

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

**JUNGE KOSOVO-  
ALBANER UND  
WIR - WEGE ZUM  
KULTURELLEN  
MITEINANDER**

**LES JEUNES  
KOSOVARS ET NOUS:  
QUELS REGARDS ET  
QUELLES PRATIQUES  
INTERCULTURELLES**

**I GIOVANI KOSOVARI  
E NOI: QUALI  
INTERPRETAZIONI E  
QUALI AZIONI  
INTERCULTURALI**

I n t e r -

I

i

a

DIALOGOS

NUMERO 1 99

Mai

**FOTO E DISEGNI :**

Copertina, pag. : 2, 11, 26  
**MARY-CLAUDE WENKER**

Copertina, pag. : 19, 20, 21  
**ELEVES DE LA CLASSE  
D'ACCUEIL D'AIGLE (VD)**

Pag. : 37  
**JANNIS ZINNIKER**

Pag. : 42:  
**CATHERINE MILLET**

Pag. : 44:  
**MATTHIAS-FILM**

**TEXTES-TÉMOIGNAGES :**

pages : 9, 11, 17, 25, 27, 28

**ELEVES DE LA CLASSE  
D'ACCUEIL D'AIGLE**

**ABONNEMENTS**

(2 numéros par année)

**PRIX/PREIS/PREZZO :**

- Privé - Fr. 25.-
- Institution Fr. 50.-
- Soutien (Unterstützung) Fr. 50.-
- Prix au numéro Fr. 15.-
- 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** ..... 3

JUNGE KOSOVO-ALBANER UND WIR - WEGE ZUM KULTURELLEN MITEINANDER

LES JEUNES KOSOVARIS ET NOUS : QUELS REGARDS ET QUELLES PRATIQUES INTERCULTURELLES

I GIOVANI KOSOVARI E NOI : QUALI INTERPRETAZIONI E QUALI AZIONI INTERCULTURALI

- Die Schweiz und die Flüchtlinge ..... 3
- Solche Schülerinnen und Schüler hatten wir noch nie ..... 7
- «La religion des Albanais, c'est la nation» :  
la reconstruction de l'identité albanaise en situation migratoire ..... 10
- Stratégies éducatives des familles albanaises et portugaises de Neuchâtel  
dans le rapport aux espaces préscolaires ..... 14
- Entre fuite et retour : quel asile scolaire ? ..... 18
- Zum Konzept der Einschulungsklasse für Flüchtlingskinder aus Kosovo ..... 24
- Ausbildung - ein Grundrecht für jeden Bürger ..... 29
- Médiation culturelle ..... 32
- Wir haben andere Probleme ..... 36
- Un lexique pour apprendre le français à partir de l'albanais ..... 39

**...DE L'EXPLOITATION À L'ÉDUCATION...**

- MARCHE MONDIALE CONTRE LE TRAVAIL DES ENFANTS 1999 ..... 40

**FENETRE SUR...**

**MONDE** Le cinéma au service de l'ouverture interculturelle ..... 42

**SUISSE** Die Fachstelle «Filme für eine Welt» stellt sich vor ..... 44

**VAUD - GENEVE** Association romande FEMMES IMMIGREES ET SANTE ..... 45

**BERN** «Frauen, Bildung und Entwicklung in islamischen Ländern» ..... 46

**ZURICH** «Shqip!» - Unterrichtsmaterialien für Albanisch sprechende  
Schülerinnen und Schüler und für den interkulturellen Unterricht ..... 47

**FRIBOURG** Festival International de Films de Fribourg ..... 48

L'Espace Femmes Fribourg ..... 49



**AGENDA**  
53



**PUBLICATIONS**  
50

La thématique de ce numéro appelle quelques commentaires. En décidant de consacrer le dossier à la situation des jeunes originaires du Kosovo, notre intention était d'apporter une réflexion sur la manière dont la Suisse et ses institutions, notamment scolaires, accueillent un nouveau groupe d'immigrés et tissent des liens avec lui. En nous appuyant sur l'histoire récente des relations entre suisses et populations d'origine étrangère, notre intention était de mettre en lumière les problèmes rencontrés ainsi que les solutions imaginées de part et d'autre pour construire des nouveaux espaces de contact et de communication. Ce projet est bien entendu antérieur à deux événements majeurs qui, à leur échelle, ont marqué l'actualité de ces derniers mois et ont mis à mal nos cadres de pensée et certaines de nos certitudes; nous voulons parler du meurtre d'un enseignant intervenu au début de l'année et de la guerre en Yougoslavie. L'affaire de Saint-Gall qui a vu un enseignant secondaire être tué par le père d'une élève a mis tragiquement en lumière les limites de nos attitudes et de nos pratiques. Il a aussi contribué à souligner la complexité de la tâche à laquelle les enseignants sont confrontés ainsi que leur isolement, ou même parfois leur dénuement, face aux situations qu'ils rencontrent. Le titre d'un article de la NZZ paru au mois de janvier, «L'école interculturelle est-elle mise en danger?», résume à lui seul parfaitement les questions que cette affaire douloureuse pose à l'ensemble des personnes impliquées dans des pratiques interculturelles. Dans un tel contexte, le rôle de notre revue est primordial puisqu'au-delà d'un message «interculturel», il nous semble essentiel de parvenir à mieux débusquer les risques des rencontres interculturelles afin d'en dégager les chances.

En décidant de mettre l'accent dans ce numéro sur la question de l'insertion sociale et scolaire des populations provenant du Kosovo nous n'ignorions pas que les enfants kosovars et leurs familles avaient quitté une région marquée par une tension extrême, par des difficultés quotidiennes épuisantes et par une répression aux contours multiples. Mais c'était bien avant que la guerre n'éclate dans les Balkans et que l'on assiste à l'exode forcé d'une bonne partie de la population albanophone de la Kosove et au bombardement de zones habitées en Yougoslavie. Comment ne pas être consterné, affligé par le spectacle, si près de chez nous, de la guerre et de la fuite de populations civiles. Nouvel épisode d'une longue tragédie qui voit l'éclatement d'une nation et aboutit à la rupture des liens qui s'étaient constitués au cours des années entre des groupes aux origines et aux horizons différents. Sur le modèle du titre de l'article précédemment cité, on peut se demander dans quelle mesure «la société interculturelle est mise en danger» et s'interroger si le projet défendu par la revue Interdialogos a encore cours quand bien même chacun tend à s'arc-bouter sur la défense de son identité culturelle.

Sans apporter de réponse définitive, nous pensons que les deux événements que nous venons d'évoquer, et qui traduisent la fragilité des relations interculturelles, doivent nous conduire à nous engager davantage encore dans la promotion de pratiques sociales de médiation s'appuyant sur une reconnaissance lucide des dynamiques identitaires complexes dans lesquelles elles prennent place, sans naïveté mais sans résignation.

**MICHEL NICOLET**



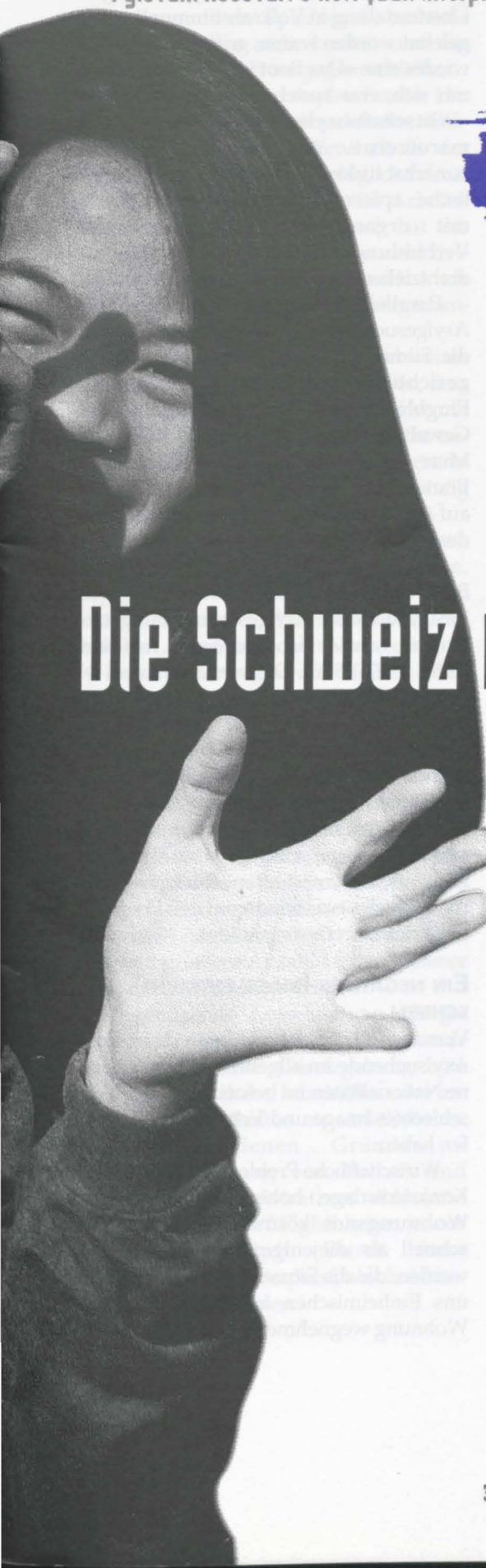
«L'école est une forme traditionnelle de transmission de savoir. Dans les sociétés post-industrielles, les savoirs transmis sont de plus en plus complexes et sont renforcés par les technologies d'information. L'école a donc perdu sa fonction traditionnelle de transmission de savoir et de formation. Elle est devenue un lieu de rencontre et de collaboration entre personnes d'origines et de cultures différentes. Le rôle de l'école est donc de favoriser l'intégration et le dialogue entre ces personnes, dans le respect de leur identité culturelle.»



