans famille.

Les jeunes sont invités à signer un contrat où ils s'engagent à suivre avec régularité le plan de scolarité et les stages qui leur sont proposés. Notons que, sur plus de cent dossiers, nous n'avons eu que deux renvois à déplorer.

Au mois d'août, l'année commence par un camp itinérant de trois jours, à pied, dans le Jura, pour faire connaissance. Les parents, la direction de l'école, les maîtres spécialisés, le conseiller en orientation sont invités à participer à une soirée.

Ensuite, les deux premiers mois sont consacrés à établir une relation de confiance, à rencontrer les parents ou responsables, et, en collaboration avec le conseiller en orientation, à faire un bilan des connaissances scolaires et une évaluation des potentialités puis à définir un projet professionnel réaliste pour chaque élève.

Dès l'automne, il s'agit de trouver des stages chez un employeur où l'élève pourra montrer d'autres qualités que ses connaissances scolaires.

En parallèle, entre les stages, le travail scolaire consiste à revoir les connaissances de base qui permettent d'entrer dans la formation projetée. Mathématiques, français, connaissance de l'environnement et informatique sont les principales branches scolaires. Des informations pratiques sont données : les impôts, les assurances, le bail, etc. Les élèves ont aussi la possibilité de participer à des activités d'éveil : activités manuelles sur bois et sur textile, dessin, éducation physique, éducation à la santé. C'est dire si l'enseignement est individualisé.

Le travail du maître de classe consiste aussi à gérer l'environnement du futur apprenti. Des contacts fréquents avec les parents ont lieu pour les informer, les aider dans des démarches diverses : déclaration aux assurances, demande d'aide à l'Office cantonal des mineurs, inscription



Semestre de Motivation
Av. de l'Industrie 14
1870 Monthey

- Entreprise d'aide au placement professionnel pour jeunes entre 15 et 20 ans, hors scolarité obligatoire ou en rupture d'apprentissage.
- Cours spécifiques
- Perfectionnement pratique
- Occupation huit heures par jour et cinq jours par semaine

dans des centres de préformation AI ou autres... Avec l'aide des psychologues, des assistants sociaux, des médecins, le maître tente de mettre en place un cadre qui permettra à l'élève de consacrer son énergie à sa formation.

Les employeurs qui fournissent des places d'apprentissage sont régulièrement contactés pour discuter du stage, mettre en valeur les qualités de l'élève et les informer de ses difficultés.

Chaque année, au mois de novembre, une réunion est préparée par la classe pour tous les anciens élèves de cette classe. Environ la moitié des jeunes, maintenant âgés de 16 à 26 ans, y participent. Ce moment important de l'année permet aux élèves actuels de poser des questions aux « anciens », mais surtout il permet à ceux qui sont en formation de parler de leur expérience et de signaler leurs difficultés éventuelles. Le maître peut les diriger vers diverses structures d'aide aux apprentis ou mettre sur pied des cours d'appui.

BILAN

A la fin de la dixième année, plus de 76 % des jeunes trouvent une insertion dans la vie professionnelle dont 63 % en apprentissage en vue de l'obtention d'un certificat fédéral de capacités, 18 % poursuivent une préformation dans une autre institution.

Les autres sont repartis à l'étranger, volontairement ou non, ou entrés dans la marginalité.

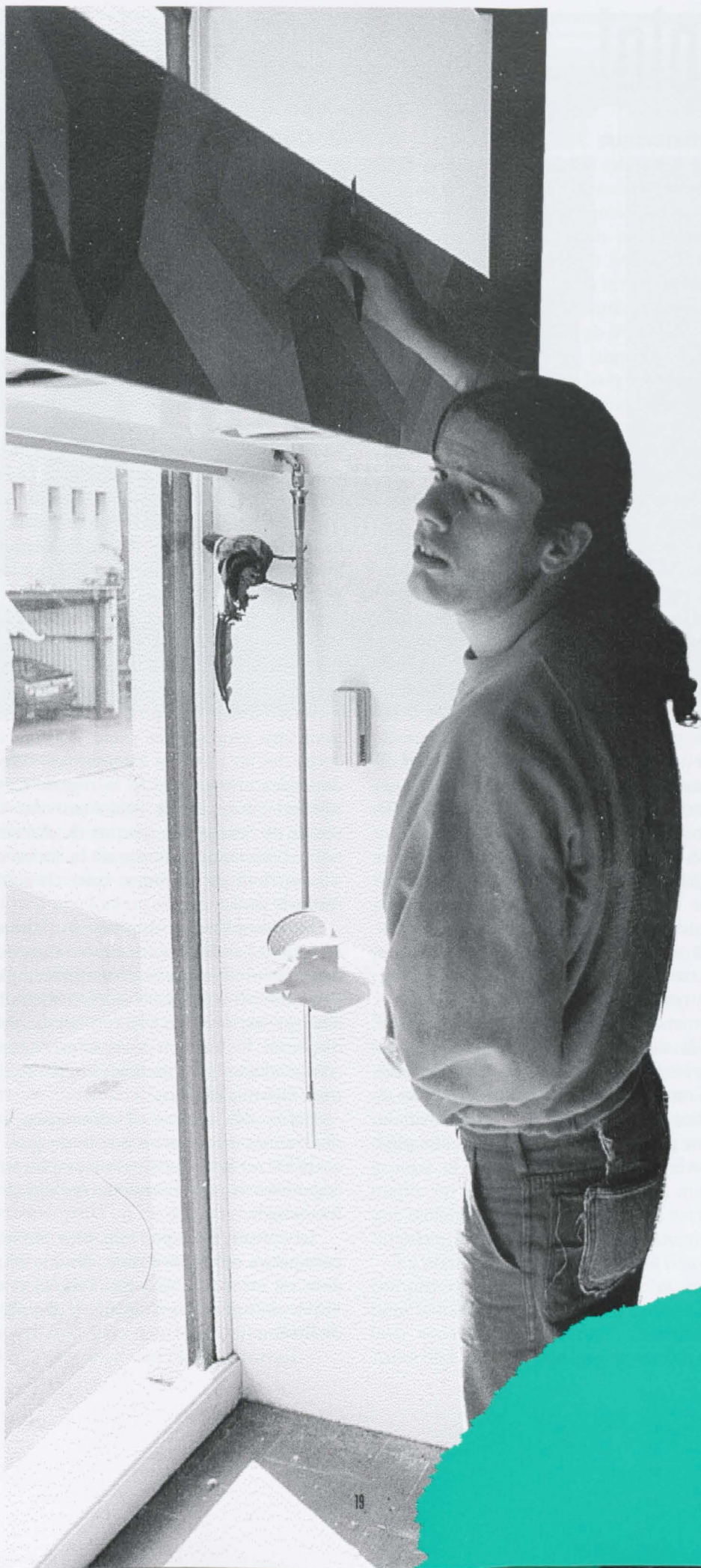
Actuellement, en grande partie grâce à la réunion de novembre, nous pouvons avoir une image de ce que sont devenus plus de trois quarts des élèves de cette classe : 26 % ont terminé leur apprentissage et possèdent un certificat fédéral de capacités, 31 % poursuivent leur formation, 10 % travaillent sans qualification, 5 % sont demandeurs d'emploi.

Globalement, la classe remplit son rôle de pont entre les milieux scolaires et professionnels. La plupart des jeunes qui sortent de cette classe ont le sentiment que l'école leur a fait confiance en leur offrant cette année supplémentaire et que, par leur engagement, ils lui ont répondu positivement.

«L'école est actuellement, dans nos sociétés modernes, la seule institution accréditée pour donner les outils nécessaires à l'insertion sociale future».

GÉRARD JACOT

Instituteur à l'école secondaire
 Président-Wilson 7 • La Chaux-de-Fonds



Jeunes Emploi

OFFICE CANTONAL DE L'EMPLOI

Jeunes - Emploi

1. HISTORIQUE

En ce début des années 1990, notre société rencontre à nouveau des difficultés dans le secteur de l'emploi. Le chômage est en augmentation dans de nombreux pays. Cette situation touche de plein fouet les jeunes et, parmi eux, les plus fragilisés par un cursus scolaire difficile.

La direction de l'école secondaire de La Chaux-de-Fonds, inquiète de cette situation, met sur pied un groupe de réflexion. Il est composé de représentants des milieux scolaires, de la formation professionnelle, de l'éducation, de l'animation de la jeunesse et de la lutte contre le chômage.

Il se donne pour objectif de réfléchir à l'aide qu'il est possible d'apporter aux jeunes gens et jeunes filles qui, arrivés au terme de leur scolarité obligatoire, s'inscrivent au chômage, faute de trouver une place de travail ou place d'apprentissage.

Après 4 mois de réflexion le groupe signe un document d'une dizaine de pages qui présente le concept de Jeunes-Emploi. Ce projet est transmis aux autorités fédérales pour autorisation et financement. Leur accord donné, la première équipe de jeunes chômeurs, alors âgés de 15 à 17 ans, commence ce programme le 4 avril 1994 pour une période de 6 mois.

En octobre 1994, la situation sur le plan du chômage n'ayant pas varié, la deuxième volée est lancée. Le choix des candidats s'étend sur les Montagnes neuchâteloises. Seuls sont retenus les jeunes qui viennent de terminer l'école obligatoire.

Aujourd'hui, alors que la 4ème volée a commencé à fin novembre 1995, c'est dire que la situation de l'emploi, notamment pour les jeunes, est toujours préoccupante, les Communes du Littoral neuchâtelois et l'Office cantonal de l'Emploi souhaitent qu'un projet semblable soit mis sur pied dans le bas du canton.

2. OBJECTIFS ET MÉTHODES DE TRAVAIL

Sont concernés par ce programme les jeunes gens et jeunes filles qui sortent de l'école obligatoire, donc âgés de 15 à 17 ans, n'ayant pas de solution professionnelle et qui sont inscrits au chômage. Ce programme est obligatoire.

Le programme s'articule en deux phases, la première consiste à confronter les jeunes avec la réalité du travail, le respect des horaires et des consignes de travail. La seconde tend à développer la formation et l'autonomie, de manière à favoriser l'insertion tant sociale que professionnelle. Le but est d'aider ces jeunes à entreprendre une démarche de formation (apprentissage, entrée dans une école, formation élémentaire, etc.) ou à obtenir un emploi pour leur permettre de s'insérer dans la vie active.

Concrètement, les stagiaires participent à différents travaux d'utilité publique qui permettent, outre la confrontation au travail, d'évaluer leurs possibilités.

Puis, lorsqu'un projet professionnel peut être esquissé, le jeune effectue au cours des six mois un ou plusieurs stages dans des entreprises de la région. Cette méthode, s'appuyant également sur un retour de l'entreprise, permet de déterminer si l'orientation choisie est la bonne ou s'il convient de moduler, voire de reformuler le projet initial.

En complément du travail pratique effectué à l'atelier ou sur divers chantiers, des cours de français et de mathématiques personnalisés selon les objectifs à atteindre, ainsi qu'une initiation à l'informatique, sont dispensés. En fonction des besoins, d'autres compléments de formation peuvent également être mis en place.

Enfin, des séances d'information sur des thèmes aussi variés que la drogue, la sexualité ou la recherche d'un emploi sont organisées en collaboration avec des professionnels.

La culture n'est pas non plus oubliée, puisque au cours des 6 mois, chaque jeune aura eu au moins une fois l'occasion de visiter un musée ou d'assister à une pièce de théâtre.



3. ENCADREMENT

La gestion de l'atelier, qui comprend l'encadrement des jeunes, ainsi que la recherche de travaux à effectuer, de places de travail ou d'apprentissage, a été confiée à un animateur-responsable qui dispose à la fois d'une longue expérience de l'industrie et d'une pratique de l'enseignement.

Une commission de « pilotage » assure la conduite du programme. Elle est composée des membres du groupe de réflexion auxquels se sont joints des représentants des milieux sociaux.

Forte d'une quinzaine de membres, elle gère les immanquables problèmes qui surgissent et soutient l'animateur dans sa tâche.

Pour permettre de mieux cerner encore le projet professionnel de chacun, l'Office d'orientation scolaire et professionnelle participe, par l'un de ses psychologues et conseillers en orientation, à la démarche.

Au gré des semaines et des mois, une bonne relation s'est établie entre Jeunes-Emploi et les entreprises de la région, qui ont été sollicitées pour accueillir un stagiaire, voire offrir une place de travail.

4. FINANCEMENT

Les frais engendrés par la mise en place de ce programme sont pris en charge totalement par l'OFIAMT ; ils comprennent le salaire de l'animateur, le montant de la location de l'atelier et les frais engendrés par les différentes activités.

Durant les six mois du programme, les participants reçoivent leur indemnité de chômage.

5. RÉALITÉ

Ces jeunes provenant souvent des classes défavorisées de la population ont besoin de retrouver une place dans la société et de se restructurer. Dès lors, la première démarche consiste à créer une vie de groupe et permettre ainsi à chacun de mettre en valeur ses potentialités, autres que scolaires, pour ne pas vivre ou revivre un échec. Il leur faut une activité concrète.

La première volée s'est attelée à rénover complètement les locaux insalubres, loués pour Jeunes-Emploi. Remis en état, ces ateliers sont maintenant plus accueillants. Aussi bien les filles que les garçons ont mis

Vidéos

Série « Les artisans du futur »

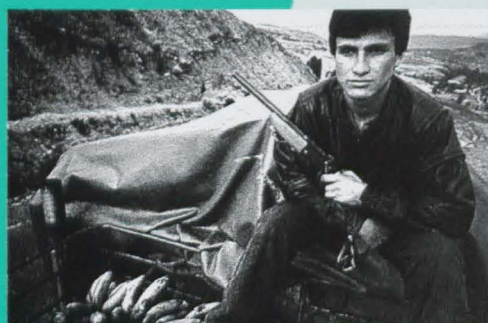
Trois portraits d'apprentis du tiers monde présentés dans leur contexte économique, social et culturel. Ces documents permettent d'aborder divers aspects liés aux conditions d'apprentissage, ici et dans les pays du sud. Les fiches pédagogiques qui les accompagnent offrent de nombreuses possibilités d'exploitation dans plusieurs disciplines des cours professionnels.



ANNE N'JOH, APPRENTIE COIFFEUSE À DOUALA

Au Caméroun, une apprentie coiffeuse doit payer cher pour sa formation. Anne vient d'un quartier pauvre de Douala et sa famille ne peut lui fournir cet argent. Elle fait donc des petits métiers pour financer son apprentissage et rêve d'avoir un jour son propre salon.

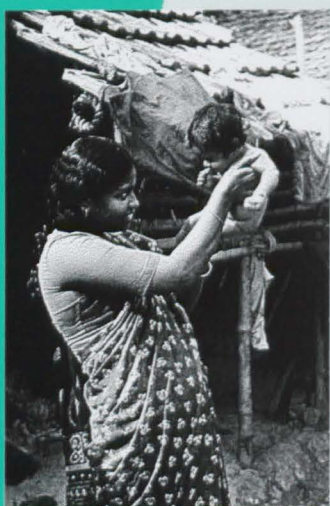
(Réalisation R. Guillet et V. Mercier, 1991)



RAMIRO, CHAUFFEUR À CUENCA

En Equateur, l'argent manque dans la poche d'un apprenti chauffeur. Pourtant Ramiro a acheté son permis, avant d'affronter les routes des Andes. Il raconte ses difficultés : longueur des journées de travail, peur des accidents, des voleurs,...

(Réalisation : F. Jeannet et P. Del Coso, 1991)



ALO, APPRENTIE INFIRMIERE EN INDE

Alo, apprentie infirmière indienne pour les enfants, travaille dans un quartier de Calcutta. « Je suis fière » dit-elle « de savoir lire, écrire et compter. Je peux gagner ma vie et voir des gens ».

(Réalisation : F. Del Coso et P. Zaretti, 1992)

Durée : 15 minutes

Prix : 42.-

Niveau : dès 13 ans

A commander auprès

du Service Ecole de Lausanne,

Tél. 021/616.84.33

la main à la pâte pour les travaux de maçonnerie, de peinture, de menuiserie.

Le chauffage de ces locaux étant au bois, toute l'équipe est invitée à préparer le bois nécessaire en forêt.

Après deux ou trois mois, chacun a pris plus d'assurance et son intégration dans le groupe est en principe bien réalisée.

La recherche de place de stage et/ou d'emploi peut commencer et, pour certains, la recherche d'une place d'apprentissage. En parallèle, les jeunes plus autonomes se voient confier la responsabilité d'un petit chantier et la gestion du travail d'autres camarades.

Dans les activités conduites, citons la construction de bancs publics, le rafraîchissement de nombreux locaux, la récupération de composants informatiques.

A l'image d'une petite entreprise, ces jeunes sont soumis à un rythme de vie avec ses exigences : respect de l'horaire, du matériel, des autres, de la hiérarchie, et même, certaines fois, de la cadence de travail et de la polyvalence d'activités.

Si les premiers jours sont difficiles, les jeunes prennent rapidement le rythme et, surtout, tous sont heureux de pouvoir montrer leurs compétences et d'être utiles à d'autres et à la société. Leur engagement est de nature à les préparer à leur futur travail et surtout constitue une carte de visite qui, souvent, contre-balance celle délivrée par les résultats scolaires.

A ce jour, 46 jeunes ont participé à ce programme et 70 %, soit 32, ont trouvé une place de travail ou une place d'apprentissage. De plus, et c'est réjouissant, ils sont toujours en place et certains d'entre eux ont même vu leur rémunération augmentée car leur prestation donne satisfaction.

Nous terminerons ces propos par le souhait que ce type d'aide à de jeunes adultes n'ait plus besoin d'être organisé parce que la situation de l'emploi permettrait de les engager.

CHRISTIAN FARINE

Animateur-responsable du projet Saules
2063 Vilars



Décllic !

Qu'est-ce que c'est ?

Décllic

- est un programme destiné à aider les jeunes à effectuer un choix de vie;
- est organisé par Release - Centre d'accueil et de prévention;
- s'adresse à des participants de 15 à 25 ans se trouvant en difficulté d'adaptation socioprofessionnelle;
- permet aux jeunes de reprendre leur souffle et de réaliser une réflexion active sur leurs projets de vie;
- est également un outil de prévention qui leur fait aborder l'avenir de manière plus constructive;
- a débuté en 1994 et s'est déroulé sur une période de six mois.