Junge Kosovo-Albaner und wir - Wege zum kulturellen Miteinander

Les jeunes kosovars et nous: quels regards et quelles pratiques interculturelles

I giovani Kosovari e noi: Quali interpretazioni e quali azioni interculturali



**G**ut 20'300 Kriegsflüchtlinge aus Kosova haben 1998 in der Schweiz ein Asylgesuch gestellt. Bilder von überfüllten Empfangsstellen für Asylsuchende, von Flüchtlingen, die im Freien übernachten mussten, schreckten die Schweizer Öffentlichkeit im letzten Herbst auf. Viele SchweizerInnen zeigten spontane Hilfsbereitschaft und Solidarität. Gleichzeitig aber betrachten nicht wenige die Neuankömmlinge mit unverholtem Misstrauen: Das Image der Kosova-AlbanerInnen in der Schweiz ist seit Jahren allzu schlecht, als dass die Kriegsflüchtlinge jetzt vorbehaltlos empfangen worden wären.

La Suisse a une longue tradition de terre d'accueil pour réfugiés. Dans les années passées cependant, les tendances xénophobes se sont renforcées conduisant les demandeurs d'asile à être perçus négativement en tant que groupe social. Une amélioration de l'information, un renforcement des contacts et des collaborations entre requérants d'asile et population autochtone, la mise en place de mesures d'intégration devraient permettre, dans le long terme, de réduire la tension.

# Die Schweiz und die Flüchtlinge

Nicht zum ersten Mal reagiert die Schweiz mit zwiespältigen Gefühlen auf eine grosse Flüchtlingsgruppe, die bei uns Schutz sucht. Zwar ist sie immer noch stolz auf ihren Ruf als Aufnahmeland für Flüchtlinge und Verfolgte. Aber ist sie das zu recht? Nicht immer, wie der folgende Überblick zeigt.

## ASYLLAND SCHWEIZ

Während des Zweiten Weltkriegs passierten unser Land insgesamt 295'381 Personen auf der Flucht. Bei Kriegsende befanden sich noch 115'000 von ihnen als Flüchtlinge oder Internierte hier. Dass die Schweiz in der Kriegszeit nicht nur eine ungetrübte Rolle als Retterin der Verfolgten spielte, ist aus den heute laufenden Diskussionen und der Forschung hinlänglich bekannt.

Günstigere Voraussetzungen herrschten für Flüchtlinge ab den 50er bis in die frühen 80er Jahre. 1956/57 nahm die

Schweiz über 11'000 UngarInnen auf. Der Bundesrat stellte keinerlei Bedingungen für ihre Aufnahme; sie alle erhielten sofort Asyl. 1963 wurden 1'000 TibeterInnen ebenfalls ohne weitere Formalitäten auf einen Bundesratsbeschluss hin aufgenommen. 1968/69 gestattete der Bundesrat allen TschechInnen und SlowakInnen ohne nähere Prüfung die Einreise in die Schweiz. Rund 15'000 ersuchten um Asyl, das ihnen mit ganz wenigen Ausnahmen auch gewährt wurde. Zwischen 1975 und 1981 nahm die Schweiz immer wieder Kontingente von Indochina-Flüchtlingen auf, insgesamt über 4'000. Mehrere Tausend PolInnen fanden nach 1980/81 bei uns Asyl. Alle diese Flüchtlingsgruppen wurden mit offenen Armen empfangen, wobei drei Faktoren ausschlaggebend waren:

UngarInnen, TibeterInnen, TschechInnen und SlowakInnen, Indochina-Flüchtlingen und PolInnen flogen in der Zeit des Kalten Kriegs die Sympathien zu; sie waren alle Opfer kommunistischer Regimes.

Die Schweiz befand sich damals in einem mehr oder weniger ungebrochenen wirtschaftlichen Aufschwung, so dass Zuzüger – die noch dazu meist über eine gute Ausbildung verfügten – dem Arbeitsmarkt willkommen waren.

Das ordentliche Asylverfahren wurde in jenen Jahren durchschnittlich nur von rund 1'000 Personen beansprucht, die zudem in der Regel Asyl erhielten – eine vernachlässigbare Grösse also, die in der Öffentlichkeit kein Thema war.

Die Schweiz zeigte sich als grosszügiges Asylland, das indessen weitestgehend selber bestimmte, wem Gastrecht gewährt werden sollte. «Ungebetene Gäste» kamen kaum.

### DER UMSCHWUNG

Ein rapider Anstieg der Asylgesuche war erstmals 1982 zu verzeichnen, als die Zahl auf gut 7'000 hochschnellte und sich auf diesem Niveau bis 1988 einpendelte. Die Schweiz war damit neu zum Zielland «ungebetener Gäste» geworden, die nicht mit ausdrücklicher Billigung und auf Einladung hin bei uns Zuflucht suchten. Viele dieser Asylsuchenden kamen aus der Türkei, Chile, Sri Lanka, Zaïre, Libanon, aber auch aus anderen aussereuropäischen Ländern – Menschen also, die durch ihre andere Kultur und ihr Äusseres auffielen.

Diese beiden Umstände zogen eine veränderte Haltung von Teilen der Schweizer Öffentlichkeit nach sich: ab Mitte der 80er Jahre machten sich Fremdenhass und Unwille breit. Während zwischen 1965 und 1985 noch sechs Volksbegehren gegen Überfremdung in Volksabstimmungen abgelehnt worden waren, griff nun plötzlich wieder eine «Das Boot ist voll»-Mentalität um sich, war zunehmend die Rede von «Wirtschaftsasyllanten» und «Asylschmarotzern». Abwechselnd wurden zunächst türkische/kurdische, dann tamilische, später libanesische Asylsuchende mit organisierter Kriminalität in Verbindung gebracht und als Hauptdrahtzieher des Drogenhandels bezeichnet.

Parallel zum weiteren Anstieg der Asylgesuche ab 1988 verschlechterte sich die Stimmung. Auf gegen Asylsuchende gerichtete Parolen an Hauswänden, Flugblätter und Inserate folgten nun Gewalttaten. Allein zwischen 1989 und Mitte 1992 wurden in der Schweiz 75 Brandanschläge, Überfälle und Schüsse auf Asylbewerberzentren verübt und mindestens acht Menschen getötet.

Das Verhalten von Politik und Behörden trug nicht zur Entspannung bei. 1981 ist das erste Asylgesetz in Kraft getreten; es wurde bisher dreimal revidiert (1984, 1987, 1990). Die vierte Revision ist derzeit im Gange. Diese permanenten Veränderungen, die stets in Verschärfungen und Beschneidungen des Asylrechts mündeten, erwecken einerseits bei der Schweizer Bevölkerung den Eindruck, dass der Asylbereich ausser Kontrolle geraten sei; andererseits führen sie aber auch zu keinem dauerhaften Rückgang der Asylgesuche, was wiederum den Eindruck des Kontrollverlusts bestätigt.

### EIN NEGATIVES IMAGE ENTSTEHT SCHNELL...

Verschiedene Faktoren führen dazu, dass Asylsuchende im allgemeinen und einzelne Nationalitäten im besonderen gegen ein schlechtes Image und Vorurteile zu kämpfen haben:

Wirtschaftliche Probleme. Bei schlechter Konjunkturlage, hoher Arbeitslosenrate, Wohnungsnot können Asylsuchende schnell als diejenigen wahrgenommen werden, die die Situation verschärfen und uns Einheimischen angeblich Brot und Wohnung wegnehmen.

Mangel an Integration. Die Schweizer Asylpolitik ist nicht darauf ausgerichtet, Asylsuchende zu integrieren, denn sie sollen unser Land ja schnellstmöglich wieder verlassen, sofern sie kein Asyl erhalten. Dies führt jedoch dazu, dass sie oft die grundlegendsten Spielregeln unseres Zusammenlebens nicht kennen und aus unserer Gesellschaft ausgegrenzt bleiben.

Arbeitsverbote für Asylsuchende. Um Asylsuchende von Arbeitssuchenden abzugrenzen und ihren Aufenthalt in der Schweiz so unattraktiv wie möglich zu machen, wurden weitreichende Arbeitsverbote eingeführt. Dies jedoch hat zur Folge, dass Asylsuchende – die nicht freiwillig fürsorgeabhängig sind! – als Profiteure und Schmarotzer wahrgenommen werden können.

Informationsmanko in der Schweizer Öffentlichkeit. Häufig ist festzustellen, dass SchweizerInnen jede/n AusländerIn mit «Asylant» gleichsetzen. Es wird nicht unterschieden zwischen ArbeitsmigrantInnen, anerkannten Flüchtlingen, vorläufig Aufgenommenen, Asylsuchenden.

Fehlende Kommunikation zwischen Asylsuchenden und Einheimischen. Begegnungen finden selten statt, man kennt einander nicht. Was fremd ist, macht indessen Angst und schürt Vorurteile.

Berichterstattung in den Medien. Üblicherweise wird in der Medienberichterstattung über Kriminalfälle die Nationalität des Täters und sein Aufenthaltsstatus vermerkt. Der Leser identifiziert dadurch kriminelles oder anderes unerwünschtes Verhalten mit der Nationalität. Durch selektive Wahrnehmung entsteht der Eindruck, dass eine enorme Anzahl albanischer, algerischer, «jugoslawischer», türkischer usw. Asylsuchender kriminell seien. Die weit grössere Anzahl Unbescholtener gerät darüber in Vergessenheit.

Ungenügende Ausschöpfung der gesetzlichen Möglichkeiten. Die bestehende ausländerrechtliche Gesetzgebung böte genügend Handhabe, kriminelles oder unerwünschtes Verhalten zu sanktionieren. Aus verschiedenen Gründen – Arbeitsüberlastung von Polizei und Gerichten, administrativer Aufwand u.v.m. – werden die Möglichkeiten jedoch nicht ausgeschöpft. Durch diese Unterlassung wird verpasst, abschreckende Wirkung zu erzielen.

« Quand j'ai quitté mon pays, j'étais très triste.

J'étais triste aussi quand je me suis séparée de mes

copains et de mes copines d'école. Quand je suis

arrivée ici, ce pays ne me plaisait pas parce que je

pensais à ma famille, à mes amies, à mon pays qui

est si beau et si abandonné par nous tous. Je suis

contente d'être dans cette école, il y a des Albanais.

En Kosove, actuellement il y a la guerre. Ce n'est plus

la Kosove où les enfants étaient heureux et le pays

était fleuri... comme en Suisse? Mais, sans trop

tarder, une fleur fleurira en Kosove et moi je serai

heureuse à nouveau. La Kosove sera libre. »

Luljeta



Politische Stimmungsmache. Der Asyl- und Ausländerbereich scheint seit jeher prädestiniert, um auf Stimmenfang zu gehen. Es fällt auf, dass in der Romandie, wo die Parteien des rechten Spektrums eine weit geringere Rolle spielen als in der Deutschschweiz, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sehr viel weniger verbreitet sind.

### ..., ABER ES LÄSST SICH AUCH VERÄNDERN

Ein schlechtes Image zu verändern, bedarf grosser Anstrengungen und gezielter Massnahmen. Die nachfolgend aufgelisteten geben lediglich einige Anhaltspunkte:

Nicht genügend betont werden kann die Wichtigkeit seriöser Information und realer Zahlen. In der Schweiz leben nicht Hunderttausende von «Asylanten», wie oft die Meinung ist. Im gesamten Asylbereich – d.h. Asylsuchende, anerkannte Flüchtlinge, vorläufig Aufgenommene – befinden sich derzeit knapp 150'000 Personen, was einem Anteil von etwa 2% der Gesamtbevölkerung der Schweiz entspricht. Hartnäckig hält sich auch die Mär von den Lederjacks, dem Natel, dem Mercedes vor der Haustür, den Luxuswohnungen und -ferien, die sich «Asylanten» angeblich leisten können. Tatsache ist, dass ein fürsorgeabhängiger Asylsuchender derzeit 3 Franken Taschengeld pro Tag erhält sowie unentgeltliche Unterkunft und Verpflegung.

In einer Zeit, in der Schulklassen von wachsenden Ausländeranteilen geprägt sind, ist es wünschenswert, dass das Thema Asyl/Flucht im Unterricht behandelt wird. Vorurteile abzubauen, seriöse Information zu vermitteln, gilt es bereits bei Schulkindern. Die Schweizerische Flüchtlingshilfe (SFH) hat deshalb zusammen mit dem Hochkommissariat für Flüchtlinge der Vereinten Nationen (UNHCR) ein Spezialprojekt für die Oberstufe entwickelt. Einen Tag lang wird mit Rollenspielen, Workshops, einem Film und Diskussionsgruppen darauf hingearbeitet, mehr Verständnis für Asylsuchende und Flüchtlinge zu wecken.

Ebenso wichtig wäre auch, alle nur möglichen Kontakte zwischen Asylsuchenden und Einheimischen zu knüpfen. Nichts ändert vorgefasste Meinungen so gründlich wie positive persönliche Erfahrungen. Das beste Beispiel hierzu bieten die tamilischen Asylsuchenden. Galten

sie noch Mitte der 80er Jahre als die Drogenhändler schlechthin, rief ihre geplante massenweise Ausschaffung nach Sri Lanka in den 90er Jahren einen Proteststurm hervor. Insbesondere der Wirteverband, der TamilInnen als fleissige, zuverlässige und problemlose MitarbeiterInnen schätzen gelernt hatte, setzte sich stark für sie ein.

Der bisher vernachlässigte Bereich der integrativen Massnahmen muss verstärkt werden. Erhalten Asylsuchende Sprachkurse, Kurse über Lebensweise und in der Schweiz geltende Normen, wird damit nicht bewirkt, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt schwerer ausgeschafft werden können, sondern vielmehr, dass das Zusammenleben leichter wird. Ein wichtiger Integrationsfaktor ist auch die Arbeit. Zur Untätigkeit verdammt Asylsuchende bleiben ausgegrenzt, sind anfälliger für delinquente Handlungen oder dissoziales Verhalten. Sie können zudem im Falle einer Rückkehr ins Heimatland kaum mehr reintegriert werden, da sie sich daran gewöhnt haben, in einer Art Ausnahmesituation zu leben. Beschäftigungsprogramme und Lockerungen des Arbeitsverbots würden all dem entgegenwirken.

Den Berufsgruppen, die häufig mit Asylsuchenden und ihren Kindern zu tun haben (Behörden, Schulen usw.), sind verstärkt geeignete Instrumente zur Verfügung zu stellen, die Konfliktbewältigung und -prävention ermöglichen. In der Schweiz gibt es unzählige Fachleute, die die Herkunftsländer von Asylsuchenden und deren Mentalität sehr gut kennen. Weiter verfügt fast jede Ausländergruppe in der Schweiz über eigene Vereine und Organisationen. Diese Fachleute und Ausländerorganisationen müssten vermehrt bekannt gemacht und im Bedarfsfall zur Zusammenarbeit und Mediation herangezogen werden.

Wer den komplexen Asyl- und Ausländerbereich kennt, weiss, dass es keine Patent- und schnellen Lösungen gibt. Auch die oben angesprochenen Massnahmen verstehen sich nicht als solche. Soll jedoch der zunehmenden asyl- und ausländerpolitischen Polarisierung entgegengewirkt werden, muss mit Offenheit und mitunter auch unkonventionell agiert werden. Auch wenn dazu ein langer Atem nötig ist.

**SUZANNE AUER**

Medienverantwortliche der Schweizerischen Flüchtlingshilfe (SFH)



# Solche Schülerinnen und Schüler hatten wir noch nie

**S**eit November 1997 bieten albanische Lehrpersonen sukzessive an verschiedenen Orten im Aargau Mathematikurse in albanischer Sprache an für Oberstufenschülerinnen und -schüler mit grossen Defiziten in Mathematik. Die Lehrkräfte wurden vorher in die Methodik unserer Lehrmittel eingeführt und werden in ihrer Arbeit von zwei Fachleuten begleitet, einem Didaktiker und einem Aargauer Lehrer. Finanziert wurde bisher ein Teil des Projektes durch Spenden, ein Teil durch den Kanton (Fachinspektorat, Methodenkurs und Begleitung) und durch viel unbezahlte Arbeitszeit, sowohl von albanischer wie von aargauischer Seite.

## DIE SCHULE IN KOSOVE

Die Situation in Kosovë, der Heimat der meisten dieser Kinder, hat sich seit letztem Jahr verschärft, es herrscht Krieg. Doch schon vorher konnten sie die Schule nur unter erschwerten Bedingungen besuchen. 1989 hat die serbische Regierung die Verfassung ausser Kraft gesetzt und «besondere militärische Massnahmen» zur völligen Kontrolle der Albaner erlassen. Der Erziehungsbereich wurde besonders hart getroffen: Die albanischen Lehrpläne wurden verboten und Schulhäuser zweigiedrig, das heisst in serbische und albanische Stockwerke geteilt. Ein normaler Unterricht konnte kaum stattfinden, er wurde oft durch Polizeieinsätze gestört, ja ganze Schulen seien beschädigt oder gar zerstört worden. Unterricht fand dann in Privathäusern statt. Die nötigen Schulbücher zu erwerben war schwierig und sie zu besitzen konnte gefährlich sein. Aus diesen und anderen Gründen schickten viele Eltern ihre Kinder oft nicht mehr zur Schule.

Die enormen Defizite im Schulwissen, die diese Kinder mitbringen, ist auch der Tatsache zuzuschreiben, dass der albanische Lehrplan (falls er von den Lehrkräften überhaupt eingehalten wird) stark strukturiert ist und zu wenig Übungs- und Festigungsphasen enthält. Der Erfolg der albanischen Restschulen und Provisorien ist somit ernüchternd, obwohl sich viele Albaner sehr um sie kümmern – grosse Mengen Geld von emigrierten Landsleuten flossen in den letzten Jahren ins Bildungswesen in Kosovë.

riert ist und zu wenig Übungs- und Festigungsphasen enthält. Der Erfolg der albanischen Restschulen und Provisorien ist somit ernüchternd, obwohl sich viele Albaner sehr um sie kümmern – grosse Mengen Geld von emigrierten Landsleuten flossen in den letzten Jahren ins Bildungswesen in Kosovë.

## DIE SITUATION BEI UNS

So stehen wir in den Klassenzimmern vor der Aufgabe, Kinder und Jugendliche, die entweder keine, ganz andere, nur wenig oder nur schlechte Schulerfahrung haben, in höhere Jahrgangsklassen einzugliedern, obwohl sie eigentlich ganz «unten» anfangen sollten. Auch die Massnahmen zur Förderung der fremdsprachigen Kinder reichen nicht aus, um sie in annehmbarer Zeit in unsere Schulen zu integrieren. Schwer wiegen vor allem die Defizite in Mathematik, wo Fremdsprachige normalerweise als Erstes Erfolge erzielen. Für viele albanische Kinder geht es zu lange, bis positive Ergebnisse ihnen Mut machen und sie am Schulleben teilhaben lassen.

## NEUE SITUATIONEN BRAUCHEN NEUE LÖSUNGEN

Im Frühling 1997 haben sich der ALEV und das Fachinspektorat DfF zusammengetan und gemeinsam nach einer Lösung gesucht,

- wie man den vielen albanisch sprechenden Schülerinnen und Schülern mit grossen mathematische Defiziten helfen könnte, den Anschluss an die Schweizer Schule und danach die Chancen auf dem Lehrstellenmarkt zu verbessern und
- wie die betroffenen Klassen und Klassenlehrpersonen entlastet werden können.

Aus der Zusammenarbeit entstand das Projekt «Förderunterricht in Mathematik für albanisch sprechende Kinder und Jugendliche im Aargau» mit dem Ziel, den betroffenen Schülerinnen und Schülern

## RÉSUMÉ :

Ces dernières années ont vu l'émigration dans notre pays de nombreux élèves provenant des régions albanophones et en particulier du Kosovo. Ce qui distingue ces enfants et ces jeunes de leurs camarades n'est pas seulement la langue et la culture mais également leurs carences scolaires considérables. Cette nouvelle situation appelle des solutions nouvelles. C'est la raison pour laquelle l'inspectorat spécialisé pour l'accueil des jeunes de langue étrangère du canton d'Argovie (Fachinspektorat Deutsch für Fremdsprachige (DfF)) et l'association des enseignants et des parents d'élèves albanais d'Aargau (Albanische Lehrer- und Elternverband im Aargau (ALEV)) ont collaboré et mis sur pied ensemble des cours de mathématiques en albanais.