Douze jeunes
y ont pris part.



Starthilfen und Übergänge

für 15 - 20jährige Fremdsprachige

VORINTEGRATIONSKURSE (VIK)

Was :	Schulischer Einstieg im Verlaufe eines Schuljahres
Für wen :	neuzugezogene Jugendliche
Ziel :	Besuch eines Integrationskurses im folgenden Schuljahr
Inhalt :	vor allem Deutschunterricht für Fremdsprachige
Dauer :	Je nach Einreisedatum, Unterricht in der Regel nur halbtags
Ort :	Zürich und Winterthur

INTEGRATIONSKURSE (IK)

Was :	Jahreskurs
Für wen :	Jugendliche mit keinen/wenig Deutschkenntnissen im ersten oder zweiten Jahr nach Einreise. Voraussetzung : Bereitschaft, den IK vollständig zu besuchen
Ziel :	Vorbereitung auf eine Berufsausbildung, eine weiterführende Schule oder eine Erwerbstätigkeit.
Inhalt :	Neben Deutschunterricht für Fremdsprachige auch Allgemeinbildung, Berufswahlkunde, Betreuung bei der Suche nach einem Anschluss
Dauer :	1 Jahr, Unterricht ganztags, 25 - 35 Lektionen/Woche
Ort :	Zürich, Winterthur, Dietikon, geplant : Horgen und Wetzikon

VORLEHRE (VL)

Was :	1 Tag Berufsschule, 4 Tage Arbeit im Betrieb Voraussetzungen : Vorlehrvertrag mit dem Betrieb, bestandener Aufnahmetest für Berufsschule
Für wen :	Jugendliche, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen, um eine Lehre zu besuchen. Die Berufswahl ist bereits klar, genügende schulische Leistungsfähigkeit ist erforderlich.
Ziel :	Absolvierung einer Berufslehre
Inhalt :	Ausbildung und Arbeit im Betrieb, Deutschunterricht, allgemeinbildender Unterricht, Nachhilfe, um allfällige Schullücken zu überbrücken.
Dauer :	1 Jahr
Ort :	Zürich und Winterthur

ANLEHRE PLUS (AL +)

Was :	2 Tage Berufsschule, 3 Tage Arbeit im Betrieb Voraussetzung : Anlehrvertrag mit dem Betrieb, kein Test wie bei Vorlehre
Für wen :	fremdsprachige Jugendliche, die Schwierigkeiten mit dem schulischen Lernen in der Berufsschule haben
Ziel :	Übertritt in eine Lehre (nach einem Jahr) oder Abschluss der Anlehre mit dem eigenössischen Fähigkeitsausweis (nach zwei Jahren)
Inhalt :	Ausbildung und Arbeit im Betrieb, Fachkunde, allgemeinbildender Unterricht, Deutschunterricht
Dauer :	2 Jahre
Ort :	Zürich und Uster

Wenn Sie Näheres über Schulprogramm, Anmeldeverfahren, Termine und Kosten wissen möchten, können Sie sich direkt an die folgenden Institutionen wenden :

	VIK	IK	VL	AL +
Berufs- und Fortbildungsschule Winterthur Tösstalstr. 26, 8400 Winterthur Frau E. Keller, Tel. 052 267 88 11	●	●*		
Herr U. Lack, Tel. 052 267 88 30			●	
Amt für Berufsbildung, Abt. Berufspädagogik Fachstelle Anlehre, 8090 Zürich Herr G. Kübler, Tel. 01 273 19 42				●
Allgemeine Berufsschule Zürich Abt. Mode und Gestaltung Ackerstr. 30, 8005 Zürich Herr A. Honegger, Tel. 01 444 54 44			●	
Berufswahlschule Bezirk Horgen Alte Landstr. 40, 8810 Horgen Herr P. Marty, Tel. 01/727 46 90		●		
Berufswahlschule Zürcher Oberland Tösstalstr. 36, 8623 Wetzikon Herr M. Trachsler, Tel. 01 930 44 85		●		
Berufswahlschule Limmattal Schöneeggstr. 12, 8953 Dietikon Herr G. Gross, Tel. 01 740 16 25		●		
Sozialdepartement der Stadt Zürich Gutstr. 8, 8055 Zürich Herr B. Meier, Tel. 01 463 25 36	●	●	●	
			Angebote für Stellenlose	
Berufswahljahr für ausländische Jugendliche Schulhaus Wengi Kernstr. 11, 8004 Zürich Herr M. Flury, Tel. 01 242 73 09	●			
Werkjahr-Berufswahlschule Bullingerstr. 50, 8004 Zürich Herr B. Wettstein, Tel. 01 493 43 28		●		
Schule für Haushalt und Lebensgestaltung Josefstr. 53, 8005 Zürich Sekretariat Fortbildungsjahr, Tel. 01 272 31 60		●*		
Berufswahlschule Bülach Mettmenriedstr. 20, 8180 Bülach Sekretariat, Tel. und Fax 01 860 15 50		●		

* Auch Integrationskurse auf höherem Niveau

Vorintegrationskurse = VIK
Integrationskurse = IK
Anlehre Plus = AL +
Vorlehre = VL

Dagmar Bach

Les enjeux cachés de la réinsertion professionnelle des immigrés

ZUSAMMENFASSUNG :

Was geschieht, wenn ein Ausländer infolge Unfalls oder Krankheit seine Arbeit nicht wieder aufnehmen kann? Der Erfolg der beruflichen Wiedereingliederung hängt von der Fähigkeit sowohl des Sozialarbeiters wie auch des Ausländers ab, die Dynamik ihrer bipolaren Kultur zu erkennen, so dass sie zusammen einen Raum für die gemeinsame Entwicklung schaffen können.

Que se passe-t-il lorsqu'une personne immigrée, effectuant en Suisse dans la plupart des cas un travail à risque, se retrouve suite à un accident ou à une maladie, dans l'incapacité de reprendre son travail? Il y a, bien sûr, tout l'appareil législatif de l'assurance invalidité (AI) qui incite la personne en situation d'incapacité de gain à se former, par des mesures de réadaptation, pour rétablir ou si possible, sauvegarder sa capacité de gain. Cependant, nous observons un taux d'échec plus important chez les personnes d'origine étrangère que chez nos concitoyens. Quels sont dès lors les facteurs qui favorisent ou au contraire viennent perturber ce processus de réinsertion professionnelle?

Une réinsertion professionnelle implique un dispositif complexe où plusieurs acteurs sociaux sont mis à contribution pour établir un diagnostic médical, conseiller, orienter, prodiguer des soins, etc. Parmi ce dispositif figure le maître socio-professionnel qui a la particularité, entre autres, d'accompagner la personne en mesure de réadaptation dans le cadre d'ateliers de production matérielle ou de formation professionnelle.

C'est dans ce type de contexte que commence une relation entre le travailleur immigré handicapé et le maître socio-professionnel. Ce mandat est à la fois délicat et enthousiasmant, car il est en lien avec toute la valeur et le sens du travail dans notre société. Nous nous trouvons alors face à des situations doublement biaisées puisque structurellement inégalitaires d'une part et relationnellement paradoxales de l'autre.

Ces maîtres socio-professionnels se trouvent en effet dans une situation d'intervention qui présente dès le départ tous les ingrédients de la contre-productivité : ils ne maîtrisent ni la langue, ni les référentiels de valeur des personnes avec lesquelles ils vont devoir construire

ensemble un projet réaliste. On peut d'ailleurs se poser la question comment ils le pourraient puisque rien dans leur trajectoire professionnelle antérieure ni dans leur formation ne les préparait à cela. Ils ont pour objectif de tout mettre en œuvre pour permettre aux travailleurs concernés d'acquérir de nouvelles compétences professionnelles et pour leur faire faire de nouveaux apprentissages en vue de cette fameuse réinsertion dans l'économie ordinaire... dont nous savons qu'elle ne peut intégrer la plupart de ces travailleurs et qu'elle n'en a pas besoin pour son extension. Du moins c'est ce que pensent certains. De ce fait, les maîtres socio-professionnels, issus du milieu industriel pour la plupart et fortement imprégnés d'une culture ouvrière reposant sur le travail, sont en quelque sorte contraints de changer de registre et de privilégier une autre voie pour leur intervention, c'est-à-dire de se servir de l'apprentissage professionnel pour asseoir un accompagnement social ; ce que, justement, ne sont pas à même de comprendre les travailleurs immigrés handicapés porteurs d'autres attentes.

Nous admettons que le maître socio-professionnel se trouve tiraillé entre deux cultures, sociale et professionnelle (en terme de production matérielle), et de ce fait n'est finalement pas si différent du travailleur immigré handicapé qui se trouve, lui aussi, partagé entre deux cultures¹, celle de son pays d'origine et celle de son pays de résidence, entre son identité de personne valide et celle de personne handicapée nommée « invalide » (étymologiquement : sans valeur).

Cette dernière terminologie nous renvoie à la notion de déviance. Est déviant tout ce qui s'écarte par trop de la norme. Dans le cas du travailleur immigré handi-

¹ Voir à ce propos l'article d'Amilcar Ciola « Comment être bien assis entre deux chaises » ou, la position du migrant » paru dans InterDIALOGOS numéro 2-95.



capé, c'est de ne plus se trouver dans le circuit de production ordinaire, de ne plus être en mesure de travailler. Or, celui qui ne peut plus travailler perd son statut fort de travailleur, symboliquement son statut de personne intégrée dans notre société, car s'il ne produit plus, il coûte !... Par analogie, le maître socio-professionnel a quitté une place dans l'économie ordinaire pour travailler dans une institution. Il a, lui aussi, quitté son statut fort de travailleur - aux yeux de la société - pour un statut considéré comme déviant, car sa nouvelle place n'étant plus soumise aux mêmes contraintes de production et étant subventionnée laisse croire - toujours aux yeux de la société - qu'il est également à la charge de la société.

Nous trouvons alors ces deux acteurs, maître socio-professionnel et travailleur immigré handicapé à la fois stigmatisés comme déviants et pris dans une même problématique de devoir vivre entre deux pôles. Dégageons deux schémas qui peuvent alors se présenter : ou bien le schéma qui laisse apparaître le travailleur immigré

handicapé comme différent semblable, ce qui est menaçant pour l'identité du maître socio-professionnel, ou alors le schéma de reconnaissance du semblable différent, celui qui est d'accepter l'être complémentaire, qui génère des ressources et qui permet ainsi le début d'une co-évolution.

LA FACE NÉGATIVE

Si le maître socio-professionnel et le travailleur immigré handicapé sont si proches, c'est qu'ils sont l'un et l'autre disqualifiés. Les disqualifiés doivent pouvoir s'identifier à tout prix. Pour maintenir sa cohésion, chaque société a besoin de stigmatiser des individus semblables, qui font partie du groupe mais qui présentent une légère différence par rapport au reste de ses membres. Le lien symbolique entre la similitude et la différence est ici très étroit. Nous posons l'hypothèse suivante : le maître socio-professionnel voit dans le travailleur immigré handicapé un don, qui peut lui permettre de justifier son éloignement du travail productif : « si je ne travaille (dans le sens productif du terme) pas

autant que je le souhaiterais pour ne rien coûter à la société, c'est à cause des personnes handicapées qui ne produisent pas assez ». Cela nous fait admettre que la société, pour organiser son existence, a besoin d'un bouc-émissaire, et nous introduit à la notion du rite et du sacrifice.

Le sacrifice est une violence permise, ritualisée, sacrée, purificatrice et unificatrice, contraire à la violence impure et criminelle. C'est une violence posée à l'extérieur. Nous pouvons donner l'exemple du

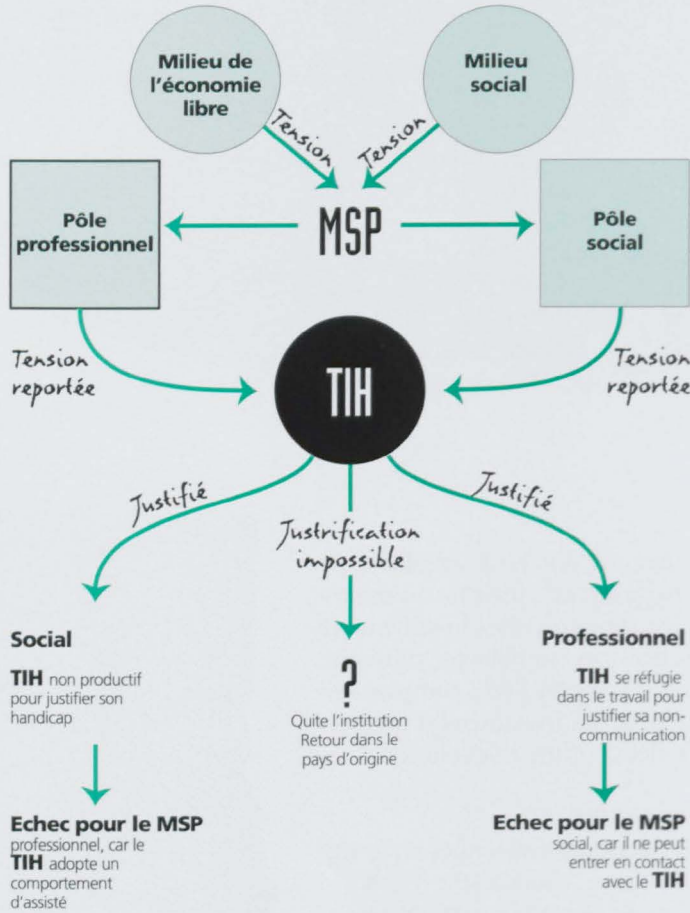
Ces réflexions nous incitent à penser que les gens que nous avons vainement essayé de cerner, ces « cas sociaux » semblables aux autres mais autrement désignés, ne sont ni une classe, ni une strate, ni un groupe, mais une catégorie, une catégorie sacrificable. Cette métaphore peut aisément s'appliquer au travailleur immigré handicapé qui, d'une part, est vénéré, servant de justificatif au maître socio-professionnel et amenant de l'argent aux institutions par les subventions de l'assurance invalidité, et d'autre part sacrifié, nous l'avons vu plus haut, pour remédier au problème posé de la disqualification. Le travailleur immigré handicapé, substitut du Pharmakos, ne va pas jusqu'à la mort physique, mais cette mort ou cette élimination dans notre société peut être remplacée par le don (bouc-émissaire). Si c'est sur le société, c'est sur le travailleur immigré handicapé que peut se constituer le maître socio-professionnel, et c'est sur lui que repose la possibilité pour le différent semblable d'être reconnu. Le travailleur immigré handicapé, tel le Pharmakos, permet de produire la cohésion. En somme, il est reconnu comme semblable, mais il est produit par la société ou par le système comme autre.

LA FACE POSITIVE

Quels sont alors les moyens à offrir au maître socio-professionnel pour qu'il puisse durer dans sa fonction, sachant qu'il doit être compétent à la fois dans son rôle social et dans son rôle professionnel ? Pour lui, comme pour le travailleur immigré handicapé, si les tensions provoquées par deux cultures ne sont pas identifiées, le risque est de les voir se réfugier dans une seule culture. C'est-à-dire ignorer voire renier l'autre.

Si le maître socio-professionnel choisit de se réfugier dans le pôle professionnel, il échappe à la tension des sociaux, mais il sera toujours déviant pour le milieu de l'économie libre ; la tension subsiste. Pour se décharger, il va reporter cette tension sur le travailleur immigré handicapé, d'une part en se justifiant ainsi : « Si je ne suis pas aussi productif que je le désire, c'est à cause du travailleur immigré handicapé qui ne sait pas travailler », et d'autre part il considérera le travailleur immigré handicapé comme ouvrier et le poussera à

Pharmakos, personnage symbolique de la civilisation grecque, à qui était attribué le rôle à la fois de héros tragique et de victime émissaire. « Pharmakos » signifie à la fois le poison et l'antidote, le mal et le remède. Ce personnage dégradé, souvent infirme, était entretenu à grands frais par la ville pendant une année puis, revêtu d'habits sacrés, il était promené à la vue de tout le monde et était ensuite chassé hors des remparts de la ville ou lapidé. Tel était le sacrifice quand une calamité menaçait.



se remettre au travail et à être productif. Cet objectif aboutira à un échec (pour le maître socio-professionnel) si effectivement le travailleur immigré handicapé ne se remet pas au travail et reste à la charge de la société. Le travailleur immigré handicapé justifiant son comportement et revendiquant la reconnaissance de son handicap, se réfugie dans le social.

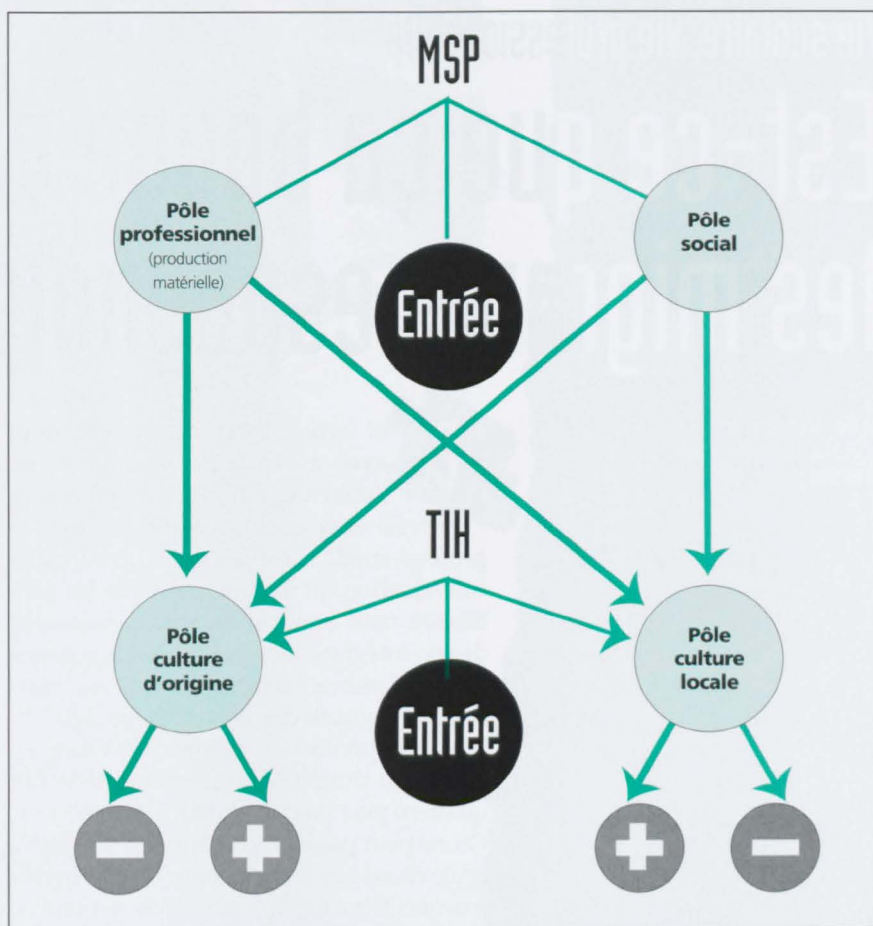
Si le maître socio-professionnel choisit le pôle social, il ne tient plus compte du milieu productif et échappe ainsi à sa tension, mais sera encore stigmatisé par les autres travailleurs sociaux. Il reporte également la tension sur le travailleur immigré handicapé et se justifie en disant : « Si je ne suis pas aussi social que je le désire, c'est à cause du travailleur immigré handicapé qui s'exprime mal en français ou qui se réfugie dans le travail ». Puis, il attendra du travailleur immigré handicapé qu'il lui permette d'exister, de justifier son choix d'être social par un échange, un contact, une bonne communication. Il va là aussi au devant d'un échec s'il ne parvient pas à établir une relation avec le travailleur immigré handicapé. Ce dernier justifie son comportement de non-communication en optant pour une attitude professionnelle pour échapper à l'emprise « trop sociale » du maître socio-professionnel. Nous comprenons ici « professionnel » non pas en terme de productivité, mais en terme de réseau de communication qui exclut pratiquement tout échange social.

Dans un premier temps, il faut que le maître socio-professionnel puisse identifier les tensions reportées sur lui et repérer le rôle (professionnel ou social) dans lequel il a tendance à se réfugier. De même, le travailleur immigré handicapé doit pouvoir reconnaître quelle culture il privilégie : celle de son pays d'origine ou celle de son pays d'accueil, celle du travailleur d'un milieu productif de l'économie libre ou celle d'une personne handicapée. Dans un deuxième temps, il faut que chacun soit reconnu dans sa double fonction ou sa double culture.

En conclusion, pour traduire en projet pédagogique, nous constatons que, la plupart du temps, le maître socio-professionnel se réfère à son propre parcours d'apprentissage et professionnel - avec tous les rites et les charges affectives qu'il contient - pour enseigner le travailleur immigré handicapé. Nous avons malheu-

reusement constaté qu'il ne fait que rarement allusion au savoir du travailleur immigré handicapé, niant quasiment son expérience acquise sur les anciens lieux de travail, le considérant même comme un « enfant ». Or, si les chercheurs en pédagogie ne sont pas toujours d'accord entre eux, il est acquis aujourd'hui que si la charge affective est trop importante, l'accès au processus d'apprentissage est bloqué. L'individu perd tout moyen de rechercher des informations dans sa réserve de connaissances pour reconstituer un nouveau réseau de construction, d'établir des liens entre ses connaissances acquises antérieurement et les nouvelles à élaborer.

Selon la capacité du maître socio-professionnel à poser un diagnostic précis sur le travailleur immigré handicapé d'après son comportement ou ce qu'il dit, il pourra définir si le travailleur immigré handicapé se positionne plutôt dans son pôle culture locale ou son pôle culture d'origine. Puis, tenant compte du positionnement du travailleur immigré handicapé, le maître socio-professionnel devra lui-même se positionner clairement soit dans son pôle



professionnel, soit dans son pôle social dans le but de diminuer la tension du travailleur immigré handicapé, lui permettant ainsi de reprendre le contrôle de ses émotions et de se retrouver dans une situation plus propice à l'apprentissage, se sentant reconnu.

C'est dans ce sens que nous pouvons considérer l'effet évaluateur, tel un double balancier, qui permet au maître socio-professionnel d'évaluer les situations, c'est-à-dire à la fois de situer le travailleur immigré handicapé dans le pôle qu'il privilégie selon les tensions à gérer, et de s'auto-évaluer pour se connaître et se mouvoir vers le pôle susceptible de déclencher cette dynamique de co-évolution. Ceci nous amène directement à la fonction de régulateur que doit avoir le maître socio-professionnel, se traduisant par sa capacité de passer d'un pôle à l'autre, selon la position diagnostiquée du travailleur immigré handicapé, afin de garder l'équilibre et la dynamique de co-évolution. Enfin, et ce n'est pas la moindre des compétences à

maîtriser, la fonction de médiateur permet au maître socio-professionnel de considérer le travailleur immigré handicapé dans sa totalité et met en lumière l'importance des interactions sociales dans son développement. En ce sens le maître socio-professionnel par la construction de sa propre identité professionnelle est particulièrement adéquat pour produire une évolution positive, en termes d'apprentissage et de réinsertion professionnelle pour le travailleur immigré.

Mais au fait, ne sommes-nous pas tentés de produire l'autre comme différent pour pouvoir, nous, exister ? Ou alors, au contraire, sommes-nous pris entre deux pôles générant des tensions, qui nous aident à mieux comprendre ce que doivent assumer les personnes immigrées et ainsi leur permettre de se sentir reconnues puis à créer des ponts pour faciliter leur insertion au sens large ?

JEAN-CLAUDE BERGER

responsable de formation
des maîtres socio-professionnels
École d'études sociales et pédagogiques

Vie scolaire, vie professionnelle :

Est-ce que ça bouge chez les migrants espagnols ?

Lebensbericht eines glücklich integrierten Spaniers.

Cet article part d'une rencontre avec un Espagnol qui habite en Suisse depuis 28 ans et qui nous a révélé son cheminement scolaire et professionnel. C'est au fil d'une longue conversation qu'il passe en revue les problèmes mais aussi la réussite personnelle de son intégration en Suisse. Nous voulons ici le remercier publiquement et nous l'accompagnons dans son témoignage.

« Ma première expérience scolaire en Suisse fut dure. C'est un sentiment si fort qu'on ne peut pas l'expliquer, il faut le vivre. On ne peut pas le décrire avec des mots. La seule chose que je peux dire c'est que ça m'a marqué et qu'aujourd'hui encore je porte en moi le poids de ce souvenir ».

Ces mots appartiennent à Alfonso Calero, 36 ans, un homme qui a réussi personnellement, professionnellement et socialement, une triple réussite qui ne lui a pas fait oublier ses débuts en Suisse, lorsque, enfant de 8 ans, il a connu pour la première fois la neige, la vraie, celle qui recouvre tout, et, en même temps, la solitude et la douleur de celui qui ne comprend plus rien : « Le premier jour de classe ça se voyait de loin que mon frère et moi on était des étrangers, rien qu'à la manière dont on était habillés ».

1964. Monsieur Calero, père d'Alfonso, quitte son village de Villaviciosa de Córdoba en Andalousie, Espagne. Là, il

travaillait dans la production de charbon de bois. D'autres l'avaient déjà quitté auparavant pour aller chercher un meilleur sort dans les zones plus riches de l'Espagne. Mais cette fois, avec 7 ou 8 de ses voisins, c'est plus loin qu'il va chercher de quoi pouvoir entretenir sa famille – sa femme et deux enfants –. Il arrive en Suisse, à Lyss. Alfonso a cinq ans.

1968. Monsieur Calero a passé 3 ans en Suisse. Plusieurs de ses compagnons sont déjà retournés chez eux, mais lui, il a tenu bon. Il travaille dans une usine et, finalement, les autorités lui permettent de faire venir sa famille.

Alfonso, son frère et sa mère arrivent donc à Busswil dans le canton de Berne où monsieur Calero a réussi à trouver un logement, condition indispensable pour vivre avec les siens.

Alfonso et son frère rentrent à l'école primaire. Bien sûr, qu'en Espagne, ils avaient déjà été scolarisés, mais là on ne leur a rien demandé. Ils ont été placés dans la même classe (son frère est son aîné de deux ans), l'un à côté de l'autre, au fond de la classe. « Heureusement qu'il y avait une fille sud-américaine qui de temps en temps nous expliquait. Plus d'une fois on a dû retourner à la maison prendre un pique-



nique car la maîtresse avait averti qu'on irait faire une course d'école et nous n'en savions rien. »

1969. Monsieur Calero réussit à trouver un nouveau logement à Lyss, endroit où, en fait, il travaillait depuis son arrivée. Nouveau changement d'école pour Alfonso et son frère. Là, ils sont placés dans des classes différentes compte tenu de leur âge et du fait que, pour Alfonso, l'école de Busswil n'avait même pas certifié sa présence en classe l'année précédente.

1975. « C'est l'année où j'ai terminé l'école primaire. Je n'étais pas un très bon élève ; j'ai eu des difficultés, je n'ai pas pu accéder à l'école secondaire. A l'époque, je n'étais pas très conscient de l'importance des études. En plus, pendant toute cette période, je suis allé deux fois par semaine à Bienne prendre des cours sur le système éducatif espagnol ce qui me permettait de maintenir un certain niveau ». Comme tous les Espagnols migrants, les parents d'Alfonso pensaient que la Suisse c'était une parenthèse, un entre-deux, avant le retour définitif.

Alfonso est désorienté. Les services scolaires d'orientation existaient mais Alfonso n'en savait rien. Il décide alors de s'inscrire dans une école commerciale privée à Bienne où, pendant un an, il suit les cours. C'était un effort financier pour sa famille mais il ne savait pas non plus qu'il aurait pu avoir accès à une bourse d'études... « C'est là, tout à coup, que je me suis rendu compte qu'il fallait faire quelque chose ; je devais me prendre en main ».

1976-1979. Ce sont les années de l'apprentissage, dans la branche administrative. « Ça commence à aller beaucoup mieux. Mes études à Bienne les années précédentes me permettent d'être à la hauteur. Je fais mon stage et le monde du travail commence à m'ouvrir ses portes. Je termine l'apprentissage administratif avec une moyenne de 5,6, alors qu'en allemand j'ai une note de 4,7. »

1979-1988. « Mon premier travail se passe dans un bureau où nous nous occupons d'assurances et de petites comptabilités. Nous étions trois personnes : le chef, un apprenti et moi. J'ai commencé à me situer dans le domaine de la comptabilité ». Mais Alfonso voulait acquérir une expérience plus vaste. Pendant presque dix ans, il travaille dans une banque et dans différentes entreprises, à Lyss, à Morat. Il s'investit dans la vie sociale de Lyss. Les gens l'appellent pour régler leurs affaires. Il devient un membre actif d'une association d'étrangers.

C'est au cours d'un dîner de cette association qu'il rencontre celui avec qui il travaille encore aujourd'hui. « Il m'a offert une place dans l'entreprise et, comme à ce moment-là je travaillais à Morat, cette offre m'a permis de me rapprocher de la maison ».

1988-1995. « A présent j'habite et je travaille à Lyss. Comme je parle bien les deux langues -suisse allemand et espagnol- j'essaie de me rendre utile pour mes compatriotes. Je fais souvent l'interprète ; les gens me sollicitent continuellement, pour remplir leur feuille d'impôts, pour faire des coups de téléphone ici et là, pour traduire des documents. Dans mon travail je suis bien considéré et j'ai un bon salaire. D'autre part, j'ai été élu président de l'Association de parents d'élèves (des cours de langue et culture espagnoles) de Lyss et alentours et nous essayons de collaborer pour que ces cours se passent dans les meilleures conditions pour nos enfants. D'un certain point de vue, je crois qu'on peut dire que j'ai réussi et que je suis bien intégré dans ce pays ».

Le parcours d'Alfonso nous donne l'occasion de réfléchir au thème de l'intégration des Espagnols en Suisse et aussi à celui de l'intégration tout court. La première thèse que nous voulons aborder est que l'intégration est d'abord une démarche qui se passe dans le temps mais aussi dans l'espace. La deuxième, que cette démarche est tout à fait personnelle, c'est à dire qu'elle ne répond pas à un modèle – le même pour tous – mais que les facteurs individuels et psycho-sociaux jouent un rôle de premier ordre. Troisièmement, que l'intégration est quand même toujours l'affaire de deux partenaires et que, si l'une

des deux parties démissionne de son rôle, l'intégration est alors rendue beaucoup plus difficile. Finalement, qu'une intégration positive passe par assumer d'une manière gratifiante toutes ses appartenances et recevoir une bonne image des autres par rapport à ses propres choix.

Ces quelques pages ne sont pas le lieu idéal pour développer ces idées¹, mais nous voudrions donner certaines pistes pour appuyer les conclusions provisoires auxquelles nous sommes arrivées à partir de notre entretien avec Alfonso.

En premier lieu, dans le cas d'Alfonso, il est clair que son intégration s'est construite dans le temps, tout au long de son enfance et de son adolescence, mais qu'il a aussi dû intégrer un espace géographique et culturel qui, au premier abord, lui était totalement étranger.

Deuxièmement, l'importance des facteurs individuels et familiaux est mise en évidence dans le récit d'Alfonso par une prise de conscience, à un certain moment, du fait qu'il fallait faire face aux difficultés et aller de l'avant en connaissant et en utilisant les ressources du milieu. D'autre part, la famille d'Alfonso l'a toujours appuyé psychologiquement et elle a respecté ses choix, en créant une espèce de lieu où il était « chez soi » mais duquel il lui était permis de partir pour construire son propre futur. La double appartenance n'a pas constitué pour lui un conflit identitaire.

L'intégration est l'affaire de deux. Sur ce point on peut dire que ce n'est pas le monde scolaire, mais plutôt le monde du travail qui a répondu aux attentes d'Alfonso de devenir un membre de la communauté où il avait décidé de s'installer. Il est vrai qu'à l'époque où il est entré dans la vie adulte, les conditions économiques étaient très favorables, ce qui lui a permis de faire ses preuves dans différentes

entreprises. Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

Et pour finir, nous l'avons déjà dit, la double appartenance est un fait pour Alfonso. Il n'a pas été obligé de renoncer à sa communauté d'origine, il en vit d'ailleurs tous les jours les problèmes et les joies, mais il sait aussi qu'il appartient à un monde professionnel et à une communauté suisse dont il a compris les normes et les exigences et avec laquelle il veut partager sa vie et avoir véritablement sa place. L'image qui lui est renvoyée par ses deux mondes est celle de la réussite, de la reconnaissance de son parcours personnel et de ses qualités humaines.

Interrogé sur les perspectives scolaires et professionnelles des jeunes Espagnols de deuxième génération, Alfonso analyse les projets de vie de la plupart des parents (économiser, économiser, économiser et toujours le retour au pays, même s'ils sont là depuis 20 ou 30 ans) ce qui est un obstacle pour l'intégration des jeunes et un frein à leur formation et à leur désir de se construire un futur à eux. « Il faudrait, dit Alfonso, leur faire comprendre que les études (et cela dans les branches les plus exigeantes) constituent le vrai passeport pour une réussite professionnelle, indépendamment de l'endroit où ils décideront de vivre. Parce qu'aujourd'hui nous devons penser moins en termes de nationalités. Nous devons développer une mentalité européenne et sans perdre nos racines, chercher notre vie là où nous aurons du travail ».

TRINIDAD RODRÍGUEZ MAESTÚ

Conseillère linguistique au Bureau d'Éducation
de l'Ambassade d'Espagne

ALEJANDRINA SÁNCHEZ VICENTE

professeur de langue et culture espagnoles
à Lyss et à Berne

1 Nous tenons à remercier tout spécialement Madame Vittoria Cesari qui, au cours du module de formation permanente « Identité, apprentissage et socialisation dans des contextes pluriculturels » de l'Université de Neuchâtel, nous a fourni les outils conceptuels nécessaires à cette réflexion.



Monde

Une approche globale du concept de développement ou une opération de blanchiment des concepts ?

Dans le cadre d'un projet interuniversitaire « Erasmus » portant sur l'éducation à la citoyenneté dans la nouvelle Europe, un collègue français a présenté un exercice et une réflexion proposés à des classes et à des enseignants en formation de Nantes. Nous présentons ces propositions dans InterDIALOGOS, considérant qu'elles sont intéressantes également pour des classes et des enseignants de Suisse ou d'autres régions. (M. Rey)

La démarche proposée ici (l'étude de l'origine des produits consommés) a été élaborée dans un projet, conçu à l'échelle de tout un hypermarché. Elle vise à se poser des questions sur l'insertion du consommateur français dans un système mondial d'échanges (coût de la main-d'œuvre, coût du transport,...).

OBJECTIFS :

Savoir :

- localisations en France, en Europe et sur le globe
- nommer les principaux ensembles du globe, de l'Europe et de la France et les localiser en utilisant des cartes à différentes échelles
- insertion de la France dans un système mondial

Savoir-faire :

- réalisation d'une enquête
- organisation d'activités simples mais réelles de recherches (le terme d'activité étant préféré à celui de leçon)
- traduction cartographique des résultats

Savoir-être :

- prendre l'habitude (et exiger) de lire les étiquettes, ici d'un point de vue géographique, mais ultérieurement en tant que consommateur averti.