**PROJEKTTEAM :**

Ida Caneve, Birchweg 22,  
5103 Möriken  
Mirash Hajdaraj, Weihermattstr.  
6, 5507 Mellingen  
Muharrem Kastrati,  
Oberwilerstr. 17, 8965 Berikon  
Rexhep Neziri, Stieracker 10,  
5262 Frick  
Therese Wyder, Sonnenbergstr.  
361, 5236 Remigen

**PROJEKTBEGLEITER**

Urs Höch, Dorfbachweg 16,  
5035 Suhr  
Jannis Zinniker, Ländliweg 7A,  
5400 Baden

Albanischer Lehrer- und  
Elternverband im Aargau  
(ALEV):  
Mirash Hajdaraj, Weihermattstr.  
6, 5507 Mellingen, Präsident  
Reshat Januzi, Koordinator,  
Dorfmatte 1, 5607 Hägglingen

Mathematik in der Muttersprache anzubieten. Die vertraute Sprache soll ihnen helfen, ihre Defizite schneller wett zu machen.

**UND IN DIESEM SCHULJAHR ?**

Das Projektteam und die Projektbegleiter (s. Kästchen) haben am Ende des Schuljahres 1997/1998 ein Assessment durchgeführt. Die Projektarbeit sollte überprüft und Entscheidungsgrundlagen geschaffen werden, um über den Fortbestand des Projekts diskutieren zu können. Im Assessment kommen alle Beteiligten zu Wort. Die Schülerinnen und Schüler zeigten in den Interviews, dass sie den Mathematikunterricht zum grössten Teil schätzen. Dass in diesem Unterricht ihre Muttersprache gebraucht werden darf, tut ihnen gut, «... das gibt ein sicheres Gefühl». Viele haben durch dieses Projekt mehr Mut geschöpft in die eigenen Fähigkeiten. Die albanischen Lehrpersonen sehen die grössten Probleme im fehlenden Engagement und Interesse der Eltern. Der Krieg in Kosovë absorbiert deren Kräfte zu sehr, als dass sie sich auf die Zukunft ihrer Kinder konzentrieren könnten. Nach den Aussagen der Klassenlehrpersonen scheinen sich zum grossen Teil Verbesserungen von Wissen und Fertigkeiten sowie in der Haltung zu zeigen. Auch trauen sie dem Projekt eine gewisse integrationsfördernde Wirkung zu. Als Mangel wird empfunden, dass die Zusammenarbeit mit den albanischen Lehrkräften (sprachbedingt oder aus organisatorischen Gründen) sehr begrenzt möglich ist und die mit den Eltern kaum verbessert werden konnte.

Die Schlussfolgerungen zeigen eindeutig, dass eine Weiterführung des Mathematikunterrichts in albanischer Sprache als sinnvoll erachtet und gewünscht wird. Die erkannten Probleme müssen jedoch angegangen werden. Das Projektteam hat deshalb beschlossen, in diesem Schuljahr die Kurse wiederum anzubieten. Da die Finanzierung schwierig ist, muss für die Zukunft eine andere Lösung gefunden werden.


**THERESE WYDER – RÄTZER**

Fachinspektorin Dff / AG

Interessierte Leserinnen und Leser können sich beim Projektteam (s. Kästchen) informieren. Auch der Assessment-Bericht ist erhältlich bei Therese Wyder – Rätzer, Sonnenbergstr. 361, 5236 Remigen (Fax: 056 284 14 15 / Email: therese.wyder@bluewin.ch)


**Aussagen aus den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern**

- «Mathematik ist wichtig. Wenn ich später in Kosovë arbeite, kann ich jemandem sagen, wenn er mir 5 Franken schuldet.»
- Ein anderes hasst Mathematik, « doch hilft mir der Kurs, um in der Schule besser zu verstehen.»
- Eine Schülerin trägt als älteste Tochter viel Verantwortung (Haushalt, Kinderbetreuung usw.), der Kurs ist eine Mehrbelastung. Sie will aber nicht darauf verzichten.
- «Lernen mit Büchern ist so toll!»
- Eines hat auf der Reise in die Schweiz den ganzen Weg lang geweint. Ein anderes erwähnt immer wieder: «Ich hatte Angst, dass ich den Weg nicht mehr finde.»
- «Für mich ist es besser, wenn es diese albanische Schule gibt.»
- «Albanische Sprache reden, da fühle ich mich gut.»




« Pour moi, mon pays est plus beau que n'importe quel autre pays étranger. En arrivant en Suisse, j'étais très triste. Mon premier jour d'école était dur. Je pensais sans cesse à mon école et à mes copines. Le français est une langue difficile à apprendre. En rentrant chez moi, j'ai pleuré en pensant à mon pays, à ma famille, mes copains et mes copines. Quitter son pays, c'est trop dur. Laisser sa famille et s'en aller très loin d'eux, c'est atroce. Ici en Suisse, nous sommes bien. Dans notre pays, quand la guerre a commencé, c'était atroce pour tous les Albanais : les gens n'avaient pas d'endroits où se cacher, ils vivaient dans les montagnes, ils dormaient par terre, cachés sous des arbres. Moi, je vivais en Macédoine, je n'ai pas vécu toutes ces atrocités. Mais j'ai plus de famille en Kosove qu'en Macédoine. Mon plus grand souhait est de voir la Kosove libre et indépendante pour que les Albanais puissent rentrer dans leurs maisons, dans leur pays. Et moi aussi. »

Hanumsha



« Pour moi, mon pays est plus beau que n'importe quel autre pays étranger.

En arrivant en Suisse, j'étais très triste. Mon premier jour d'école était dur. Je pensais sans cesse à mon école et à mes copines. Le français est une langue difficile à apprendre. En rentrant chez moi, j'ai pleuré en pensant à mon pays, à ma famille, mes copains et mes copines. Quitter son pays, c'est trop dur. Laisser sa famille et s'en aller très loin d'eux, c'est atroce. Ici en Suisse, nous sommes bien. Dans notre pays, quand la guerre a commencé, c'était atroce pour tous les Albanais : les gens n'avaient pas d'endroits où se cacher, ils vivaient dans les montagnes, ils dormaient par terre, cachés sous des arbres. Moi, je vivais en Macédoine, je n'ai pas vécu toutes ces atrocités. Mais j'ai plus de famille en Kosove qu'en Macédoine. Mon plus grand souhait est de voir la Kosove libre et indépendante pour que les Albanais puissent rentrer dans leurs maisons, dans leur pays. Et moi aussi. »



Hanumsha

# « La religion des Albanais, c'est la nation » : la reconstruction de l'identité albanaise en situation migratoire

## DIE WIEDERBELEBUNG DER ALBANISCHEN IDENTITÄT IN DER MIGRATION

Die albanische Gemeinschaft aus Kosova und Mazedonien versteht sich als Teil der albanischen Nation. Aber sie unterscheidet sich auch von ihr -z.B. durch ihre Beziehung zum Islam oder ihrer Art der Integration in der Schweiz - und ist durch unterschiedliche religiöse Zugänge und der Herkunft (ländlich /städtisch) gespalten.

So ist die albanische Identität, sowohl in Beziehung zur schweizerischen Bevölkerung wie auch innerhalb der Gemeinschaft, uneinheitlich und differenziert zugleich. Sie wird in der Beziehung zur Gesellschaft neu konstruiert: die in der Schweiz vorhandenen Bilder über die albanische Gemeinschaft - vor allem bezüglich der Zugehörigkeit zum Islam und der regionalen Herkunft - beeinflussen ihrerseits die Neudefinition des Selbstbildes und desjenigen der Gruppe. Der Artikel will die Vielschichtigkeit der albanischen Gemeinschaft in der Schweiz aufzeigen, die gleichzeitig einig, verschiedenartig und geteilt ist und die versucht, Kontinuität und Veränderung der eigenen Identität miteinander zu verbinden.

**A**u cours d'une trentaine d'entretiens menés auprès d'Albanais originaires de la Kosove et de la Macédoine dans le cadre de la recherche « Succès scolaire des enfants d'immigrés: Effets des espaces de transition », nous avons eu l'occasion de recueillir leurs discours sur la religion musulmane, la nation albanaise, les stratégies d'insertion en Suisse et les distinctions internes à la communauté.

Cet article tente de comprendre comment la nation, la religion et l'origine rurale ou urbaine participent de la recomposition de l'identité albanaise en situation migratoire et comment la communauté albanaise de Suisse se trouve à la fois unie et divisée.

### 1. L'IDENTIFICATION À LA NATION ALBANAISE

En guise d'introduction, il semble important de préciser que les Albanais de la Kosove sont arrivés en Suisse en deux vagues successives. Schématiquement, les premiers sont venus travailler en Suisse, tandis que les seconds ont fui la répression serbe en Kosove et la guerre. Les Albanais de la Macédoine, bien que soumis à une pression étatique, ont généralement migré pour des raisons économiques. Originaires de la Kosove et de la Macédoine, ils sont environ 180'000 actuellement en Suisse.

Les Albanais que j'ai rencontrés revendiquent leur appartenance nationale en racontant avec passion l'histoire du peuple illyrien (c'est-à-dire albanais): la résistance farouche que leur héros national Skanderbeg, à la tête de l'armée albanaise, a opposé aux troupes ottomanes (1442 - 1468), mais aussi l'occupation pacifique de ce territoire par le peuple illyrien depuis des temps immémoriaux, bien avant l'arrivée des Slaves. Ce dernier argument représente une forme classique de légitimation territoriale fondée sur la revendication de l'autochtonie. Pour les Albanais, le fait que les Serbes considèrent la Kosove comme le « berceau » de leur Etat

médiéval ne légitime pas qu'ils s'approprient cette région. Toujours est-il que le problème majeur de ce pays réside dans son enjeu territorial entre deux nationalismes et deux constructions de la mémoire concurrents.

Ainsi, les Albanais expriment-ils leur attachement à leur nation à travers des discours sur l'histoire de la région et réaffirment-ils l'unité du peuple albanaise. Il va sans dire que l'escalade de la tension entre Serbes et Albanais et la guerre qui fait rage actuellement ne peuvent que consolider le sentiment d'appartenance national chez les Albanais des Balkans et des diasporas. L'histoire récente tendrait donc à réactualiser la maxime que plusieurs Albanais m'ont rappelée, lorsque je leur posais des questions sur les dissensions religieuses: « La religion des Albanais, c'est la nation ».