DÉROULEMENT :

L'enquête peut se faire soit dans un hypermarché (après autorisation), soit à partir des étiquettes et de renseignements apportés en classe par

les enfants. Il peut être nécessaire de rassurer le directeur du magasin qui ne tient pas forcément à ce que l'on montre que « tous les produits viennent de Taïwan »... ce qui est d'ailleurs loin d'être le cas. Nous étions loin d'imaginer qu'un simple exercice de cartographie pouvait être « subversif ». L'objectif pédagogique étant expliqué, l'accueil devient du même coup très sympathique.

a) Dans l'hypermarché : enquête sur l'origine des produits

En équipes, les élèves remplissent le questionnaire ci-dessus. Les fiches doivent être complétées le mieux possible. Il faut choisir la localisation la plus précise. Par exemple, on préférera « Val de Loire » à « France » pour des fruits ou légumes. Les élèves doivent bien sûr être aidés, car il n'est pas toujours possible, pour un enfant, de lire l'origine d'un produit. On ne connaît pas tous les noms de pays ou de villes portés sur les étiquettes. Il faut naturellement planifier le travail des équipes de façon à ne pas avoir deux fois les mêmes renseignements.

b) En classe : cartographie des résultats

Matériel : rétroprojecteur et, pour chaque élève, fonds de carte de France, d'Europe ainsi que planisphère avec les frontières d'États rigoureusement identiques à ceux projetés (utilisation de cartes à différentes échelles).

Au tableau, on écrit la liste de tous les articles avec leur origine. On peut facilement séparer trois groupes d'origines : France, Europe, monde. On décide des symboles que l'on utilisera pour la cartographie (de préférence géométriques, faciles à reproduire, et de taille limitée pour tenir dans des petites surfaces... comme celle de la Côte d'Ivoire par exemple). La légende de la carte s'élabore donc peu à peu.

Analyse de la carte construite collectivement :

Les fruits et légumes proviennent

- de Bretagne, de Noirmoutier, du Val de Loire et du Roussillon,
 - d'Espagne (en nombre important), de Belgique et des Pays Bas,
 - du Maroc, des USA, du Mexique, du Brésil, de Côte d'Ivoire et d'Afrique du Sud.
- La discussion aboutit à classer les fruits et légumes en deux catégories : les fruits et légumes qui pourraient pousser à Nantes ou en France, et ceux qui ne pourraient pas y être cultivés. Pourquoi faire venir des fruits et des légumes parfois de très loin, alors que les conditions climatiques de l'ouest permettent leur croissance ?

En ce qui concerne les fruits et légumes du sud de l'Europe, on comprend vite l'avantage climatique du monde méditerranéen, tout en découvrant que cet avantage n'est pas à lui seul déterminant puisque l'on importe aussi des fruits et légumes du nord de l'Europe.

Mais on sait bien que les fraises d'Espagne arrivent plus tôt que les fraises locales et les pommes de terre du Maroc avant celle de Noirmoutier. Quand aux fruits qu'on ne pourrait pas récolter à Nantes, on comprend très vite que ce sont des fruits tropicaux dont la liste est d'ailleurs plus longue que l'on croyait avant l'enquête.

On a donc au long de ce travail rencontré de nombreux pays du monde méditerranéen, du monde tropical et du monde en général. On a compris que nous étions réciproquement dépendants, pas uniquement d'ailleurs pour des raisons climatiques, mais aussi pour des raisons tenant au coût de la main-d'œuvre, à celui des transports...

Les autres articles :

Beaucoup d'articles viennent des pays voisins (Allemagne, Italie...). L'attention est portée sur les pays qui entrent en concurrence avec l'industrie régionale : le Portugal ou l'Italie pour l'industrie de la chaussure. Celle-ci est (ou plutôt était) très présente dans les campagnes de la région de Nantes. On aborde alors la question des salaires au Portugal et en France.

On peut remarquer que d'autres articles viennent de pays à salaires élevés (Allemagne, par exemple). On évoque l'idée qu'une automobile aujourd'hui, même produite en France, est en fait une automobile européenne.

Beaucoup d'articles viennent d'Asie. Comment com-

Enquête sur les lieux de production			
Rayon:			
Nom du produit	Marque	Lieu écrit sur l'étiquette	
		France	Etranger



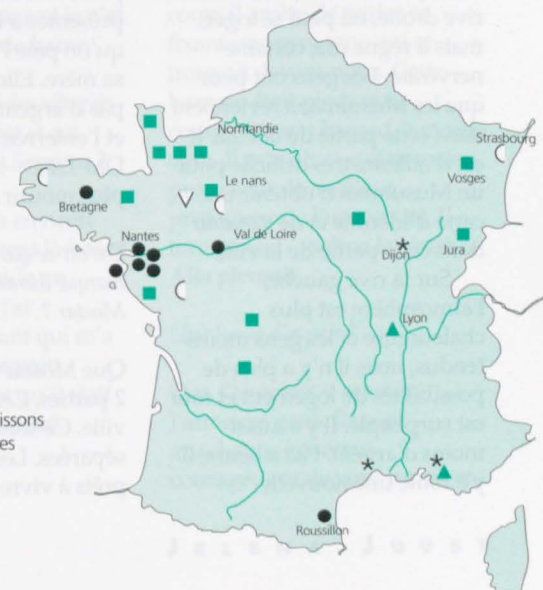
prendre, malgré le coût du transport, que certains articles d'origine asiatique soient compétitifs sur le marché français ? Des raisons sont alors évoquées : salaires très bas, travail des enfants parfois, coûts très faibles des transports maritimes pour certaines catégories de fret.

RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES SOUS-TENDANT CETTE SÉQUENCE:

La notion de système-monde des géographes apparaît peu à peu derrière cette approche partielle des échanges aux différentes échelles nationale, européenne et mondiale. Elle prolonge la description toujours utile des campagnes et des villes des pays sous-développés. Elle permet leur insertion dans une grille de lecture en tant que consommateurs et citoyens des pays riches (développés ?) et facilite la nécessaire prise de conscience des inégalités et des solidarités à l'échelle du globe.

La question fondamentale reste de savoir dans quel mou-

vement général s'inscrivent ces inégalités et ces solidarités. Le concept de sous-développement, chargé de connotations négatives, a évolué, en fonction de nouvelles lectures de la conjoncture mondiale vers ceux d'inégal développement, de pluralité des tiers-mondes, et de niveaux de développement (tout en abandonnant la notion de modèle de développement). Mais cette approche n'est-elle pas au bout du compte une autre façon de légitimer, aux yeux des élèves, et au nom d'une conception qui se veut scientifique, l'existence d'inégalités de développement dans le monde. En d'autres termes, ne serions nous pas en train de participer, sans nous en rendre compte, à une sorte d'opération de blanchiment du concept de sous-développement devenu inégal développement intégré au « système-monde » des géographes ? Est-ce le rôle de l'enseignant de participer à cette opération de blanchiment des concepts ?



- Produits laitiers
- Fruits légumes
- Charcuteries
- ∨ Volailles
- ▲ épicerie
- ★ Ingrédients
- Semi-conserves poissons
- Accessoires voitures
- Jouets
- ∇ Vêtements



Salutations de Bosnie

Tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'asile ainsi que tous les réfugiés et requérants d'asile se posent les mêmes questions : quelle est actuellement la situation en Bosnie ? peut-on vivre là-bas et quelles conditions les réfugiés vont-ils y retrouver ?

J'ai rencontré dernièrement deux personnes qui ont passé quelque temps là-bas : Mademoiselle X, requérante d'asile bosniaque, et Monsieur Dhif, journaliste à la Radio Suisse Internationale. Mademoiselle X s'est rendue chez elle à Mostar et y est restée deux mois et Monsieur Dhif a passé une semaine à Sarajevo. Voilà quelques impressions à chaud.

MADemoiselle X - MOSTAR

Question : avant de partir pour Mostar, aviez-vous une idée de l'état de votre ville et aviez-vous peur de vous y rendre ?

Oui, j'avais très peur, car tout le monde me disait que j'allais me faire probablement tuer en allant là-bas. Mais finalement, en arrivant à Mostar, j'ai été agréablement surprise. C'est vrai que la ville est passablement détruite et que l'insécurité règne, mais on peut y vivre. La ville est partagée en deux parties : La Rive droite où vivent les Croates (la moitié de la population) et la rive gauche où vivent les Musulmans.

Ce qui m'a le plus frappé, c'est la différence entre ces deux parties de la ville. Sur la rive droite, on peut se loger, mais il règne une certaine nervosité. Les gens ont peur que les Musulmans reviennent dans cette partie de la ville. Il est d'ailleurs très difficile pour un Musulman d'obtenir une carte d'identité et de s'établir dans cette partie de la ville.

Sur la rive gauche, l'atmosphère est plus chaleureuse et les gens moins tendus, mais il n'y a plus de possibilités de logement et tout est surpeuplé. Il y a aussi moins d'argent. Par ailleurs, il y a toute une nouvelle

population qui s'y est établie : des montagnards, des gens relativement plus simples et qui ont une culture très différentes des autochtones, d'où certains problèmes de cohabitation.

On peut circuler, mais les hommes ne passent pas d'un côté à l'autre. Ils ont peur car il existe des bandes organisées qui sont prêtes à tirer à tout moment et à miner certaines portes de la ville.

Quelle est actuellement la situation économique à Mostar ?

Il existe actuellement deux classes à Mostar, les très riches et les très pauvres. La classe moyenne a disparu. Il n'y a pas de travail et Mostar ne reçoit plus aucune aide humanitaire.

Alors comment s'en sortent les gens ?

Eh bien, ils ne paient rien. Ni les appartements, ni l'électricité et le peu d'argent qu'ils ont, ils l'emploient pour se nourrir. D'ailleurs j'ai souvent entendu la phrase « Si quelqu'un vient chez moi pour encaisser le loyer, je le tue ».

J'ai rencontré là-bas une jeune fille de 16 ans qui s'est présentée à la Commune pour qu'on paie l'enterrement de sa mère. Elle n'avait personne, pas d'argent, pas de famille et l'enterrement coûte DM 1.000.-. On ne peut même plus mourir à Mostar.

Qu'est-ce qui vous a le plus marqué durant votre séjour à Mostar ?

Que Mostar soit divisé en 2 parties. Ce n'est plus une ville. Ce sont deux villes séparées. Les gens ne sont pas prêts à vivre ensemble.

Pour les couples mixtes, il n'y a pas d'avenir à Mostar. Ils sont isolés soit d'un côté, soit de l'autre. Une de mes amies qui est Croate et revenue dernièrement à Mostar (côté droit). Son mari, qui est musulman, est resté en Allemagne et sa fille m'a demandé, avant mon départ, « Dis-moi, pourquoi mon papa est musulman ? »

Mais, en fait, cette situation que vous décrivez n'est pas très optimiste ?

Si, quand même, il y a des perspectives. Les écoles fonctionnent, l'université aussi et on construit.

Vous avez envie d'y retourner bientôt ?

Sans doute, mon avenir est là-bas. Là-bas, je pourrais être utile, là-bas j'ai mes amis et là-bas je suis chez moi, je ne suis pas une étrangère.

MONSIEUR DHIF

Premier coup d'œil à Sarajevo

J'ai tout d'abord vu la route qui mène de l'aéroport à la ville. C'était un choc de voir toute cette destruction, de pouvoir presque la toucher. Une fois dépassés les faubourgs, nous entrons dans la ville et, là, on sent tout de suite une très grande vitalité. Le tram fonctionne, les voitures circulent, il y a beaucoup de monde qui se promène. Les gens sortent le plus souvent possible pour, comme ils disent, « goûter à la paix, la sentir et ne pas oublier qu'elle est bien réelle ». Ce n'est pas une ville morte. On ressent la renaissance. Les gens

disent « la vie change tous les jours ». On ouvre de nouveaux magasins, on repeint les façades, on commence à remettre des vitres. Changements lents mais continuels.

Et la population, comment vit-elle ?

Les gens ont une envie folle de récupérer le temps perdu, de vivre pleinement. Le couvre-feu est encore de mise dès 11h, mais avant tout bouge, les cafés sont pleins, les gens sortent. Une image assez étonnante qui me vient à l'esprit : comme tout est en ruine, les gens ont décidé d'installer des cafés entre les ruines. Ils achètent un bout de moquette verte, quelques chaises et tables blanches et, parmi ces ruines, cet espace vert et blanc est hallucinant. Mais ces petits bouts de planètes parachutés vivent intensément.

Dès qu'on ferme la porte, la tragédie reprend, on se souvient, on regrette des morts, des disparus, la dureté de la vie (les prix ne sont pas très loin de nos prix). Les gens racontent leurs peurs, leurs angoisses, mais ils sont confiants. Les forces de l'Ifor les tranquilisent, ils n'ont plus peur de se balader dans la rue.

Qu'est-ce qui va se passer après les élections ?

Tout le monde attend les élections, car l'application des accords de Dayton n'est pas terminée. Les gens ne savent pas encore comment les 3 ethnies vont vivre ensemble. Les Musulmans disent qu'à Sarajevo, une vie multi-ethnique est encore possible. Mais la République serbe

n'applique pas les accords de Dayton pour le moment et envisager, là-bas, une vie multi-ethnique n'est pas possible.

Selon les éternels optimistes à Sarajevo, on pense que l'économie sera le facteur essentiel de la réconciliation des 3 parties. La communauté internationale, ainsi que l'Union européenne et les pays musulmans se sont engagés à financer la reconstruction de la

Bosnie et un relancement de l'économie. Les optimistes pensent donc que tous ces investisseurs ne mettraient pas de l'argent dans un pays instable et qu'ils vont veiller à ce que cette stabilité se maintienne.

En ce qui concerne les éventuels perturbateurs de la République serbe, eux-mêmes sont d'accord que les fonds étrangers soient centralisés à Sarajevo. Et en plus,

financièrement, ils ne peuvent attendre aucune aide de la Serbie, donc ils n'ont aucun intérêt à ne pas s'entendre avec les autres parties de Bosnie, s'ils veulent une aide financière.

Donc, on parle d'une phase Dayton II et Lfor II, une phase de stabilisation politique et économique. J'ai rencontré également un responsable de l'usine Volkswagen qui m'a dit qu'ils allaient ouvrir une usine afin de produire des SKODA, environ 40'000 personnes pourraient y travailler. Tout ça, c'est des lueurs d'espoir.

Et la cohabitation

Pendant mon séjour, j'ai vécu dans une maison où vivaient 3 familles : croate, musulmane et juive. Quand je leur ai demandé comment ils cohabitaient, leur réponse fut : « Pendant toute la guerre on s'est aidé, il n'y a donc pas de raison que cela ne continue pas maintenant ». Petite anecdote : « tous les professeurs de philosophie de l'université de Sarajevo, qui étaient en majorité serbes, sont en train de revenir ».

Malgré les souffrances de la guerre, les gens à Sarajevo sont prêts à tourner la page et je n'ai pas vraiment senti de haine.

Avez-vous rencontré des réfugiés qui étaient en Occident et qui vivent actuellement à Sarajevo ?

Oui. Je sais qu'il y a environ 100 familles qui vivent là-bas et qui reçoivent une aide au retour. Moi-même j'ai rencontré un étudiant qui m'a dit que cela fonctionnait relativement bien et qu'il était très content d'être rentré.

Mais il y a un autre problème. Les personnes qui ont vécu toute la période de guerre à Sarajevo ont très peu de tolérance par rapport aux réfugiés. Ils ne les aiment pas et le leur font savoir ouvertement. Soit ce sont des « paysans », comme ils les appellent, car ils viennent de l'extérieur de la ville. Le gouvernement les aide financièrement plus que les citoyens eux-mêmes. Certains reçoivent des maisons. Soit ce sont des réfugiés qui viennent de l'occident « pleins d'argent », comme ils disent, et peuvent ouvrir des boutiques et des magasins.

Quelques images qui vous ont particulièrement frappé ?

Deux peut-être parmi beaucoup d'autres : Le zèle pour le travail dans les bureaux et les administrations. Tout le monde s'agit et fait quelque chose, malgré le manque de moyens élémentaires : pas de fenêtre, pas de chaise, pas de table. Improvisation totale, mais on fait tout comme.

Un jour, j'étais dans le tram avec mon traducteur, Alia. Nous bavardions. Tout d'un coup, il arrête de parler en fixant une personne qui se trouvait devant nous. Cette homme était pieds nus, complètement hagard, à moitié vêtu. Il m'a dit : « c'était mon professeur, le meilleur professeur de l'université. Il a tout perdu... même la santé ». Alia pleurait.

Une lueur d'espoir ?

Oui, j'aimerais y revenir. J'aime ces gens. Ils sont attachants, généreux, courageux et ils vont y arriver.



J E L E N A J U V E T



Neuchâtel

« Etre étranger » ou comment susciter un débat interculturel à travers une exposition artistique

L'idée d'un débat interculturel à travers une exposition artistique a suscité un vif intérêt de la part de la ville d'Aarau et de Neuchâtel, communes jumelées récemment. La commission pour les étrangers de la ville d'Aarau, ses partenaires et le bureau du délégué aux étrangers du canton de Neuchâtel, en collaboration avec le Centre Culturel Neuchâtelois, ont décidé d'organiser une exposition commune et itinérante sur le thème « Etre étranger »2.

Une trentaine d'artistes suisses et étrangers, vivant soit à Neuchâtel, soit à Aarau, ont été invités à s'exprimer sur ce thème à travers la peinture, la sculpture ou la photographie. L'idée développée était d'exprimer par des œuvres le fait et le sentiment d'être étranger ici ou ailleurs, dans différents contextes et situations. Elle ne se réduisait pas seulement aux différentes nationalités, mais s'ouvrait sur la notion plus large de la différence.

L'intérêt de la démarche résidait dans les différents éclairages portés sur le traitement du thème. Les regards croisés entre des personnes d'origines différentes et entre deux régions linguistiques suisses ont permis d'engager un débat dans le public.

Dix classes de différentes écoles de Neuchâtel ont notamment été associées à cette exposition à travers des visites et des débats, qui ont montré que le vecteur artistique est un support intéressant pour sensibiliser les élèves à des notions comme l'«étranger» ou la «différence». A l'issue de la visite, les élèves devaient choisir l'œuvre qui correspondait le mieux à leur vision du thème. Chaque élève devait ensuite présenter les raisons de son choix. Cela a permis non seulement d'échanger des idées intéressantes sur la différence, mais également de relativiser les positions de chacun en confrontant diverses opinions. Que ce soit sur une même oeuvre ou sur des oeuvres différentes, les élèves ont été introduit à une pluralité de points de vue. Le but était de remettre en cause les visions en termes de juste et de faux, ou en termes de bien et de mal.

Les réactions des professeurs engagés à travers leur classe ont été très positives. Ils ont apprécié le support offert pour engager un débat et ont même été surpris par la qualité des discussions.

Le bilan très positif que nous tirons de cette expérience laisse entrevoir de nouvelles collaborations avec le milieu scolaire. L'art ne doit pas rester l'apanage d'une élite, mais peut descendre dans les classes et surtout susciter un débat interculturel.

La brochure éditée à cette occasion, qui réunit les trente-deux œuvres exposées accompagnées d'un texte personnel

de chaque artiste, peuvent être obtenue pour Fr. 15.- auprès du bureau du délégué aux étrangers, rue du Parc 117, 2300 La Chaux-de-Fonds, ou au numéro de téléphone suivant : 039/21.74.42.

**BUREAU DU DÉLÉGUÉ AUX
ÉTRANGERS DU CANTON DE
NEUCHÂTEL**

Prix «Salut l'étranger!»

Le Conseil d'Etat neuchâtelois a institué, le 20 mars 1995, un prix annuel, doté de 5'000 francs, intitulé « Salut l'étranger ! »

Le prix « Salut l'étranger ! » est destiné à récompenser une personne ou un groupe de personnes de tous âges et de toutes nationalités, qui par une œuvre, un spectacle, un acte, voire une parole ou une attitude, aura permis :

- une prise de conscience de la nécessité du dialogue inter-ethnique et inter-religieux afin de favoriser le respect de l'autre et la diversité des cultures ;
- la promotion de la tolérance ;
- le rejet de toute exclusion basée à l'appartenance à une ethnie, une religion ou une nationalité.

Nous invitons la population et toutes les institutions publiques et privées à proposer des candidatures pour le prix « Salut l'étranger ! »

Les candidatures pour l'année 1996 doivent être transmises jusqu'au 30 septembre au Bureau du délégué aux étrangers, rue du Parc 117, 2300 La Chaux-de-Fonds.

Des renseignements complémentaires, un formulaire et l'arrêté instituant le prix peuvent être demandés au délégué cantonal aux étrangers : tél. 032/919 74 42.

1 A.C.L.I Aargau (Associazioni Christiane Lavoratori Italiani - Argovia) et COM. IT. ES (Comitato degli Italiani all'Estero - Argovia)

2 L'exposition a eu lieu au Péristyle de l'Hôtel-de-Ville de Neuchâtel du 10 au 24 mars 1996 et à Holderbank du 25 avril au 10 mai 1996.



Ticino

Integrazione : quando gli aiuti concreti arrivano dai bambini

BENVENUTO AD ASCONA è una pubblicazione realizzata dai bambini per i bambini del borgo di Ascona e ha come scopo quello di informarli sui servizi comunali e su tutte le possibilità di attività ricreative, culturali, sportive ecc. presenti sul territorio.

Si tratta di un esempio concreto di come sia possibile affrontare i problemi legati all'integrazione nella scuola ed è stato realizzato dalle due quinte elementari di Ascona durante l'anno scolastico 1995-1996.

Il progetto è nato traducendo il bisogno di favorire l'integrazione dei bambini che si insediano sul territorio comunale in stimolo per un'attività linguistica.

La pubblicazione è infatti il risultato finale di un'attività legata all'area disciplinare di lingua italiana inserita in un progetto più ampio che comprendeva dei momenti di matematica e di educazione fisica.

« Una parola, un calcolo e una capriola » era il titolo del progetto che aveva come obiettivi d'ordine didattico e pedagogico quelli di :

- favorire l'eterogeneità presente nelle due classi di quinta elementare come elemento propulsivo per l'apprendimento del singolo bambino ;
- effettuare degli interventi specifici e mirati di presentazione di nuovi argomenti, di sostegno, di ricupero, di mediazione e di ripetizione a piccoli gruppi nell'ambito dell'italiano, della matematica e dell'educazione fisica ;

- offrire l'opportunità agli allievi delle due classi di interagire, di favorire lo scambio e le relazioni interpersonali partecipando a un progetto comune.

Alla realizzazione del progetto hanno collaborato, oltre ai due docenti titolari, anche il docente di sostegno pedagogico, la docente di educazione fisica e la docente per allievi allogotti.

Ma passiamo ora a presentare più in dettaglio « BENVENUTO AD ASCONA ».

Con la realizzazione di questo lavoro si è voluto soprattutto dare la possibilità agli allievi di :

- lavorare in modo concreto sulla lingua italiana ;
- finalizzare il proprio lavoro alla realizzazione di un « qualcosa » che servisse e che avesse una sua utilità pratica ;
- creare uno strumento che potesse aiutare l'integrazione dei bambini che vengono ad abitare ad Ascona ; e provenienti da altri paesi ;
- riflettere sulla funzione della lingua come strumento di comunicazione ;
- analizzare e conoscere meglio il territorio comunale.

Il progetto, come detto ha coinvolto le due quinte elementari sull'arco dei nove mesi dell'anno scolastico. In una prima fase i bambini si sono occupati a raccogliere e a censire tutte le attività che li occupano durante le loro giornate. Si è trattato di sapere cosa fanno

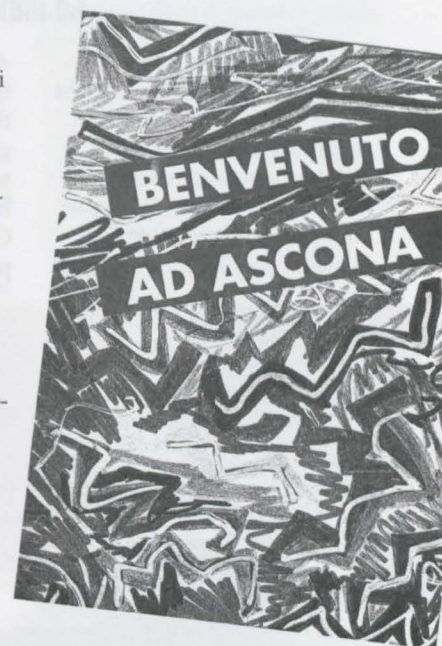
e di che cosa hanno bisogno i bambini che abitano ad Ascona. I dati raccolti sono poi stati raggruppati dagli allievi in varie categorie che alla fine del lavoro sarebbero corrisposti ai vari capitoli della pubblicazione. In seguito ad ogni gruppo di bambini è stato assegnato il compito di realizzare delle schede di presentazione delle varie attività e dei servizi che erano emersi dal censimento effettuato in precedenza. Ogni gruppetto lavorando in modo autonomo ha iniziato a prendere contatto con i responsabili delle società, scrivendo lettere, telefonando e recandosi di persona a raccogliere informazioni : il tutto per redarre in modo completo le schede che compongono BENVENUTO AD ASCONA. Alla fine di questa fase che, vista la mole di lavoro, è durata alcuni mesi, gli allievi stessi, con l'ausilio del computer, hanno redatto in modo definitivo le 80 schede.

Si è poi passati alla stampa.

Trattandosi di una pubblicazione rivolta ai bambini questo aspetto ha dovuto essere curato in modo particolare e ci ha portati a raccogliere i vari argomenti in mappette colorate per facilitarne la consultazione, la classificazione e l'aggiornamento.

Per quanto concerne la copertina si è realizzato « un concorso di idee » al quale hanno partecipato tutti gli allievi con vari progetti. Alla fine una giuria speciale si è occupata di scegliere quella che si riteneva essere più idonea e funzionale.

Ovviamente la realizzazione di questo progetto e in particolar modo la stampa hanno richiesto delle spese considerevoli che il municipio di Ascona, apprezzando il pro-



getto e dimostrando una particolare sensibilità, ha interamente coperto.

La pubblicazione è stata presentata alla popolazione ed è distribuita a tutti gli allievi delle scuole elementari e sarà a disposizione di tutti i bambini che verranno ad abitare sul territorio del borgo.

E' un benvenuto che i bambini di Ascona hanno voluto dare a chi giunge nel nostro paese, un gesto, che come già detto, ha lo scopo di facilitare l'inserimento dei nuovi arrivati sul territorio sociale del borgo. Quindi un BENVENUTO AD ASCONA dai bambini per i bambini. Un'iniziativa che ha già scusciato l'interesse di altri comuni, quindi a presto con un altro BENVENUTO A...

GIORGIO GILARDI
insegnante SE

Vaud

GLOBLIVRES

La bibliothèque interculturelle de Renens ou la lecture plurilingue

L'idée de créer Globlivres, bibliothèque interculturelle, est partie du besoin ressenti par un groupe de personnes bi/plurilingues d'avoir dans leur lecture, comme dans la communication quotidienne, la même possibilité de circula-

Avec 2.000 lecteurs inscrits (juillet 96) l'équipe de la bibliothèque - 14 personnes, en grande partie des bénévoles - totalise environ 75h de travail hebdomadaire. Aujourd'hui Globlivres a même « fait des petits », d'abord à Bâle, en

travers les lectures et les commentaires que les livres suscitent, les enseignants eux-mêmes découvrent beaucoup d'aspects relatifs à la vie de leurs élèves : vie familiale, culture et pays d'origine. Pour leur part, les élèves échangent et comparent des savoirs auxquels ils ne reconnaissaient pas de valeur sociale au paravant. Par le contact avec les livres, les écritures, les illustrations et la localisation géographique de leurs cultures, ils prennent conscience à la fois de leur identité individuelle et de l'apport qu'elle représente pour le groupe-classe. En outre, la Bibliothèque joue aussi un rôle de légitimation dans la valorisation des langues et des cultures minorisées. Beaucoup de parents retrouvent ici des histoires qu'ils ont écoutées dans leur enfance et le fait de les voir écrites leur offre une possibilité de reprendre, avec leurs enfants, un fil culturel interrompu.

d'animations d'ateliers (formation organisée à l'intention des enseignants de classes d'accueil, cours de Français pour adultes, colloques universitaires).

Mais Globlivres est surtout une Bibliothèque où les lecteurs ont la liberté de choisir la ou les langues de leur préférence et peuvent ainsi se construire, dans un même lieu, un espace personnel de plaisir et de connaissance qui correspond à leurs compétences linguistiques. Tout en élargissant les siennes, le lecteur de Globlivres n'oublie pas que d'autres y sont représentées. Cela lui serait d'ailleurs difficile, puisque l'accueil est marqué par la communication plurilingue - les collaboratrices et collaborateurs de Globlivres sont issus de plusieurs communautés installées dans la région et la diversité linguistique est un fait dans la pratique quotidienne.



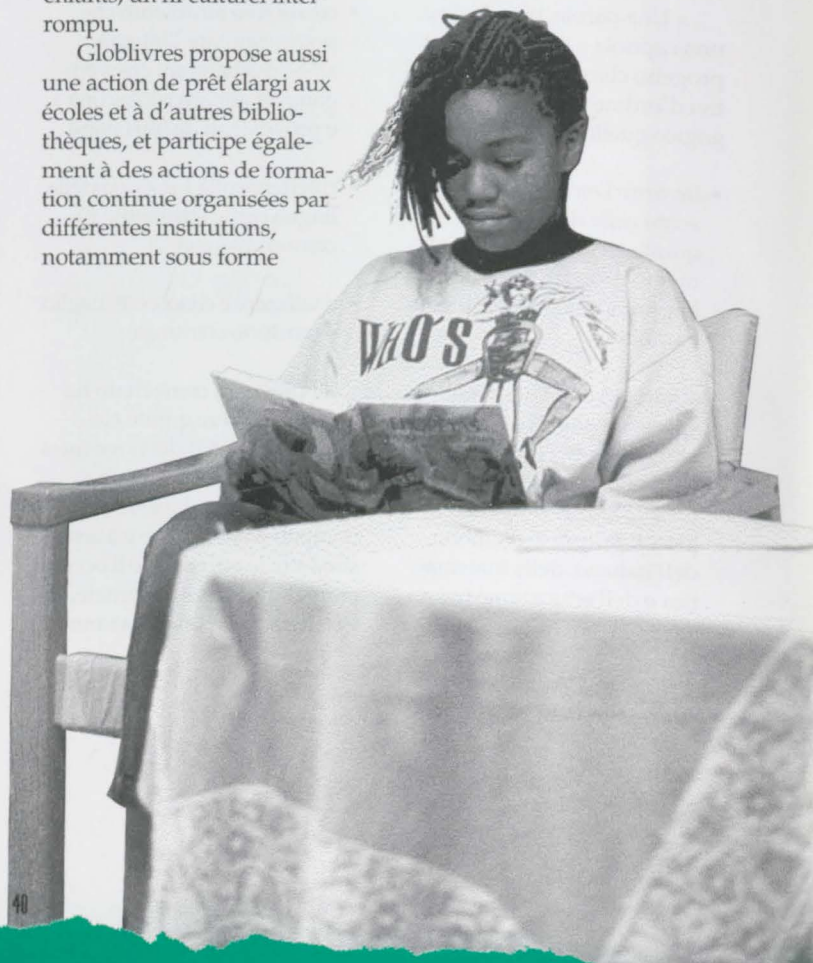
tion entre les langues et les cultures. Quelques personnes dans ce groupe étaient des enseignants qui avaient des enfants allophones dans leurs classes. Par le contact régulier avec les élèves et leurs parents, dans leur recherche d'approches diversifiées pour leur pratique pédagogique, ils ont expérimenté le même besoin. Ils ont aussi pensé qu'il y aurait certainement à Renens beaucoup d'autres personnes dans la même situation, mais qui n'auraient pas, eux, la possibilité de s'acheter ou même de lire des œuvres dans leurs différentes langues. C'était en octobre 1988 et Globlivres a démarré avec environ 600 livres en 6 langues. Aujourd'hui elle a atteint 130 langues et 10.000 livres avec un mouvement de prêts de 7.500 ouvrages en 1995.

1991, ensuite à Zürich et Thoune en 1993, à Genève en 1994 et à Neuchâtel en 1995. D'autres bibliothèques interculturelles se sont ouvertes sur le même modèle.

Un des principaux atouts (et problèmes) de Globlivres est son indépendance. N'étant pas soumise à une hiérarchie administrative, la Bibliothèque peut répondre directement aux demandes des lecteurs et organiser son fonds en conséquence. Il en va de même pour les besoins exprimés par les maîtres qui utilisent régulièrement la Bibliothèque en fonction de la diversité linguistique et culturelle de leurs élèves. Mais cette liberté d'action se paie au niveau financier, par une précarité certaine et une constante recherche de fonds.

En visitant la Bibliothèque avec leurs classes ainsi qu'à

Globlivres propose aussi une action de prêt élargi aux écoles et à d'autres bibliothèques, et participe également à des actions de formation continue organisées par différentes institutions, notamment sous forme



ELENA BORIO SILLIG, MONICA PRODON ET MARIA JOSÉ SEIXAS

Pour toute information, s'adresser à Globlivres - Rue Neuve 4 bis, 1020 Renens. Tel./Fax : (021) 635 02 36

Quand les branchés communiquent : les mailing lists

Les utilisateurs d'Internet branchés, régulièrement ou non, sur leur ordinateur constituent un important réseau de ressources humaines. Un de leurs moyens de communication pour changer informations et expériences est la « mailing list » (messenger ou liste de publipostage). Il s'agit d'un abonnement gratuit que l'on peut souscrire pour recevoir et envoyer des messages autour d'un thème commun. Dès qu'un texte est communiqué par un des membres de la liste, tous les autres le reçoivent automatiquement par courrier électronique (e-mail). Libre alors chaque utilisateur de se contenter d'une simple lecture du message ou d'envoyer à son tour un commentaire, une nouvelle information ou question.

Le principe de la mailing list peut être comparé à celui du « sharing » (partage) instauré depuis de nombreuses années dans les classes d'Amérique du Nord. Dans différents degrés de la scolarité, les élèves sont amenés très régulièrement à partager leurs expériences et leurs connaissances selon un thème libre ou imposé. Chacun apporte un plus à l'ensemble de la classe, telle est l'idée centrale du sharing.

Ce même soucis de partage se retrouve par exemple dans les mailing lists concernant l'éducation interculturelle. Les abonnés envoient régulièrement des commentaires d'articles ou de livres, des références bibliographiques, des annonces de séminaires ou de conférences, des présentations de sites du Web, etc. Certains exposent leur propre théorie par rapport à l'éducation interculturelle ou posent une question, parfois même provocante, pour lancer un débat. C'est ce qu'a fait par exemple un abonné à la liste « Multicultural Education »¹⁾ :

Comment peut-on encore penser que l'éducation interculturelle n'est qu'une lubie alors que nos sociétés sont toujours plus diversifiées ? Les commentaires ont été nombreux !

UNE MAILING LIST DES ABONNÉS D'INTERDIALOGOS

Poser une question et recevoir aussitôt après une réponse par e-mail est une idée séduisante. Cependant, la majorité des utilisateurs de ces mailing lists sont actuellement Nord Américains. Ils discutent donc principalement des enjeux de leur système éducatif qui, de par le contexte historique, social et politique des États-Unis, est naturellement bien différent des besoins helvétiques. Ils présentent des articles de revues qui ne sont pas toujours accessibles en Suisse, annoncent une émission de TV que nous ne pouvons pas capter, suggèrent la visite d'une exposition qui se trouve de l'autre côté de l'Océan, commentent un programme éducatif qui n'est pas en vigueur chez nous, etc. Pour l'instant l'apport de ces mailing lists est ainsi moins important pour les utilisateurs européens. Pourquoi donc ne pas modestement créer une mailing list des abonnés d'InterDIALOGOS ?

Grâce à la facilité du système de messages par e-mail, cette idée qui vient d'être lancée a déjà trouvé le moyen d'être réalisé. La mailing list des abonnés d'InterDIALOGOS existe ! Tous ceux qui le désirent peuvent recevoir des informations et envoyer dès à présent leurs questions et commentaires. La durabilité de cette mailing list dépendra de ses utilisateurs et de leur souhait de faire partie d'un réseau d'informations simple et rapide. Vos amis et collègues

des quatre coins du monde peuvent naturellement se joindre à cette mailing list. Leurs contributions permettront une plus grande ouverture du débat.

COMMENT S'INSCRIRE À LA MAILING LIST DES ABONNÉS D'INTERDIALOGOS ?