La réaffirmation du sentiment d'appartenance national transparait également dans l'attribution de noms aux enfants. Les Albanais affirment en effet explicitement que ces noms sont « albanais », ni turcs, ni grecs. Il s'agit de toponymes: « Valdrin » nom d'une rivière, « Albulena », nom du lieu d'une bataille contre les Turcs; de noms historiques: « Ilir », « Ilirida », nom du peuple originel albanaise, « Skander », diminutif de Skanderbeg, « Kastriot », autre nom de Skanderbeg, « Donika », nom de la mère de Skanderbeg et « Alban »; des noms se rapportant à la « culture albanaise »: « Besa », « Besart » terme désignant la parole donnée, valeur revendiquée dans le kanun, le « code non écrit » albanaise.

Quelques noms à consonance religieuse subsistent comme « Sarah », mais, les noms des parents sont plus fréquemment d'origine musulmane: « Ramadan », « Sulejman », « Isak » ou « Ismet ». Cette évolution des prénoms d'une génération à l'autre est révélatrice de la sécularisation de la culture et de la réaffirmation du sentiment national.



« Je n'a pas quitté mon pays pour faire du tourisme en Suisse.

J'ai dû quitter la Kosove parce que cette maudite guerre a éclaté. Vivre dans un pays où la guerre détruit nos maisons, nos villages, nos écoles, nos rêves n'est pas une chose facile. Quand je pense à mon pays, je suis très altristée par son sort. Je suis triste pour ma famille, mes copains et mes copines, pour mon école. La Suisse est un beau pays et je me plais ici, mais pas comme dans mon pays. La Suisse ne sera jamais le pays où je suis née et où j'ai grandi. Mon unique souhait est : la liberté et l'indépendance de la Kosove. J'ai hâte de retourner là-bas. »

Nasha

## 2. UNE CULTURE ALBANAISE DIVERSIFIÉE

Au-delà des discours nationalistes insistant sur l'unité du peuple albanais, la culture albanaise telle qu'elle est actualisée en Suisse n'apparaît pas totalement homogène. Il existe bien des représentations culturelles telles que l'hospitalité, la séparation des espaces masculins et féminins, la solidarité à l'intérieur de la famille étendue ou des rapports de voisinage, qui sont très généralement revendiquées et mises en pratique par les Albanais. D'autres sont plus observables qu'explicitement exprimées comme le sens de l'honneur.

Mais la culture albanaise est aussi diversifiée, ce que nous avons choisi d'aborder à partir des domaines des stratégies d'insertion à la société suisse et du rapport à la religion.

Les familles albanaises se trouvent différemment insérées dans la société suisse. Certaines familles sont avant tout ouvertes sur le milieu albanais et ne rencontrent que rarement des Suisses. D'autres sont impliquées dans de multiples activités à l'intérieur comme à l'extérieur de la communauté, qu'il s'agisse de la participation à l'école albanaise ou aux clubs sportifs locaux.

Leurs stratégies d'intégration se différencient en fonction de leurs représentations de l'école - certains valorisant davantage cette institution, souvent dans le cadre d'une stratégie de promotion sociale - de leur capital social (réseau de connaissances: par exemple des membres de la famille arrivés avant eux en Suisse ont parfois joué le rôle d'intermédiaire) et de leur capital culturel (ensemble de savoirs, notamment professionnels, linguistiques, de diplômes). Voilà quelques éléments qui tendent à expliquer pourquoi les Albanais poursuivent des stratégies d'intégration si différentes.

### L'EXPRESSION DE LA CROYANCE EN L'ISLAM

La diversité des pratiques culturelles albanaises se reflète également dans leur rapport à la religion musulmane. Les Albanais de la Kosove et de la Macédoine sont majoritairement de religion musulmane. En Suisse, l'Islam

se pratique à la maison; rares sont ceux qui se rendent à la mosquée.

De plus, un processus de sécularisation semble à l'oeuvre: la plupart ne prient pas ou pas fréquemment alors que leurs parents sont pratiquants, et la fête de «Bajram» se célèbre parfois de manière plus laïque en atténuant la référence à la symbolique du Ramadan.

En Kosove, l'Islam représente aussi une force de résistance en opposition à la domination des Serbes chrétiens orthodoxes. Il produit des emblèmes utilisés de manière réactive face à l'Etat qui opprime la population albanaise. Cependant, l'Islam ne serait pas à même de constituer le socle fondateur de l'unité des Albanais, car nombreux sont ceux qui ont adopté un rapport plus distant à la religion.

Par exemple, suite à la sécularisation de la société albanaise, l'Islam est parfois présenté comme une couche superficielle, un vernis qui est venu se surajouter à une culture illyrienne «authentique». Amené par les Turcs, ennemis héréditaires, l'Islam ne pourrait que représenter une dimension «non originellement albanaise». Quelques-uns dédaignent l'Islam, voire le considèrent comme une «arriération».

L'expression de l'appartenance musulmane semble aussi faire problème en Suisse. Questionnés sur ce thème, certains répondent d'abord avec quelques réserves. Les Albanais musulmans tendent à ne pas présenter cette facette de leur identité en premier, dans un monde où l'Islam est l'objet de représentations dépréciatives. Tout se passe comme s'ils anticipaient une réaction négative de la part des Suisses.

Une personne a évoqué les comportements «aberrants» de l'Islam, en particulier la stricte séparation entre les espaces masculins et féminins, tout en affirmant qu'elles n'ont absolument pas cours dans sa région d'origine. De cette manière, l'anticipation d'une désapprobation mènerait cet Albanais à mettre à distance certaines pratiques qu'il pense réprochées en Suisse.

Ainsi, l'Islam est-il l'objet de représentations très diverses dans la communauté (entre la croyance en une réalité ultime, la «couche superficielle non albanaise» et l'assimilation à une «arriération») et la place à lui attribuer dans la vie quotidienne et dans la définition de l'albanité ne fait pas l'unanimité. Ces différents rapports au religieux peuvent ne constituer qu'une diversité cul-

turelle, mais ils sont aussi utilisés comme signes de différence pertinents. Alors la religion participe à la création et à la reproduction de divisions entre Albanais.

### **3. ENTRE AFFIRMATION DE L'IDENTITÉ NATIONALE ET DIVISIONS INTERNES : QUELLES STRATÉGIES D'INSERTION ?**

Au-delà des discours nationalistes présentant le peuple albanais dans son unité et au-delà de la diversité des pratiques culturelles albanaises, apparaissent des distinctions sociales entre Albanais et non seulement en termes religieux.

Le mode le plus fréquent de distinction sociale parmi les Albanais consiste dans l'opposition entre citadins et campagnards, voire entre «intellectuels» et «ouvriers». C'est en particulier le cas lorsque certains stéréotypes classiques sont adressés aux Albanais en Suisse. Traités de «voleurs», de «délinquants», de «personnes violentes», les Albanais rejettent ces attributs négatifs en affirmant qu'ils ne concernent que les gens de la campagne ou des montagnes, alors qu'eux-mêmes viennent de la ville. Ainsi, ils reproduisent des stéréotypes dépréciatifs envers les Albanais, tout en essayant d'esquiver les caractéristiques négatives qui leur sont attribués. Le stéréotype de l'«Albanais ignorant» suscite le même procédé, les Albanais se présentent comme citadins ou, dans ce cas aussi, intellectuels et affirment que seuls les gens des campagnes ou ouvriers sont ignorants. De cette manière, «au lieu d'invalider la formule, le sujet se contente de modifier son domaine d'application». Ce processus appelé «déplacement du référent» reproduit le stéréotype, même si «la pratique quotidienne le dément».

Une autre stratégie consiste à infirmer les stéréotypes dépréciatifs. Par exemple, quelques Albanais revendiquent le fait d'être un peuple «pacifique», lorsqu'on les traite de peuple «au sang chaud», prompt à se battre.

De manière générale, la première stratégie a été beaucoup plus présente et tend à produire et reproduire des divisions internes au groupe. La seconde contribue à unifier le groupe des Albanais, en défendant l'image de l'ensemble de la communauté. Ainsi l'interaction avec les Suisses joue-t-elle un rôle ambivalent: à la fois elle suscite des distinctions internes à la communauté mais aussi, elle amène les Albanais à construire en commun une défi-

nition sociale de l'albanité, à réaffirmer l'unité de la nation albanaise.

Il s'agit là de stratégies d'adaptation permettant aux Albanais de présenter et de préserver une image positive d'eux-mêmes dans le rapport aux Suisses. On peut dès lors se demander dans quelle mesure ces distinctions organisent aussi les relations sociales entre Albanais. C'est effectivement le cas: différents sous-groupes, parfois désignés comme «gens de la ville» ou «de la campagne» ne fréquentent pas les mêmes bistrotts, ce qui montre que les divisions entre Albanais se marquent et se reproduisent, notamment, dans l'appropriation de lieux de sociabilité distincts.

### **4. CONCLUSION**

Cet article tente de montrer que l'attachement à la nation albanaise s'exprime à travers les discours sur l'histoire des Illyriens, présentés comme un peuple uni, et à travers l'attribution de noms nationaux aux enfants. Afin de relativiser certains stéréotypes appartenant au sens commun des Suisses et qui associent la catégorie «Albanais» à de nombreux attributs, pour la plupart dépréciatifs, il semble utile de relever que la culture albanaise telle qu'elle est actualisée en Suisse est diversifiée, notamment dans les stratégies d'insertion des familles et dans le rapport à la religion musulmane.

Au-delà des discours nationalistes présentant le peuple albanais comme uni et au-delà de la diversité des pratiques culturelles, certaines distinctions sociales sont utilisées stratégiquement dans le rapport aux Suisses. Ce dernier joue un rôle ambivalent: c'est le lieu, tout à la fois, de l'expression de l'unité du peuple albanais, mais aussi de distinctions sociales et de divisions entre «citadins» et «campagnards», «intellectuels» et «ouvriers».

Mais ces distinctions ne deviennent pas seulement pertinentes dans les interactions avec les Suisses, mais opèrent aussi des clivages effectifs dans la communauté albanaise, ce qui est rendu visible par l'appropriation d'espaces de sociabilité distincts.

A la fois unie dans son aspiration nationale, diverse de par ses stratégies culturelles, la communauté albanaise de Neuchâtel apparaît également traversée par des clivages.