Si vous êtes intéressés, il vous suffit en tous temps :

- d'envoyer votre adresse e-mail par Internet à : **potomac@cis.compuserve.com**
- d'introduire à la rubrique « sujet » le code « **MLinter** »
- de taper un message comme par exemple « *Je m'inscris à la mailing list* » et d'ajouter votre nom et prénom.

Si vous ne possédez pas d'e-mail mais que vous êtes intéressés à faire passer une information, envoyez votre message à Mary-Claude Wenker, Creux Dorand 11, 1753 MATRAN ou faxez-le (026/400.01.10).

Si vous n'avez jamais eu l'occasion de surfer sur le Web ou d'ouvrir un message électronique, demandez à votre collègue ou à votre voisin de vous brancher quelques instants. La découverte peut être passionnante !

- 1) Si vous désirez vous inscrire à une mailing list américaine, voici comment procéder : Multicultural Education Discussion
- envoyer un e-mail à : **LISTSERV@UMDD.UMD.EDU**
 - dans le corps du message, écrire : **SUBSCRIBE MULTC-ED**, suivi de votre prénom et votre nom.
- Afin de recevoir les messages regroupés une seule fois par jour, il est conseillé, après avoir reçu la confirmation de l'inscription, d'envoyer la commande suivante à la même adresse e-mail ci-dessus : **SET DIGESTS MULTC-ED**

Quoi de neuf sur le Web ?

Pour ceux qui ont accès au World Wide Web, voici – comme dans le numéro précédent d'InterDIALOGOS – quelques sites intéressants qui méritent d'être découverts.

The Escotet International Link/One World (<http://www.fiu.edu/~escotet/>) est un site rédigé en anglais qui en présente plusieurs dizaines d'autres répertoriés par thèmes (Education, Communication, Sciences Humaines, ONG, Organisations Internationales, Pays, Musées, etc.).

Le pluriculturalisme dans l'enseignement des langues (<http://www.wfi.fr/blair/>) présente l'ouvrage de Karin Blair « Multicultural Awareness in the Language Classroom ». Quelques chapitres sont retranscrits entièrement dans ce site et certains textes sont traduits en français. Selon l'auteure, les enseignants de langue seconde ne doivent pas uniquement inculquer à leurs élèves vocabulaire et règles de grammaire. Ils doivent aussi leur apprendre à regarder avec les yeux d'autrui et assouplir les stéréotypes culturels. Pour faciliter le rôle de l'enseignant, théories et pistes méthodologiques sont présentées dans ce site.

Intercultural E-Mail Classroom Connections (IECC) (<http://www.stolaf.edu/network/iecc/>) est un service gratuit qui met en liaison des classes qui veulent faire un échange de correspondance par e-mail.

Les trois sites suivants décrivent les objectifs ainsi que le matériel créé par des centres pédagogiques :

Le Centre de Documentation et d'Animation Interculturelles (CDAIC) du Luxembourg : en français (<http://www.res-tena.lu/asti/cdaic/Cdaic.html>)

Selbstverwaltetes Multikulturelles Zentrum de Trier (Allemagne) : en allemand (<http://www.uni-trier.de/uni/aaa/smthp.htm>)

Multicultural Centre de Stockholm : en suédois et en anglais (<http://www.telemuseum.se/omvarld/mkc/hpage.htm>)

Le site *Multicultural Links* présenté dans le précédent article WebInter a changé d'adresse (<http://www.isomedia.com/homes/jmele/mcultlink.html>).



Le meilleur

La solution idéale existe-t-elle, solution qui mettrait les intervenants sur pied d'égalité et éviterait les implications historiques d'une langue nationale utilisée comme vecteur interculturel ? Certaines personnes ne peuvent se contenter des contacts limités possibles au moyen de l'anglais, refusent d'imposer l'usage de leur langue à un étranger et ont choisi d'utiliser une langue neutre ; ils se servent avec succès de l'espéranto.

Zamenhof, le créateur de l'espéranto, (1859-1917) a voulu cette langue « facile, flexible, souple et mélodieuse » et surtout « neutre sur le plan des relations humaines ». Maurice Genevoix le décrit comme ceci : « L'espéranto n'est pas du tout une langue uniforme, une langue robot, mais au contraire, une langue naturelle et souple, en mesure d'exprimer les nuances les plus subtiles de la pensée et du sentiment. »

Une solution démocratique

Zamenhof s'est concentré sur le plan supranational où le vecteur de communication doit être neutre, donc ne peut être la langue d'une nation. Actuellement, on voit l'anglais largement répandu à travers le monde, véhicule d'une hégémonie que certains nomment « cocacolonisation ». Si on sait que l'exportation de films et de vidéocassettes figure au deuxième rang des exportations des USA, on peut se rendre compte de l'intensité du phénomène. Au niveau supranational, pour garantir des relations démocratiques, une langue planifiée s'impose. Soit dit en passant, la conception de Zamenhof est avant-gardiste, car à l'heure actuelle, les politiciens et décideurs n'ont pas encore poussé jusque là leur analyse. « L'espéranto est aux langues vivantes ce que le système métrique est aux systèmes de mesures traditionnels » écrit Andrea Chiti-Batelli. Encore plus catégorique est la prise de position de Furio Gabrielli, professeur retraité de l'École de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève : « Ceux qui s'opposent à l'espéranto parce qu'ARTIFICIEL et qui insistent sur le NATUREL des autres langues devraient être privés de vaccin en cas de peste. Oui. On devrait laisser ces gens se vacciner par la voie naturelle, comme cela arrivait au Moyen-âge à ceux qui avaient la chance de survivre... ». (Extrait d'une conférence)

La démocratie n'est pas du goût de tout le monde

Depuis 1887, date de la parution d'une brochure contenant les règles de l'espéranto, la langue internationale ne fait que se répandre aux quatre coins du monde, freinée toutefois sous les dictatures à travers tout le vingtième siècle (Staline, Hitler, Ceausescu, la junte japonaise durant la deuxième guerre mondiale). Actuellement, elle est interdite en Corée du Nord et en Irak, et les espérantophones algériens prient leurs correspondants de cesser les contacts... L'interdiction de l'espéranto révèle l'absence de démocratie. La langue universelle est utilisée par plus d'une dizaine de stations-radios, ce qui complique la

tâche des dictateurs : la possibilité de mettre sous cloche un territoire pour empêcher l'arrivée des ondes hertziennes n'existe pas. En 1996, la Corée du Nord, la Chine et l'Irak ont rendu impossible l'usage d'Internet ; curieusement, deux de ces trois pays interdisent aussi l'espéranto ! Pour les dictateurs, tout réseau mondial met en péril leur idéologie.

Une solution optimale

Un espérantophone peut parler ou écrire à des milliers de gens à travers le monde. Il peut les rencontrer à des congrès. Un médecin peut entrer en contact avec d'autres médecins et échanger des expériences professionnelles, un enseignant avec d'autres enseignants, un cheminot avec d'autres cheminots. De plus, un espérantophone peut lire en espéranto les trésors de la littérature japonaise, finlandaise, albanaise, mexicaine, etc. En effet, les espérantophones de toutes cultures, surtout des cultures minoritaires, ont pris soin de traduire dans la langue internationale les perles de leur culture de manière à les rendre accessibles au monde entier. Un autre avantage de l'espéranto réside dans le fait que le traducteur est un « natif » : Kawabata est traduit en espéranto par un Japonais, Dostoïevski par un Russe. Le traducteur est en prise directe sur l'original et peut créer, grâce aux qualités de souplesse de l'espéranto, un texte plus proche de l'original que s'il utilisait une langue naturelle. Dans « A la recherche de la langue parfaite », Umberto Eco fait la part belle à l'espéranto.

Une culture originale et transnationale

Il faut mentionner que, à côté des traductions, il existe aussi une très riche littérature originale en espéranto : poésie, théâtre, romans, nouvelles, littérature scientifique, guides touristiques, etc. Le PEN-club international a accueilli en son sein le « Esperanto PEN-klubo », reconnaissant ainsi cette langue comme langue de création littéraire. Mais le point le plus important et le plus subtil à expliquer est l'idée qui est contenue dans l'espéranto : le locuteur se sent membre de la famille des humains. Son point de vue sur tous les problèmes s'élève à une échelle planétaire, son chauvinisme s'évapore, son ouverture d'esprit croît. L'enseignement de l'espéranto favorise l'ouverture au monde et l'apprentissage du respect de l'autre par de nombreux contacts avec d'autres personnes à travers le monde.

Conclusion

Quand on vit, en tant que spectateur ou acteur, la cordialité qui naît de contacts en espéranto, on découvre l'avantage qu'offre la neutralité de cette langue. Les espérantophones disposent là d'un outil privilégié qui fait d'eux des pionniers dans la cohabitation interculturelle harmonieuse.

Le comité d'organisation de l'AIEI/IAIE s'est réuni pendant le dernier weekend de septembre à Södertälje, dans les environs de Stockholm, pour organiser le passage des responsabilités en tant que Secrétaire général, de Pieter Batelaan à Lars Stensborg, et pour préparer les activités 1997.

C'est désormais Södertälje (et non Rinkeby comme envisagé précédemment) qui accueillera le secrétariat de l'IAIE. Il s'agit d'une commune comptant un grand nombre d'étrangers et qui souhaite développer la dimension interculturelle de l'éducation et de la formation des enseignants.

C'est pourquoi c'est aussi à Södertälje qu'aura lieu le prochain séminaire-conférence de l'IAIE en août 1997 sur le thème de l'apprentissage coopératif.



Cooperation and Diversity : Cooperative Learning in Intercultural Education

CONFERENCE, ORGANIZED BY THE IAIE

The main purpose of the conference is to contribute to the implementation of intercultural education which includes cooperative learning in the schools.

Information and training sessions will be provided for teacher trainers, teachers and other educational professionals.

TOPICS INCLUDE :

- the relation between intercultural education and cooperative learning, curriculum and classroom management
- how to learn to learn and to live together
- innovative projects in the areas of cooperative learning and intercultural education, including IAIE's CLIP-project
- cooperative learning strategies
- conflicts in the classroom
- managing innovations in the school.

Proposals for workshops should be submitted before 1 November 1996 to Carla van Hoof, Miep Giesstraat 38, NL-3487 CZ Montfoort, Netherlands ; fax + 31 348 473544.

For more information about possibilities to participate, contact :

IAIE
Lars Stensborg
Köpmangatan 7
S-151 71 Södertälje
Sweden.

The next issue of the European Journal of Intercultural Studies will be a special issue on the topic of cooperative learning and intercultural education.



Formation continue « coexistence interculturell »

Modul 1 « Leben und Wirken
in einer multikulturellen
Gesellschaft »

(5./6. Dezember 1996 oder
20./21. Februar 1997)

Modul 2 « Die Nationalstaaten
und die Herausforderung der
Migrationen und der
Minderheiten »

(8 x 1 Tag März 1997 – Mai
1998)

Module 3 « Psychologie des
relations interculturelles :
l'adolescent migrant »

(13/14 mars 1997)

Module 4 « Les facteurs
religieux dans la gestion
des conflits »

(23/24 mai 1997)

Module 5 « L'école au cœur
des intercultures »

(23/24 octobre 1997)

Module 6 « Les cadres légaux
d'une société multiculturelle »

(6/7 novembre 1997)

Modul 7 « Kriege – Ethnien
und Religionen »

(23./24. Januar 1997)

Module 8 « Pluriculturalités
et psychopathologies »

(26/27 mars 1997)

Module 9 « Cultures de la
paix : vivre dans le < village-
monde > »

(22/23 mai 1997)

Inscriptions et information :
Service de la formation conti-
nue de l'Université

Chemin du Musée 8,
1700 Fribourg

Tél. 026/300.73.47

Fax 026/300.97.28

Comment gérer des personnes traumatisées

Un cours d'introduction aura lieu à Lausanne

les 5/6 janvier et 2/3 mars
1997

PUBLIC VISÉ

Tout intervenant en contact
avec des personnes victimes
de violence

CONTENU

Théorie et pratique des
réactions aux traumatismes
et leur prévention à travers
le « debriefing ». Travail
en plénum, en petits
et grands groupes, jeux
de rôle, vidéos.

INFORMATION ET INSCRIPTION

AUPRÈS DE LA FORMATRICE

Dr. med. Gisela Perren-
Klingler, 3930 Viège
Tél. 027/946.34.22



Pupils of Tomorrow : Learning from Diversity

An international conference
on the education of children
Manchester, UK
13 - 17 July 1997

FOR FURTHER INFORMATION, PLEASE CONTACT :

The International Office
Didsbury School of Education
The Manchester Metropolitan
University

799 Winslow Road
Manchester
M20 2RR

United Kingdom

Phone + 44 161 247 2330

Fax + 44 161 247 6392

e-mail d. connor@mmu. ac. uk



Le XIVE Congrès Mondial de l'AIEJI

(Association Internationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés)
aura lieu du 11 au 14 juin 1997 à Brescia (Italie)

THEME :

« Fonctions socio-éducatives dans un monde multiculturel »

Pour toute information, s'adresser au secrétariat du Congrès :

Via Castellini 7, I-25123 Brescia

Tél. 3930/377.07.77 Fax 3930/48.095

Images cultures communication

Images, Signes, Symboles :

Le Codage Culturel de la Communication

7ème Congrès Annuel de SIETAR Europa
27 février – 2 mars 1997

Futuroscope, Poitiers, France

INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

SIETAR Europa Secretariat, Ms Tuula Paukama
University of Jyväskylä, Department of Communication
P.O. Box 35, FIN-40351 Jyväskylä, Finland

Tel. + 358-41-601 531 ; from Oct. 1996 + 358-14-601 531

Fax + 358-41-601 541 ; from Oct. 1996 + 358-14-601 541

e-mail : sietareu@jyu. fi

Association Suisse pour l'Orientation Scolaire et Professionnelle (ASOSP)
Secrétariat romand : rue de l'Alé, CP, 1000 Lausanne 9
Tél. 021/323.66.68 Fax 021/323.29.14

Consultation avec une population étrangère

Séminaire ASOSP-CPFPC 97/B

Ce séminaire est organisé par la Commission permanente pour la formation continue et le perfectionnement (CPFPC) de l'Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle (ASOSP). Il est surtout destiné aux collaborateurs/-trices des offices d'orientation scolaire et professionnelle romands et tessinois, et peut accueillir 20 personnes au maximum.

- Date : 18/19 septembre 1997
(2 jours)
- Lieu : Neuchâtel
- Objectifs : Comprendre un consultant de culture différente au travers de deux approches :
- la faculté d'adaptation d'une personne, lors du passage d'une culture à l'autre, peut s'évaluer de deux manières complémentaires : analyse de différents facteurs d'intégration, prise en compte de l'histoire sous l'angle transgénérationnel
 - immersion dans la culture de l'autre pour mieux comprendre son système de pensées et de valeurs. Saisir les possibilités et les limites de l'autre à travers son appartenance.
- Déroulement : Apports théoriques, discussions, études de cas, échanges, groupe Balint.

La responsabilité commune

Ethique de l'économie et droits de l'homme : définitions mutuelles

10ème colloque interdisciplinaire sur l'objectivité des droits de l'homme

Fribourg, 9 - 11 janvier 1997

RENSEIGNEMENTS :

Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme
Université de Fribourg
6, rue St-Michel,
CH-1700 Fribourg,
Suisse
Tél. (41-26) 300 73 44-3 Fax (41-26) 300 9707

E-MAIL :

Patrice.Meyer-Bisch@unifr.ch

FESTIVAL DE FILMS DE FRIBOURG

DU 2 AU 9 MARS 1997

RENSEIGNEMENTS: TEL. 026 322 22 32
FAX 026 322 79 50
RUE DE LOCARNO 8 - 1700 FRIBOURG





Benoît Lange, Lumières éternelles, au cœur de l'Inde

L'INDE, UN AUTRE REGARD

Des premières lueurs du matin sur la Gange au coucher du soleil dans le Golfe de Bengale, la lumière habite les regards et les cœurs. Elle est musique et vie. Elle éclaire l'âme et révèle l'être humain dans toute sa profondeur. Elle est celle qui dévoile les émotions, les blessures et les joies. L'Inde nous fascine et nous aide à approcher de plus près l'essence de la vie, la Lumière éternelle.

Pendant plus de trois ans, Benoît Lange a photographié l'Inde et sa magie. Il a accompagné le Dr Jack Preger, médecin des rues

à Calcutta, dans son combat pour sauver, pour redonner la vie.

L'ouvrage est constitué de photographies inédites nous transportant au long d'une sensibilité à fleur de peau. Un texte vivant restitue le dialogue entre le photographe, Basil McCall journaliste anglais et le docteur Preger qui nous livre pour la première fois sa vision captivante du monde. Il nous parle de lui, de son parcours, de sa foi.

Les droits issus de la vente de l'ouvrage seront intégralement remis à l'action du Docteur Jack Preger à Calcutta.



Welcome to Mupedza Nhamo !

CD-ROM PC WINDOWS

Ce CD-ROM s'adresse aux jeunes (dès 10 ans). Il s'agit d'une bande dessinée interactive : par un malheureux concours de circonstances, les costumes de scène d'un groupe de rock atterrissent dans le ramassage des vieux habits. Bila, l'héroïne, part en catastrophe à la poursuite des affaires du groupe. Ses recherches la conduiront au Zimbabwe... De manière très ludique, et en musique, ce jeu permet de découvrir de nombreuses choses touchant au coton : sa production, les filatures, les ateliers de tissage, la fabrication des t-shirts, le commerce de vêtements « second hand »... Pour approfondir les thèmes abordés par le CD-ROM, un journal, intitulé « Mupedza Nhamo News », est inclus.

Réalisation : Direction du Développement et de la Coopération (DDC), avec le soutien de l'Office fédéral de l'environnement, des forêts et du paysage (OFEP), dans le cadre de l'action « A vous de jouer ». CD-ROM disponible au Service école de la Communauté de travail, Epinettes 10, 1007 Lausanne, tél. 021/616 84 33, au prix de frs. 39.00.

Bon de commande

Je commande..... exemplaire (s) de l'ouvrage « Lumières éternelles, au cœur de l'Inde, Editions Olizane, de Benoît Lange et Basil McCall, au prix de CHF 78 (+ frais de port).

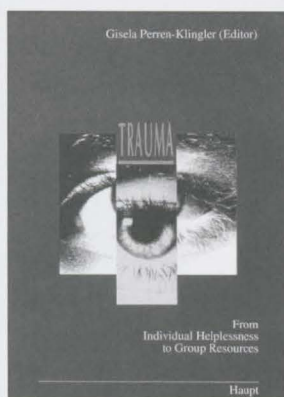
Nom : Prénom :

Rue : Localité :

Téléphone : Fax :

Lieu et date : Signature :

A adresser à : Benoît Lange, Rhône 24, CH-1860 Aigle.



Gisela Perren-Klingler (Editor) : From Individual Helplessness to Group Resources.

Paul Haupt Publishers, Berne - Stuttgart - Vienna,
1996. 255 pages. CHF 58. -.

Trauma concerns everybody. Violence, be it in the form of sexual abuse, traffic accidents, environmental disasters, war crimes or torture, affects not only the direct victims, but their families and the concerned helping professionals as well.

In this book 13 experts from all over the world describe how they deal with the consequences of violence, trauma. Their experience comes from various national, social and cultural settings. They do not use an individual and therapy oriented approach, but they stress the resources of groups and enhance coping skills.

Through mobilization of all possible resources, individual, familial, cultural, and the potentiating effect of groups they promote the psychological ability to cope. The aim of the interventions is that traumatized persons and groups learn to live with their psychological scars and that they start to trust again in their future.

VON DIESEM BUCH GIBT ES AUCH EINE DEUTSCHE AUSGABE.

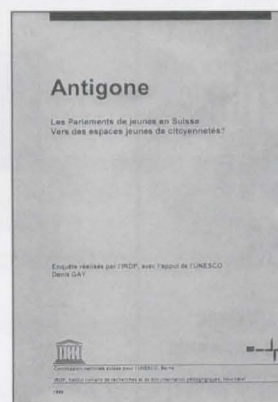


La culture démocratique : un défi pour les écoles

Sous la direction de Patrice Meyer-Bisch
Editions UNESCO.

Culture de paix.

Cet ouvrage est disponible
en français, espagnol et anglais,
ainsi que prochainement en arabe, chinois,
russe et hongrois.



Antigone LES PARLEMENTS DE JEUNES EN SUISSE VERS DES ASPECTS JEUNES DE CITOYENNETÉS ?

Enquête réalisée par l'IRD, avec l'appui de l'UNESCO
Denis Gay

Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Berne, 1996
L'Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Science et la Culture promeut une culture démocratique.

C'est bien le choix qu'elle a fait en finançant cette enquête suisse, en matière d'éducation citoyenne, sur « les Parlements d'enfants et d'adolescents ». Sous le beau titre d'ANTIGONE, symbole de l'anti-pouvoir despotique, elle a favorisé la compréhension de ces nouvelles citoyennetés en culottes courtes, en partenariat avec la Commission nationale suisse pour l'UNESCO, et l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, à Neuchâtel, qui a conduit les travaux.

Cette étude concourt à mieux comprendre le balancement des jeunes entre leur désir d'affirmation « autre », et leur ambition de s'intégrer aux structures héritées de leurs aînés. Les Parlements d'enfants et d'adolescents, à l'école et hors de l'école, sont un thermomètre des dynamiques en cours de nos systèmes démocratiques dans toute la grande Europe. Partout, ils sont en décomposition/recomposition. Comme en adolescence.

JACQUES-ANDRÉ TSCHOUMY

Président de la Section
« Education + Société »
de la Commission nationale
suisse pour l'UNESCO



Bernard Lahire, Culture écrite et inégalités scolaires

**SOCIOLOGIE DE « L'ÉCHEC
SCOLAIRE » À L'ÉCOLE PRIMAIRE**
PUL (presses universitaires
de Lyon)



Dans les pas d'anthropologues comme Jack Goody, de sociologues comme Bourdieu et de socio-historiens comme Guy Vincent, Bernard Lahire analyse l'échec scolaire des enfants d'origine populaire. Soulignant le rôle central des formes sociales scripturales dans la production des différences scolaires, il étudie et éclaire cette situation considérant d'abord la différence des rapports au langage et au monde dans l'école et chez les familles d'origine populaire. Le cas des élèves migrants prend ici une nouvelle dimension : pour Lahire, la distance entre l'enfant de travailleurs migrants et l'école réside moins dans le hiatus « culture d'origine/culture scolaire du pays d'immigration » que dans la séparation entre deux formes de relation sociale au langage et au monde qui sont marquées par la présence ou l'absence de l'écriture. Les rapports de domination établis entre les acteurs issus de ces deux « cultures » viennent influencer directement la transformation qui est proposée à l'élève d'origine sociale populaire : le degré de réussite scolaire est directement dépendant de cette transformation des rapports sociaux (ainsi donc qu'au langage et aux autres) entrepris à partir de la scolarisation.

MARIA JOSÉ METELLO DE SEIXAS

HUCEDRA DHE E BUKURA E DHEUT

La loubie et la belle de la terre

Cet ancien conte populaire albanais, édité en bilingue, préfacé par Besnik Mustafaj et illustré par Laure Starcky, a été réalisé grâce à la rencontre et à la collaboration de personnes de différentes cultures et nationalités auxquelles le destin du peuple albanais tient à cœur. Ce livre voudrait surtout apporter la vie et les couleurs des personnages du conte aux enfants du Kosovo. Parallèlement, les 50 % du prix de vente permettront d'ali-

menter la caisse de l'association NAIM FRASHERI des enseignants de ce pays. Vendu au prix de Frs 25.-, ce très bel ouvrage peut être commandé auprès des éditeurs (PERRALA SHQIPTARE, Contes albanais, Chemin de Gilly 44, 1212 Grand-Lancy - Tél. 022/793.30.28) ou auprès de l'OSAR (Organisation Suisse d'Aide aux Réfugiés, Place Grand-St-Jean 1, 1003 Lausanne - Tél. 021/320.56.41).



Mara Clementi, Nicola Scognamiglio popoli in movimento

Percorsi didattici interdisciplinari per educare alla mondialità
Editrice missionaria italiana

Il libro si divide in due parti. La prima contiene un piano di lavoro con descrizione dei temi (migrazioni passate e presenti, sottosviluppo ed ecologia, natura e cultura, etnologia, antropologia), Indicazioni didattiche per ogni tema (obiettivi, materiali, strategie, materie di insegnamento e i loro rapporti) e bibliografic. La seconda comprende una raccolta antologica di testi (saggi, testimonianze, documenti) e materiale grafico e cartografico.

Il testo, realizzato per i docenti della scuola media (2° biennio), di alcune scuole professionali e eventualmente dei primi anni delle scuole superiori, è uno strumento innovativo di programmazione interdisciplinare per educare alla mondialità. Nell'introduzione gli autori evidenziano gli aspetti fondamentali della nostra società, i suoi squilibri (sviluppo e sottosviluppo, crisi ambientale, conflitti etnici, problemi demografici) e propongono progetti didattici mirati al confronto e alla convivenza di diversi modelli culturali. Il testo tende a sopperire alla sproporzione che esiste tra la complessità del sistema culturale e la formazione dello studente, troppo sprovvisto di sapere sociale e critico, a causa di una preparazione estremamente tecnica e dominata da superficiali stereotipi.

« Popoli in movimento » propone percorsi interdisciplinari che utilizzano sia le scienze sociali, sia discipline come l'inglese, la matematica, l'educazione tecnologica, che tendono così a dare una visione globale ed un quadro culturale complessivo di riferimento. Lo scopo è di rendere gli obiettivi cognitivi della disciplina anche obiettivi formativi.

E' compito dei docenti che intendono utilizzare gli itinerari didattici proposti, per altro molto concreti, trovare la corrispondenza tra i temi e l'età degli alunni, adattando secondo i casi le loro scelte.

ROSANNA CARLONI

L'alimentation Fiche pédagogique

disponible en un exemplaire par élève
9 à 12 ans / format 60 x 40 cm. / en couleurs

Le document met l'accent sur la vie sociale qui entoure le repas dans différentes parties du monde. Il suscite une réflexion sur la valeur et le respect de la nourriture, mais aussi sur le plaisir de manger et de partager un repas. La production d'aliments dans le monde et le thème de la faim sont abordés avec tact et en tenant compte de l'âge des élèves.

Commandes : Service école de la Communauté de travail,
Epinettes 10, 1007 Lausanne, tél. 021/616 84 33.

Prix : 1 à 9 ex : Fr. 1.00 l'ex., dès 10 ex : Fr. 0.50 l'ex.



Faltblatt «Essen»

Das Faltblatt «Essen» ist für SchülerInnen der 4. - 6. Klasse konzipiert. Anhand von Alltagssituationen von vier Kindern in Bolivien, Tschad, Indien und der Schweiz lassen sich viele Fragen rund um das Thema «Essen» und «Hunger» thematisieren. In einem ersten Teil ermöglichen die Texte den Vergleich von ganz verschiedenen Essenssituationen mit der eigenen Erfahrungswelt der SchülerInnen. Der zweite Teil informiert in kurzen und einfachen Texten über die wichtigsten Ursachen von Fehlernährung und Hunger. Das Blatt ist sehr schön illustriert.
Preis : Bis 10 Expl. ein Stück Fr. 1.-, ab 10 Expl. das Stück. -50

Popcorn, Schoggi, Frites & Co.

Kennen Sie Aguti-Knacknüsse ? Hätten Sie Lust, einmal Maispizza Indiana, Choclos auf Flammen oder Regenbogen-Reissalat zu probieren ? Diese und viele weitere Rezepte finden Sie im Kinder-Aktionskochbuch. Und es bringt noch mehr : Informationen und Geschichten über Nüsse, Kakao, Mais, Kartoffeln, Bananen und Reis. Alle diese Nahrungsmittel haben mit Indianervölkern, dem Regenwald und dem fairen Handel zu tun. Das Kinder-Aktionskochbuch enthält auch Spielanregungen, Rätsel, einen Wettbewerb und Zusatzblätter für LehrerInnen.
Schulstelle/Erklärung von Bern/Bruno Manser Fonds.
1996. Erweiterte Ausgabe für LehrerInnen, ca. 100 Seiten.
Verkauf : Fr. 28.-

InterDIALOGOS répond-il à vos besoins ?

Depuis 8 ans maintenant, InterDIALOGOS cherche à approfondir la réflexion relative à l'éducation interculturelle et répondre aux besoins des enseignant(e)s et autre intervenant(e)s. La présentation du journal est devenue plus attrayante, le dossier s'est épaissi, de nouvelles rubriques ont vu le jour... Nous dirigeons-nous dans la bonne direction ? Pour le savoir, nous avons besoin de votre feedback. Merci de bien vouloir retourner vos réponses et commentaires à InterDIALOGOS, BP 1747, 2002 Neuchâtel.

1. Lisez-vous régulièrement InterDIALOGOS ?
2. Quelle (s) rubrique (s) vous intéresse (nt) le plus ?
3. Quelles rubriques vous paraissent les moins intéressantes ?
4. Quelle rubrique complémentaire aimeriez-vous voir figurer ?
5. Quel (s) thème (s) souhaiteriez-vous voir traiter dans de prochains dossiers ?
6. Utilisez-vous la fiche didactique ?

Un grand merci pour votre collaboration !

Entspricht InterDIALOGOS Ihren Bedürfnissen ?

Seit nunmehr 8 Jahren bemüht sich InterDIALOGOS darum, die Gedanken über interkulturelle Erziehung zu vertiefen und damit den Wünschen der Unterrichtenden und der anderen aktiv Beteiligten entgegenzukommen. Das Aussehen der Zeitschrift ist gefälliger geworden... das «Dossier» umfangreicher, neue Rubriken sind entstanden... Haben wir damit den richtigen Weg eingeschlagen? Um das zu erfahren, brauchen wir Ihr Feedback. Senden Sie Ihre Antworten und Meinungsäußerungen bitte an InterDIALOGOS, BP 1747, 2002 Neuchâtel.

1. Lesen Sie InterDIALOGOS regelmässig ?
2. Welche Rubrik oder Rubriken finden Sie am interessantesten ?
3. Welche Rubriken finden Sie am langweiligsten ?
4. Welche neue Rubrik schlagen Sie vor ?
5. Welche Themen sollten Ihrer Meinung nach in den nächsten « Dossiers » zum Zuge kommen ?
6. Verwenden Sie die didaktische Beilage überhaupt ?

Herzlichen Dank für Ihr Mitmachen !



2 - 1 9 9 6

InterDIALOGOS
Case Postale 1747
2002 Neuchâtel

CONTACT :
Mary-Claude Wenker
Tél & fax : 026/400 01 11

RÉALISÉ AVEC LE SOUTIEN DE :

Conseil de l'Europe
Société suisse pour la recherche en éducation
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
et Départements cantonaux de l'instruction publique
Confédération Helvétique
Ambassade d'Espagne, Berne
Ambassade du Portugal, Berne

ET L'APPUI FINANCIER DE :

Johann Jacobs Foundation, Zürich
Fédération des Coopératifs MIGROS

PRÉSIDENTE DE L'ASSOCIATION INTERDIALOGOS :

Micheline Rey

COORDINATRICE DU COMITÉ DE RÉDACTION :

Mary-Claude Wenker

COMITÉ DE RÉDACTION:

Cristina Allemann-Ghionda, Vittoria Cesari, Christian Graf, Micheline Rey,
Chris Szaday, Markus Truniger, Mary-Claude Wenker.

COMPTABILITÉ:

Bruna Miggiano, Rita Pieri
Fondation ECAP, Bâle

CONSEIL D'ÉDITION:

MEMBRES INDIVIDUELS: Comité de Rédaction + Rosanna Ambrosi, Elisabeth Ambühl-Christen, Cécile Bühlmann, Umberto Castra, Adriana Catti, Bernard Courvoisier, Thomas Facchinetti, Giorgio Gilardi, Armin Gretler, Mireille Grosjean, Jelena Juvet, Victor Gil Lopes, Walter Kurmann, Charly Maurer, Maria José Metello de Seixas, Fiorella Montefiori Kupfer, Christine Müller, Naasson Munyanadamutsa, Michel Nicolet, Tania Ogay, Christiane Perregaux, Trinidad Rodriguez Maestú, Alessandrina Sanchez Vicente, Anita Schärli Wegmüller, Sinan Serbest, Marco Trevisani, Hans Weber, Ana Maria Witzig-Marinho, Elisabeth Zurbriggen.

MEMBRES COLLECTIFS : Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel. Secteur accueil et éducation des migrants DIP, Genève. Service Ecole de la Communauté de Travail, Lausanne. Schulstelle, Bern.

ONT ÉGALEMENT COLLABORÉ À CE NUMÉRO :

Jean-Pierre Branchereau, Florence Cattafi-Maurer, Christian Farine, René Gossauer, Gérard Jacot, Georges Kübler, Jean-Claude Berger, Danielle Othenin-Girard, Monica Prodon, Elena Borio Sillig.

FICHE DIDACTIQUE :

Elisabeth Zurbriggen
Illustrations : Louise Lavigne

RESPONSABLES DES TEXTES :

François-Xavier Catin, Ute Ruggenthaler, Hans Weber

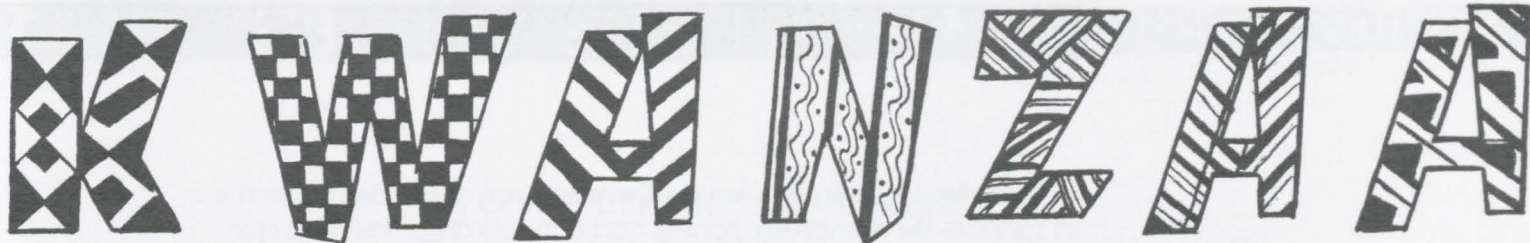
GRAPHISME :

François Dumas - 15 rue du XXXI Décembre - 1207 Genève - (022) 786 70 63

IMPRIMEUR :

Imprimerie Genevoise S.A. - Case postale 241 - 1211 Genève 24

Imprimé en 1700 exemplaires



Cette fiche, conçue pour des élèves de 9-11 ans, présente une fête célébrée la dernière semaine de l'année aux Etats-Unis. Les activités proposées dans une perspective interculturelle permettent, entre autres, de développer respect d'autrui et coopération en classe. Afin que chaque élève puisse disposer de sa fiche, nous suggérons aux enseignantes et enseignants d'en commander une par enfant (bon de commande annexé).

Chaque année, aux Etats-Unis, du 26 au 31 décembre, de nombreux enfants noirs américains et leur famille célèbrent Kwanzaa. Cette fête a été créée par un enseignant, il y a trente ans, pour que tous les Noirs américains, qu'on appelle aux Etats-Unis les Afro-américains, apprennent l'histoire de leurs ancêtres et connaissent mieux leur culture. Pendant les sept soirées de la fête de Kwanzaa, familles et amis se réunissent pour raconter des histoires et discuter d'un thème important qui change chaque jour.

Les sept thèmes de la fête de Kwanzaa

- 1) Rester unis, en famille, à l'école, sur les terrains de sport, etc.
- 2) Être responsable de soi et chercher toujours à s'améliorer
- 3) Être solidaire et s'entraider en cas de difficultés
- 4) Partager et travailler ensemble
- 5) Avoir un but commun et chercher à le réaliser ensemble
- 6) Être créatif et chercher à améliorer le monde autour de soi
- 7) Avoir confiance en soi et faire des plans pour l'avenir.