**DENIS GAY**

**Pour en savoir plus sur la Kosove....**

KOSOVO

Expulsion, guerre, fuite

Un document riche en informations de base conçu par l'organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR)

Gratuite, cette brochure est disponible en français et en allemand.

Commande par téléphone au 031/370.75.75 ou 021/612.00.81

# Stratégies éducatives

## des familles albanaises et portugaises de Neuchâtel dans le rapport aux espaces préscolaires

### BEZIEHUNGEN DER ALBANISCHEN UND PORTUGIESISCHEN FAMILIEN IN NEUENBURG ZU VORSCHULISCHEN EINRICHTUNGEN

Welche Erziehungsstrategien haben albanische und portugiesische Familien in Neuenburg und welche Beziehungen unterhalten sie zu vorschulischen Einrichtungen? Die portugiesische Bevölkerung zeigt unterschiedliche Haltungen gegenüber vorschulischen Einrichtungen. In den Familien, wo beide Elternteile arbeiten, werden die Kinder sehr häufig vorschulischen Betreuungseinrichtungen anvertraut, manchmal auch als Ergänzung zum Kindergarten. Andere Familien, vor allem solche, die die Erziehungsarbeit der Frau wertschätzen, verzichten auf ausserschulische Betreuung. Die albanischen Familien schätzen die Erziehung innerhalb einer Grossfamilie höher ein und verzichten demnach auf ausserschulische Betreuungsangebote. Die Entscheidung hängt sowohl bei portugiesischen wie albanischen Eltern vom Ablauf und den Bedingungen der Migration der Familie, von den bestehenden Vorstellungen der Erziehung, den überlieferten kulturellen Einstellungen und den Einschränkungen und Möglichkeiten des gesellschaftlichen Lebens im Aufnahmeland ab. Hier spielen sich die Identitätsprozesse der Migrantenfamilien ab.

**C**omment des familles vivant en situation de migration s'occupent-elles de leurs enfants de 3 à 6 ans? Telle est la question générale que nous nous posons à partir d'une série d'entretiens réalisés auprès des communautés portugaises et albanaises dans le cadre d'une recherche «réussite scolaire des enfants de migrants: effets des espaces de transition» menée en collaboration avec Andrea Lanfranchi et Jann Gruber.

Plus précisément, nous nous demandons quelles relations les familles entretiennent avec les espaces préscolaires (c'est-à-dire les crèches, les jardins d'enfants et les garderies fréquentées avant l'école enfantine) et avec l'école enfantine (qui en ville de Neuchâtel dure deux ans). Nous essayerons de montrer que les choix des parents vis-à-vis des espaces préscolaires (E.P.) sont liés à un ensemble complexe de dimensions, telles que leur propre scolarisation, leur parcours migratoire et leur situation personnelle et familiale. Ces choix rendent visibles et participent de la transmission de la culture et de la langue d'origine, de stratégies de loyauté envers la communauté ici en Suisse et au pays, de représentations de la Suisse et de ses institutions, du mythe du pays d'origine et du projet de retour.

A partir de leur culture d'origine et de l'adaptation à leur nouvelle situation en Suisse, ce contexte à la fois contraignant et porteur de nouvelles possibilités, quelles stratégies éducatives les parents portugais et albanais mettent-ils en place?

### LES FAMILLES PORTUGAISES : UNE UTILISATION CONTRASTÉE DES ESPACES PRÉSCOLAIRES

Les familles portugaises ont des représentations et des pratiques très diverses vis-à-vis des E.P. Nous examinerons ici les trois tendances majeures que nous avons pu observer à Neuchâtel: les familles qui ont recours à un E.P., celles qui le font en sollicitant parallèlement l'aide de membres de la famille ou du voisinage et celles qui n'utilisent pas ces institutions.

### LES FAMILLES AYANT RECOURS AUX ESPACES PRÉSCOLAIRES SUISSES

Dans les familles qui ont recours à un E.P., la plupart des parents travaillent toute la journée et leur choix est clairement explicité par les contraintes liées à ce travail. Un grand nombre de ces parents ont suivi leur scolarité en Suisse et leur projet de vie est fortement ancré dans la perspective de rester en Suisse. Contrairement à leurs propres parents émigrés dès les années soixante-septante dans des conditions familiales parfois difficiles, ainsi qu'aux Portugais arrivés récemment, ces parents ont souvent davantage intégré les normes de la société suisse; ils bénéficient d'une meilleure connaissance de ces institutions et ont des liens souvent plus distendus avec le pays de leurs aînés, avec la famille et les valeurs «portugaises» qu'elle véhicule.

Au niveau des représentations des E.P., les parents évoquent souvent l'image rassurante d'un environnement officiellement reconnu comme adapté aux besoins des enfants, de professionnels dûment formés et expérimentés.

De manière générale, les parents qui ont recours aux E.P. attendent des éducateurs, d'une part une attention «maternelle» qu'ils devraient pouvoir porter aux enfants et la récréation, à la crèche, d'une ambiance «familiale» où les enfants se sentent à l'aise



et en sécurité. D'autre part, ils souhaiteraient que les éducateurs fassent découvrir de nouvelles connaissances, notamment langagières, aux enfants.

### **LES FAMILLES AYANT RECOURS AUX E.P. ET À L'AIDE DE CONNAISSANCES**

Un autre groupe de parents fait appel à des parents ou à des voisins, le plus souvent portugais, parfois en alternance avec la crèche ou le jardin d'enfants. Les motivations à la base de ce choix «mixte» sont de plusieurs ordres. Économique, car la garde privée est très souvent moins chère que celle assurée par une institution. Pratique, puisque les heures d'ouverture de certains espaces préscolaires ne couvrent qu'une partie du temps où les parents sont absents. Familiale ou sociale, dans la mesure où le recours aux membres de la famille, aux amis ou aux voisins permet le maintien des liens sociaux et des échanges au sein des réseaux de solidarité familiaux et communautaires. La garde des enfants s'inscrit alors dans un système de réciprocité «gratuit» où les bénéficiaires compensent l'aide reçue en rendant d'autres services.

Cette dernière dimension peut être renforcée par le désir des parents de (faire) garder leurs enfants dans un milieu «portugais», c'est-à-dire où l'on parle portugais, où les références à la famille et au pays sont susceptibles d'être communes ou mieux comprises que dans un milieu exclusivement «suisse». Pour les parents, la fréquentation parallèle par les enfants de ces deux milieux est ainsi perçue comme un accès possible à une double appartenance et à un double répertoire linguistique qui permettent aux enfants d'être à l'aise à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du milieu familial.

Enfin, ce choix «mixte» permet aux parents de témoigner de leur loyauté vis-à-vis d'autres membres de la communauté portugaise résidant à Neuchâtel et de la famille ou des amis restés au pays. Il n'est pas rare en effet que les parents fassent appel – depuis la Suisse – à une nièce ou à la fille d'amis résidant au Portugal pour être jeune fille au pair ou à la grand-mère, maternelle surtout, de l'enfant. Traditionnellement, cette dernière a en effet toujours occupé un rôle prépondérant dans l'éducation de ses petits-enfants et aujourd'hui encore au Portugal, c'est très souvent elle qui s'occupe d'eux, en alternance avec la crèche,

lorsque les parents travaillent. En Suisse, les parents ont ainsi la possibilité de profiter de la visite de leur mère tout en reproduisant pour leurs enfants un modèle d'éducation – par ailleurs économiquement avantageux – dont eux-mêmes ont bénéficié durant leur enfance.

### **LES FAMILLES N'AYANT RECOURS À AUCUNE AIDE EXTÉRIEURE**

Le troisième groupe de parents n'a recours ni aux E.P., ni à des connaissances pour assurer la garde. Dans ce groupe, c'est presque toujours le père qui travaille à l'extérieur, tandis que la mère s'occupe de l'enfant à la maison. S'il est délibéré, ce choix est fondé sur une représentation très claire de la répartition des tâches au sein du couple. Ainsi, tout ce qui réfère aux activités de la sphère domestique, dont l'éducation des enfants en bas âge est du ressort de la mère. Ce rôle éducatif est valorisé et souvent revendiqué par les parents comme un devoir, de l'ordre de l'évidence, quelles que soient par ailleurs les représentations positives ou négatives qu'ils ont des espaces préscolaires.

### **LES STRATÉGIES DES FAMILLES ALBANAISES : L'ÉDUCATION FAMILIALE ET LA NON-UTILISATION DES E.P.**

Malgré les distinctions internes réaffirmées durant les entretiens entre gens de la ville et de la campagne, les attitudes des Albanais dans l'éducation des enfants en bas âge sont relativement semblables.

Contrairement aux familles portugaises, les Albanais ne demandent pas à leurs connaissances de garder leur enfant régulièrement. Tout au plus, le confient-elles occasionnellement à un membre de la famille qui habite aussi Neuchâtel. Il s'agit là d'un modèle éducatif courant en Kosove et en Macédoine où les enfants sont pris en charge au sein de la famille étendue. Quelques femmes ont affirmé qu'éduquer les enfants en Suisse était une tâche difficile, car ce modèle n'est guère réalisable, en l'absence de leur belle-mère et de leurs belles-soeurs.

Ainsi, les attitudes éducatives sont relativement homogènes concernant les E.P.: aucun enfant albanais ne participe aux EP. Comment expliquer ce phénomène?

La non utilisation des E.P. est notamment tributaire de contraintes économiques. Les femmes albanaises ne travaillent qu'exceptionnellement et ainsi ne se trouvent pas

dans l'obligation de donner leur enfant à garder pour cause de travail. Dans la culture albanaise, la femme s'occupe de l'espace intérieur de la maison et des enfants. Certaines expressions telles que «puisque ma femme reste à la maison...» (la question de donner l'enfant à garder ne se pose pas) sont révélatrices d'une évidence partagée par les femmes et les hommes: la mère doit s'occuper de ses enfants, la famille est considérée comme le cadre «naturel» et légitime de l'éducation des enfants en bas âge. L'idée que la femme pourrait préférer sortir et être déchargée quelques temps de la garde de l'enfant ne fait pas surface. De plus en Kosove, il n'existe pas de crèches ni d'école enfantine, les Albanais ne sont donc pas habitués à laisser leurs enfants quitter le foyer familial si tôt. Ainsi, les conditions de vie dans la société suisse (en particulier les difficultés à trouver un emploi) et les modèles de comportements incorporés semblent se rejoindre pour renforcer cette attitude de garder les enfants personnellement à la maison.