Kinara, le chandelier à sept branches

Pendant la fête de Kwanzaa, on allume chaque soir une bougie du chandelier à sept branches qu'on appelle « kinara ». Il y a toujours une bougie noire au centre, trois rouges à droite et trois vertes à gauche*. Des fruits et des épis de maïs sont déposés autour du chandelier. Ils sont là pour rappeler à tous que les ancêtres des Afro-américains étaient des paysans qui cultivaient les terres du continent africain.

* Symbolisme des couleurs des bougies: rouge et noir évoquent le sang versé par les ancêtres des Afro-américains pour devenir libres; vert symbolise l'espoir d'une situation meilleure.



- En classe, vous pouvez aussi célébrer Kwanzaa. Choisissez quelques thèmes de la fête et expliquez-les. Cherchez ensemble comment les mettre en pratique.

- Rédigez sept points pour améliorer la vie de votre classe



- Dessine les fruits et les épis de maïs dans la coupe et colorie les sept bougies de la bonne couleur.

- Kwanzaa n'est pas la seule fête pendant laquelle on allume des bougies. En connais-tu d'autres? Lesquelles?



Pendant les sept soirées de Kwanzaa, on récite des proverbes, on raconte de nombreux contes traditionnels africains ainsi que des histoires sur les ancêtres des Afro-américains. Ils ont été faits prisonniers en Afrique puis amenés de force en Amérique pour travailler comme esclaves dans des plantations de sucre, riz, coton, tabac, etc. Pendant plusieurs générations, les esclaves ont travaillé dans des conditions extrêmement difficiles.

A l'occasion de la fête de Kwanzaa, on parle aussi de ses grands-parents et arrière-grands-parents. D'autres récits décrivent les exploits d'Afro-américains et d'Afro-américaines célèbres dans les domaines du sport, de la musique, la science, la littérature, la politique, etc. Voici quelques exemples de proverbes et d'histoires contés pendant la fête de Kwanzaa.

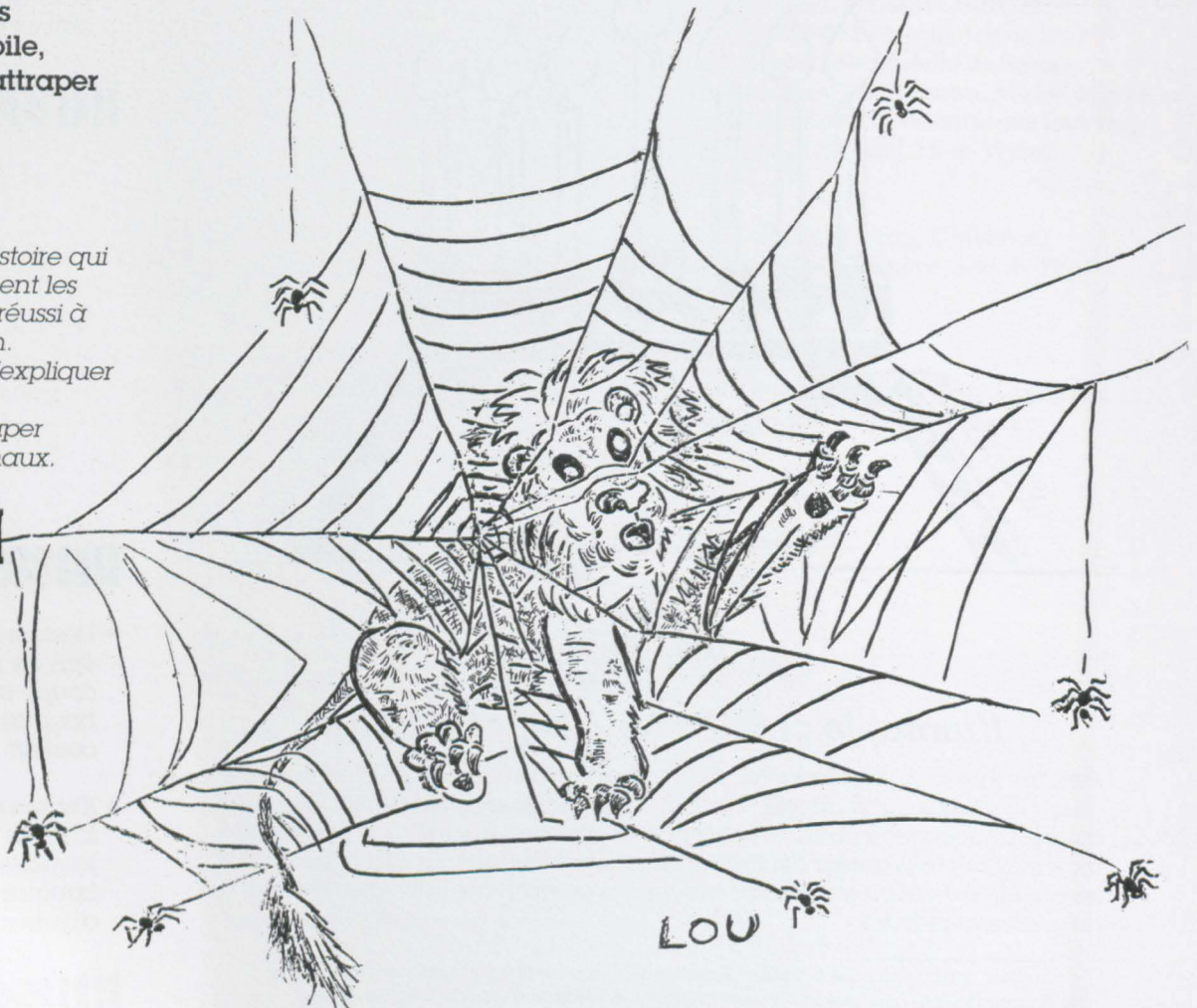
Quelques proverbes de Kwanzaa

- Explique chacun de ces proverbes! Lesquels se ressemblent?
- Si tu préfères, fais un dessin pour expliquer la signification d'un des proverbes de ton choix.

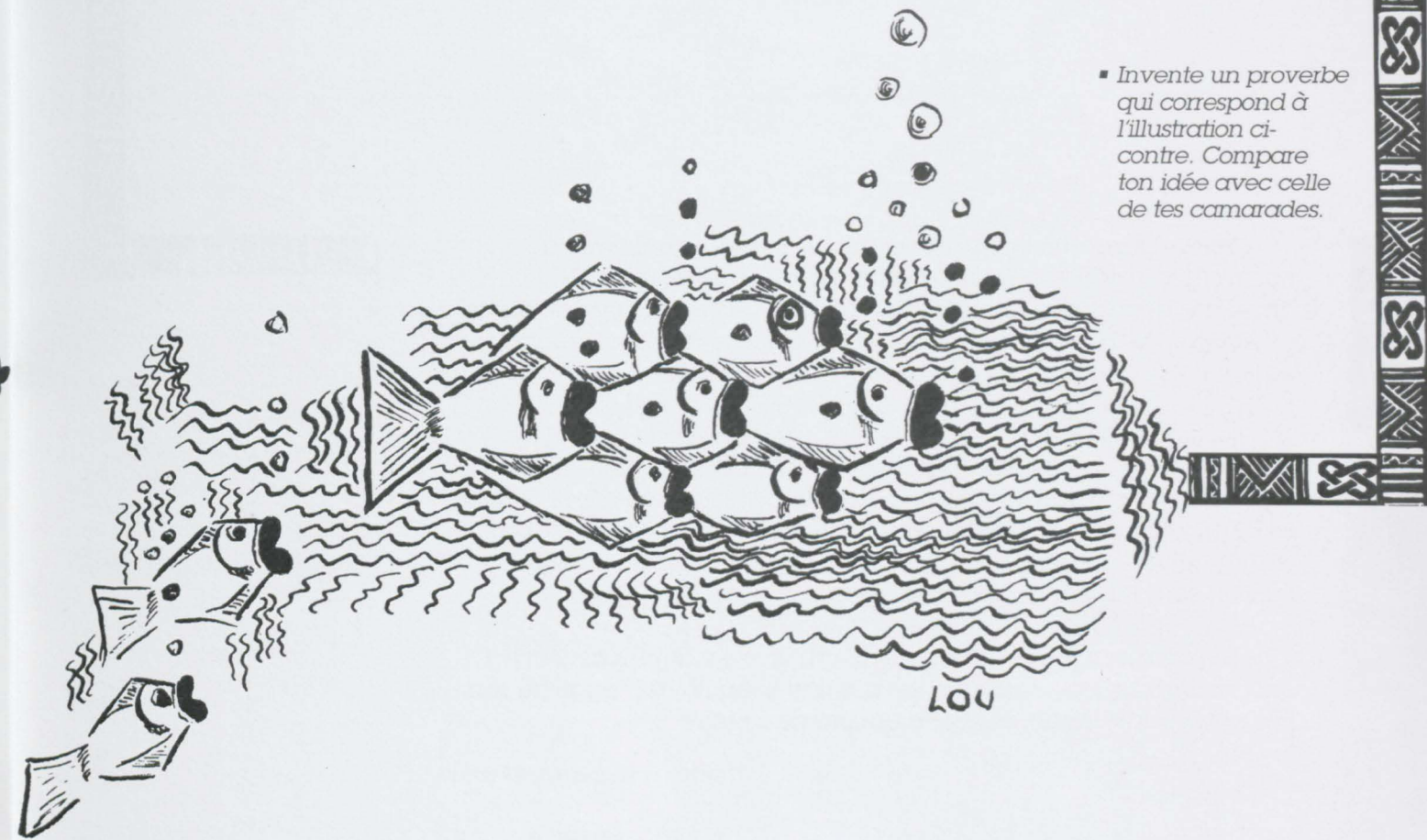
- Un seul doigt ne peut pas laver ton visage.
- Pour avancer, il faut pagayer tous ensemble.
- Un homme seul ne peut pas mettre un bateau à la mer.
- Si les paysans ne cultivent pas leurs champs, les gens de la ville meurent de faim.

Si les araignées unissent leur toile, elles peuvent attraper un lion.

- Que signifie ce proverbe?
- Invente une histoire qui raconte comment les araignées ont réussi à capturer le lion. N'oublie pas d'expliquer pourquoi elles voulaient attraper le roi des animaux.



- Invente un proverbe qui correspond à l'illustration ci-contre. Compare ton idée avec celle de tes camarades.



Martin Luther King : un Afro-américain célèbre

Martin Luther King est un des héros afro-américains les plus connus. Il est fêté chaque année le troisième lundi de janvier. A cette occasion, on parle de lui dans toutes les écoles des États-Unis.

Martin Luther King naît le 15 janvier 1929 à Atlanta. Tout le monde l'appelle « ML ». Il adore jouer au football, base-ball et basket-ball avec ses voisins. Un jour, il rentre à la maison en pleurant : parce qu'il est noir, la maman d'un de ses copains ne veut plus que Martin aille jouer chez eux.

« ML » ne comprend vraiment pas que la couleur de sa peau puisse poser un problème. Sa mère lui explique alors que les Noirs sont souvent maltraités, qu'ils n'ont pas le droit d'aller dans les mêmes écoles, parcs, piscines ou restaurants que les Blancs. A ce moment, Martin ressent une très grande injustice. Il décide qu'il fera changer les choses quand il sera grand.

Un conte traditionnel africain :

Pourquoi le lièvre court toujours ?

Cette année, la sécheresse a duré si longtemps que toutes les cultures sont brûlées par le soleil. Les arbres ont perdu leurs feuilles et l'herbe est devenue toute jaune. Tous les cours d'eau sont asséchés. La situation est si grave que les animaux de la savane se réunissent pour trouver ensemble une solution.

« Si nous ne faisons rien, nous allons mourir de faim et de soif », explique la girafe.

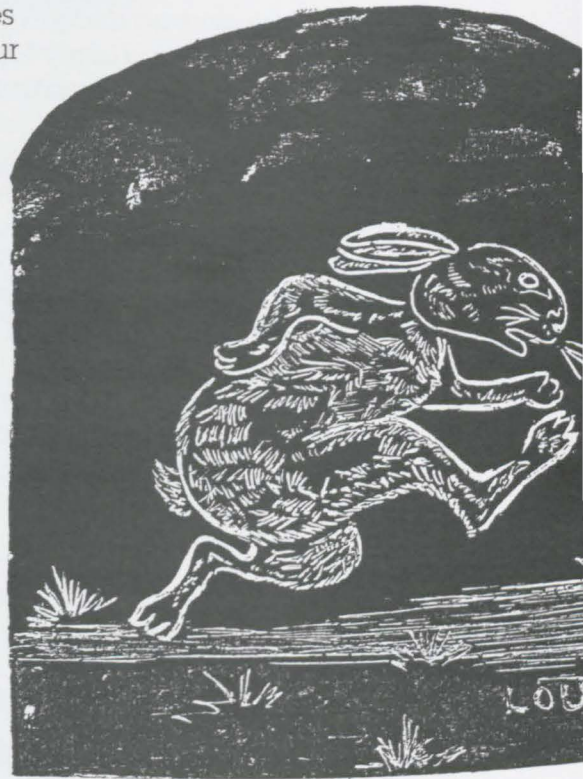
« Tu as raison, il faut que l'on prenne une décision », répond la tortue.

D'un ton solennel, la gazelle fait la proposition suivante :
« Nous devrions tous nous couper le bout des oreilles et en faire sortir la graisse. Nous pourrions alors la vendre et acheter une pelle avec l'argent que nous recevrons. Cet outil nous permettra de creuser et trouver de l'eau ».

Aussitôt dit, aussitôt fait : tous les animaux se coupent le bout des oreilles, à l'exception du lièvre qui s'enfuit dans la savane.

Le plan de la gazelle est parfait. Avec la pelle qu'ils achètent en commun, les animaux peuvent creuser profondément. Ils trouvent de l'eau pour étancher leur soif et arroser leurs champs. Mais un jour, alors qu'ils font la queue pour se désaltérer, les animaux entendent un bruit étrange qui se rapproche. **Tchan-gan, tchan-gan, tchan-gan**, le bruit devient toujours plus fort. Effrayés, les animaux s'enfuient. **Tchan-gan, tchan-gan, tchan-gan**, c'est le lièvre qui tire derrière lui un récipient vide qu'on appelle unealebasse. Arrivé au puits, il boit tout ce qu'il peut et il saute même dans l'eau pour se rafraîchir et se nettoyer. Avant de repartir, il remplit encore saalebasse.

Lorsque les animaux retournent au puits, l'eau est si terreuse qu'ils ne peuvent pas la boire. « Je sais comment trouver le coupable », dit la hyène. Tous les animaux façonnent alors ensemble un lièvre en terre glaise, ils le recouvrent de poils et de colle, puis ils se cachent dans les fourrés et attendent.



A vous de jouer

■ Par groupe, inventez et jouez sous forme de sketch une autre fin du conte. Répartissez-vous les rôles : quelques animaux de la savane et un narrateur. Lorsque vous êtes prêts, le narrateur reprend l'histoire à cet endroit : « Lorsque les animaux retournent au puits, l'eau est si terreuse qu'ils ne peuvent pas la boire ». Les autres animaux enchaînent alors avec un nouveau dialogue.

■ Au début de l'histoire, quel est le problème des animaux ? Quelle solution ont-ils trouvée pour résoudre leur problème ?

■ Penses-tu que les animaux ont eu raison de punir le lièvre ? Pourquoi ?

■ Lorsqu'un problème se présente dans votre classe, que faites-vous pour trouver une solution ? Comment vous organisez-vous ?

■ Relis les sept thèmes de Kwanzaa (page 1). Quels sont ceux qui sont appliqués dans le conte du lièvre. Explique tes choix.

Tchan-gan, tchan-gan, tchan-gan, le lièvre revient tirant à nouveau sa calebasse. Lorsqu'il voit l'animal en terre, le vrai lièvre lui dit: « Pars, c'est ce que tu as de mieux à faire ». Mais la statue de glaise ne bouge pas. Fou de rage, le vrai lièvre lui saute dessus et se retrouve collé à la terre, sans pouvoir se libérer.

« C'est donc toi, crie la girafe. Toi, qui as refusé de te couper les oreilles alors que tu avais voté pour cette solution. Toi, que l'on cherchait partout quand il fallait creuser le puits. Et maintenant tu oses salir notre eau. Tu mérites d'être puni, disent les autres animaux. On devrait te mettre en prison et jeter la clé. Mais nous ne le ferons pas. Pars en courant, c'est ce que tu as de mieux à faire ».

Les animaux laissent partir le lièvre. Et c'est depuis ce jour, qu'il ne s'arrête pas de courir. Si vous voyez un lièvre, regardez son pelage. Vous y verrez peut-être encore de la terre.

D'après un conte du Ghana



- Quelles sont les fêtes que tu célèbres avec ta famille? Comment les fêtez-vous? Quelles décorations particulières utilisez-vous? Qui invitez-vous? Quelles spécialités que vous mangez? Quelles activités organisez-vous ce jour-là?

- Nomme des fêtes qui sont célébrées dans d'autres régions de Suisse ou dans d'autres pays.

- Quelle est la fête de l'année que tu préfères? Pourquoi?

Le dernier soir de la fête de Kwanzaa

Le 31 décembre est le dernier soir de la fête de Kwanzaa. Plusieurs familles se réunissent pour partager un bon repas composé de spécialités africaines.

Pendant cette soirée, tout le monde chante, danse, écoute de la musique africaine et des contes traditionnels.

C'est aussi le moment de s'échanger des cadeaux.

- Connais-tu des fêtes qui durent comme Kwanzaa plusieurs jours? Lesquelles?

- Comment fêtes-tu le Nouvel An?

- Sais-tu que le 31 décembre n'est pas le dernier jour de l'année dans toutes les régions du monde? Demande à des amis musulmans, juifs, orthodoxes, chinois quand ils fêtent le début de leur nouvelle année?



Service école

Communauté de travail
Swissaid
Action de carême
Pain pour le prochain
Helvetas
Caritas



Inter-DIALOGOS

Impressum

Éditeur: Interdialogos/Service école de la Communauté de travail
Auteure: Elisabeth Zurbruggen
Illustrations: Louise Lavigne
Graphiste: François Dumas
Imprimerie Genevoise