Tout se passe comme si les changements induits par la migration provoquaient une déstabilisation sociale et affective de la famille qui amènerait les Albanais à reproduire certaines «valeurs sûres», en particulier, le rôle de la «femme au foyer» s'occupant de la maison et des enfants.

De plus, la crainte de la déculturation est avivée par le spectacle de jeunes adolescents qui, selon beaucoup d'Albanais, ne parlent, pour ainsi dire, que français entre eux, ne savent l'albanais «standard». (La langue parlée en Kosove et en Macédoine constitue un dialecte). En réaction à ce phénomène perçu comme une perte dramatique d'identité, des parents insistent sur le fait qu'il faut parler l'albanais à la maison et non le français. Cela n'empêche pas les parents par ailleurs de valoriser les contacts avec des Suisses afin que leurs enfants développent un double répertoire linguistique. Ainsi, au sein de la communauté albanaise, la crainte de la perte de l'albanité est-elle très vive.

L'histoire sociale des Albanais de Kosove et de Macédoine permet aussi de comprendre cette attitude de crainte de déculturation. Dès 1989, la Kosove, province de l'Etat yougoslave a perdu l'autonomie dont elle jouissait jusque-là. Les Albanais n'ont dès lors plus eu accès aux services de l'Etat, au système scolaire en particulier, ce qui a entraîné une prise de conscience de l'importance de la transmission de l'héritage culturel et linguistique albanais.

La fréquentation des espaces préscolaires réveille aussi des craintes pour l'autonomie de la famille. Certaines familles requérantes d'asile voulaient ne pas se sentir davantage redevables envers la société suisse. Prises en charge depuis leur arrivée en Suisse par le système juridico-administratif, on leur a fait comprendre à quel point elles représentaient une «lourde charge». Les espaces préscolaires dans la lignée des autres institutions de prise en charge que rencontrent les requérants représenteraient tout le poids de l'aide fournie sans possibilité de rendre. Ils refusent par avance un éventuel don (de l'écolage) sans contredon afin de sauver leur honneur et leur autonomie, attitude qui se retrouve par ailleurs fréquemment chez d'autres requérants.

Toutes ces dimensions se rejoignent pour expliquer la non utilisation des espaces préscolaires. Mais il ne faudrait pas associer par généralisation abusive les Albanais à la non implication dans les institutions scolaires. En effet, plusieurs Albanais valorisent le cursus scolaire ultérieur aux EP. Et quelques-uns, surtout parmi les parents restés depuis plus de temps en Suisse, insistent pour que leur enfant puisse entrer en première année de l'école enfantine. (Notons que cela relativise l'homogénéité dont nous avons parlé plus haut). Ainsi, les populations albanaïses et portugaises se révèlent moins différentes qu'il n'y paraît de prime abord dans leur rapport aux institutions suisses. Globalement, une bonne partie des Albanais et des Portugais investissent et valorisent le cursus scolaire de leurs enfants. Il s'agirait en premier lieu d'une différence d'âge auquel l'enfant peut sortir de la famille: pour les Albanais, l'éducation précoce doit être prise en charge par la famille alors que les Portugais confient leurs enfants à des tiers plus tôt.


## CONCLUSION

Dans cet article, nous avons essayé de montrer que le rapport des familles portugaises et albanaises aux espaces préscolaires est lié à l'histoire et aux conditions de la migration de la communauté et de la famille, aux représentations du pays d'origine, à la question de la transmission culturelle et linguistique, à l'insertion dans différents réseaux de connaissances, à la situation socio-professionnelle et à leur statut juridique. L'ensemble des choix éducatifs agit comme un prisme dans lequel viennent se refléter et se reproduire ces processus identitaires des communautés migrantes.

Ainsi, comparer ces deux groupes se révèle très complexe. Il semble impossible d'attribuer les différences d'attitude envers les espaces préscolaires en faisant référence à la seule différence de culture. Notre ten-

tative de révéler la complexité des attitudes éducatives des migrants nous amène à ne pas céder à la tentation culturaliste selon laquelle les gens «restent enfermés» dans leur culture. Une telle approche crée l'illusion que les autres sont fondamentalement, voire essentiellement différents de nous. C'est pourquoi, nous avons essayé de montrer qu'il n'est pas possible de rendre compte des stratégies des populations migrantes sans articuler d'une part, la culture d'origine telle qu'elle a été intériorisée puis recomposée en situation de migration et d'autre part, la situation de migration comme porteuse de nouvelles contraintes et possibilités.

**DENIS GAY ET  
CAROLINE HENSINGER**  
IRD P



» La décision de quitter le pays était douloureuse et difficile. Quand j'ai parlé à mes copains et copines de ma classe et à mes professeurs de mon départ, tout le monde était triste. En arrivant en Suisse, j'ai remarqué une différence entre la Suisse et mon pays. La Suisse est un beau pays, mais mes pensées vont vers ma chère Humanovë. Mon premier jour d'école s'est bien passé. J'ai fait la connaissance avec les élèves de ma classe et avec mes professeurs. Je suis content du travail que nous faisons ensemble. Maintenant, je ne me débrouille pas trop mal en français. Mais mon pays, mes amis, mes copains de classe me manquent beaucoup. J'espère que la Kosove gagnera cette guerre et sera libre pour toujours.

Mentor



# Entre fuite et retour : quel asile scolaire ?

## ZUSAMMENFASSUNG

Zwischen Flucht und Rückkehr: welches schulische Asyl? Ausgehend von Aussagen und einer kurzen Analyse der schulischen Situation einer jungen Frau aus Kosova beschäftigen sich die Autoren mit den spezifischen Schwierigkeiten dieser Migrantengruppe. Sie zeigen Schwierigkeiten bei der Einschulung der Kinder aus Kosova in Empfangsklassen auf. Wichtige Fähigkeiten scheinen vielen von ihnen zu fehlen; dies kann nicht allein mit der Unsicherheit des Schulsystems des Herkunftslandes erklärt werden.

Angesichts dieser Feststellungen werden pädagogische Überlegungen angestellt. Die schmerzhaften Erlebnisse dieses Volkes, verstärkt durch den gesellschaftspolitischen Kontext, der die Ausdrucksformen der Identität verhindert hat, kann den Widerstand gegenüber den Zielen einer Einschulung im provisorischen Aufnahmeland erklären. In dieser Situation erscheint ein Vorgehen erfolversprechender, das mehr auf die Stärkung des Schülers, der Schülerin achtet (z.B. indem gewisse Erklärungen bekannte Elemente aufnehmen oder durch eine Haltung der Empathie der Lehrperson) als auf die Beachtung der üblichen schulischen Forderungen.

« Je n'ai pas quitté mon pays pour faire du tourisme en Suisse. J'ai dû quitter la Kosove parce que cette maudite guerre a éclaté. Vivre dans un pays où la guerre détruit nos maisons, nos villages, nos écoles, nos rêves n'est pas une chose facile. Quand je pense à mon pays, je suis très attristée par son sort. Je suis triste pour ma famille, mes copains et mes copines, pour mon école. La Suisse est un beau pays et je me plais ici, mais pas comme dans mon pays. La Suisse ne sera jamais le pays où je suis née et où j'ai grandi. Mon unique souhait est : la liberté et l'indépendance de la Kosove. J'ai hâte de retourner là-bas. » Nasha

Ce texte, traduit de l'albanais, émane d'une élève de treize ans en Suisse depuis cinq mois, suite à un regroupement familial. Considérée comme brillante sur le plan scolaire dans son pays, elle apparaît comme une jeune fille sage et bien soignée. Si on ne savait pas qu'elle vient de la Kosove, elle pourrait tout à fait passer pour une adolescente calme et timide de chez nous.

En classe, elle écoute attentivement, nous regarde avec intensité, nous sourit parfois. Ses devoirs (mots à apprendre, exercices en répétition) sont généralement bien faits: son application, ses efforts sont réels. Et pourtant... elle provoque la tentation insidieuse de la traiter mentalement d'incapable, de s'énerver, de la secouer. Comment en arrivons-nous là ?

... Pour la quinzième fois, nous complétons la semaine du carnet journalier: dates au haut de la page, leçons jour après jour. Nasha n'a toujours pas compris qu'il n'était pas nécessaire de réécrire les jours de la semaine déjà imprimés, que la date s'inscrivait dans l'espace prévu à cet effet. Dans toutes les branches, nous constatons souvent que les explications que nous

croisions claires ne servent à rien: elle donne l'impression de n'avoir rien compris et fait tout à l'envers sans logique apparente et sans constance d'une fois à l'autre. Pourtant, rappelons-le, elle n'est pas stupide: sa façon d'être dans la vie quotidienne ainsi que l'enseignant kosovar qui assiste parfois aux cours, le confirment.

De plus, elle n'est pas seule dans ce cas et partage ce genre de difficultés avec d'autres élèves de la classe venant de la Kosove. Malgré leur travail, leur envie de bien faire, leur assiduité, les résultats ne sont pas proportionnels aux efforts fournis.

La récurrence de situations semblables concernant surtout des élèves kosovars nous a amenés à nous interroger sur la spécificité de leurs difficultés sans pour autant occulter la part due à un déficit certain de l'enseignement dont tous ont entendu parler.

Ce travail, ces réflexions sont le fruit de leur propre confiance témoignée lorsque nous les interrogeons: il vient en réponse à leur volonté d'apprendre, leurs efforts consentis, leur persévérance.



### **SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT EN KOSOVE**

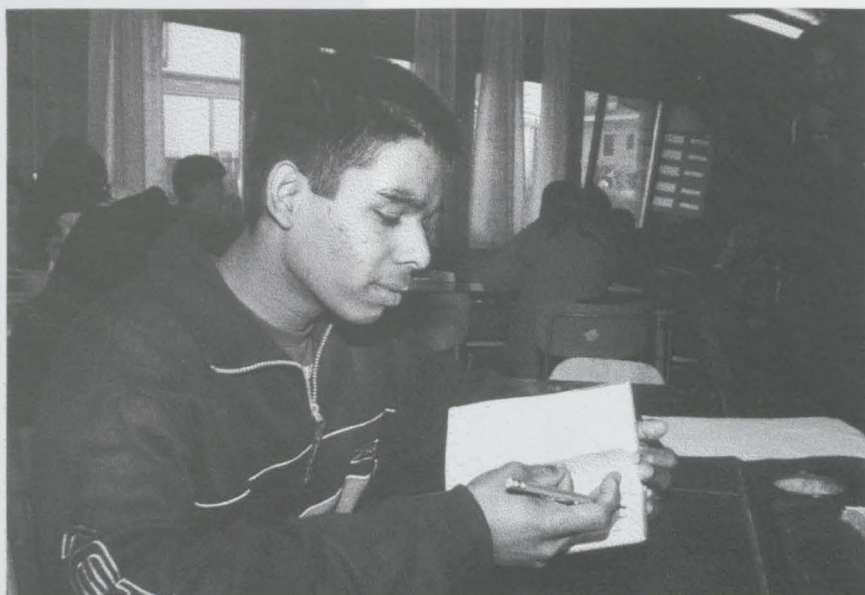
Si le système scolaire albanais fonctionne assez bien dans la capitale, il n'en va pas de même dans les zones rurales. 80% de la population et une majorité des élèves en Suisse viennent de ces zones. La guerre a jusqu'à présent essentiellement touché les campagnes.

Depuis huit ans, on assiste à une détérioration du système scolaire. Les enseignants sont mal rémunérés, voire parfois pas du tout: ils sont évidemment soumis aux mêmes pressions que le reste de la population et parfois leurs préoccupations personnelles l'emportent sur leur disponibilité professionnelle. Ainsi, au manque de moyens peuvent malheureusement s'ajouter des maltraitances physiques (gifles) accentuant le désarroi: les programmes scolaires ne sont que partiellement accomplis.

Finalement, un sentiment de fierté et un système hiérarchique strict ont comme conséquence, que l'élève n'ose pas poser de questions par peur des moqueries.

### **ET EN SUISSE... DANS LE CANTON DE VAUD...**

A travers des contacts avec des ressortissants de la Kosove parlant français, nous sommes frappés par certaines incompréhensions et réactions lorsque nous nous exprimons par métaphores, faisons des analogies. Le recours à des images pour leur dire des choses, souvent ne leur parle pas; par contre un geste peut être plus porteur de sens que mille paroles. Souvent la réalité parle pour elle-même et l'idée que l'on pourrait l'imaginer autre ou la souhaiter différente paraît absurde. Le désir exprimé l'est dans l'absolu, ne plus être malade ou la Kosove libre, sans possibilité d'imaginer des chemins intermédiaires, des entre-deux, des stratégies d'accès. Nous sommes alors pris au piège d'un absolu impossible à atteindre face à un présent inexistant car ne correspondant en rien au désir exprimé. Cet état de faits peut se traduire par différentes situations en classe:



### CAPACITÉ D'ÉVOCATION ET DE LIAISON

Lors d'une année scolaire, nous avons demandé aux élèves de tenir un journal de bord que nous corrigeons hebdomadairement. Rapidement, nous nous sommes heurtés à l'incapacité de nombreux élèves kosovars de répondre à notre demande: dans un premier temps nous avons pensé qu'ils ne désiraient pas évoquer des faits personnels et nous avons demandé de centrer les récits sur ce qui se passait en classe: un événement ponctuel, l'arrivée d'un nouveau camarade, une leçon spéciale. Toujours sans résultats probants en ce qui concerne plusieurs élèves kosovars. En discutant avec eux, nous avons pris conscience que ce travail leur était très difficile, voire impossible: ils n'avaient pas de représentations de ce qui s'était passé, ne pensaient pas les situations. Ils pouvaient tout au plus décrire un moment, comme une photo, mais ce moment ne s'animait pas. Comme si les liens entre différentes séquences n'étaient pas évidents. Nous avons alors plaisanté entre nous: «ils prennent des photos mais ne peuvent pas tourner de films.»

### CAPACITÉ D'IMAGINATION

Une activité facilitant l'émergence de l'écrit consiste à demander aux élèves de terminer une histoire dont l'enseignant a raconté les premiers éléments. Là encore, la majorité des élèves kosovars peinent à écrire quelques lignes. Nous avons essayé de prévoir la suite ensemble, d'imaginer différents scénarios possibles, sans grands succès.

### TRANSFERTS ET GÉNÉRALISATION

Que ce soit en français ou en maths, le fait de savoir une partie (mots, opérations) ne signifie pas forcément que ces savoirs s'inscrivent dans une suite logique. Ainsi, certains de ces élèves peuvent connaître les mots du vocabulaire et ne pas pouvoir en faire des phrases, savoir les quatre opérations sans pouvoir les employer dans une suite logique de réflexion (problèmes par exemple). De même transférer un savoir et le généraliser n'est souvent pas acquis.

### REPRÉSENTATION SPATIALE

L'enseignement de la géométrie pose également problème: lors d'une leçon de dessin technique, les élèves devaient dessiner un plan. Comme explication, l'enseignant prit un verre et le montra aux élèves. Il posa ensuite le verre par terre et proposa à un élève de grimper sur le pupitre pour le voir d'en-haut. L'élève devait dire ce qu'il voyait. «Un rond» «mais que représente ce rond, qu'est-ce qu'il est en réalité?» Beaucoup d'élèves kosovars dans la classe n'ont pas compris la démonstration au point de mettre en doute notre assurance quant à la permanence de l'objet chez eux: d'en-haut, quand on voit un rond, y a-t-il encore le verre dessous?

Bien sûr, ces exemples sont incomplets: nous les présentons comme illustrant l'état de nos réflexions où il nous est apparu qu'un certain nombre d'élèves kosovars ne pouvaient ni imaginer ni penser activement et ainsi donner forme et sens au monde. Mis en liaison avec les principes pédagogiques qui régissent notre système scolaire, nous sommes souvent dans une impasse d'autant plus difficile à percevoir que les difficultés spécifiques de ces élèves sont masquées: en effet, il semble contradictoire

qu'un enfant pouvant s'exprimer en français ne puisse composer une phrase à partir de mots donnés. Et le hiatus est là: mal à l'aise, coincé dans une incompétence bien involontaire, l'élève se débat avec les moyens qu'il maîtrise... le maître lui ne comprend pas, car il part de l'implicite suivant: ce qui est «normal», acquis pour des enfants suisses de cet âge l'est pour tous les enfants du monde.

## QUELQUES PISTES PÉDAGOGIQUES

### LE POINT DE RENCONTRE

Un premier apprentissage s'impose donc, une première construction serions-nous tentés de dire: créer puis expliciter des liens entre les différents éléments appris. Parfois l'élève comprend les mots séparément sans comprendre ce qui se passe quand on les met ensemble. Il peut donc répondre oui à la question «as-tu compris?», mais ne se rend pas tout de suite compte qu'un lien relie ces mots et qu'un sens nouveau s'en dégage. Imaginez donc sa déroute et son sentiment d'incompétence lorsqu'il se rend compte, et c'est le cas, qu'il n'a pas compris la consigne, qu'il essaie vainement parfois de l'imaginer et qu'en fin de compte il doit avouer à lui-même et à l'enseignant son double échec: celui de n'avoir su comprendre la demande et celui de n'avoir pu imaginer, à partir du contexte, quelle pouvait bien être cette tâche.

### IMAGES ET REPRÉSENTATIONS

Un deuxième apprentissage concerne le concept de la représentation comme ne désignant pas seulement un objet mais pouvant aussi véhiculer des sentiments, des désirs, des souvenirs animés susceptibles de se modifier au fil du temps, ou par l'échange avec d'autres. Les images ne sont donc plus isolées et statiques mais deviennent reliées et animées tant entre elles que par rapport à soi. Ainsi cet élève ne comprenant pas pourquoi l'enseignant illustrait sa pensée par un conte. La réponse vint d'un compatriote ayant vécu en Libye et qui raconta comment les Libyens disent des histoires pour dire des choses vraies et que c'est la même chose avec l'enseignant et ce conte. Ceci montre que cette construction peut se faire. Nous le constatons chez les élèves kosovars ayant été en classe en Macédoine: se-

lon le temps de scolarité suivie, ils n'éprouvent plus les mêmes difficultés et ont réussi à osier des liens entre une histoire et des sentiments, à comprendre une métaphore et à l'employer.



### AU NIVEAU PRATIQUE

A ce manque de construction d'images mentales accordées, reliées entre elles, ayant une incidence, une conséquence les unes par rapport aux autres s'ajoutent les déficits dus aux difficultés rencontrées par nos collègues enseignants albanais depuis de nombreuses années. Si les cours sont assurés, la précarité des moyens à disposition l'est tout autant!

Ici en Suisse, avoir une règle à sa disposition, sur la table bien en vue, n'assure pas que l'élève kosovar va l'employer. C'est faire fi d'années de débrouille où l'emploi de ladite règle était un luxe: la prendre pour tirer un trait droit n'est pas intégré et ne fait pas partie d'une chaîne de petits actes scolaires que bien souvent nous pensons évidents.

#### LANGUE ET IDENTITÉ

Plus préoccupant est l'apprentissage du français. Rappelons que les élèves albanais vivent dans un climat où la langue étrangère - serbe en l'occurrence - est à éviter. On ne veut la parler, elle met en péril l'identité d'un peuple et de plus est utilisée par des instances répressives et donc vécue comme dangereuse. Comment alors investir comme moyen de pensée et d'expression personnelle l'apprentissage d'une seconde langue et ne pas y associer des stratégies d'évitement? De plus, une langue n'est pas un simple outil de communication, mais représente bien davantage. «La langue est le bien le plus spécifique d'un groupe social et contient son âme, sa dynamique, sa créativité. De la même manière, pour un individu, sa langue maternelle est le lieu d'où il diffuse continuellement son sentiment d'identité.» (Nathan, 1993).

Or le peuple kosovar est menacé dans son identité. Ceci a pour conséquence que les caractéristiques culturelles de la société sont exacerbées, face à la menace que constitue la présence serbe dans la province et surtout leur revendication de la Kosove comme foyer d'une identité nationale. Ces valeurs ne concernent pas une idéologie politique comme dans d'autres pays ayant été confrontés à un système oppressif, mais le droit à l'existence autonome des Kosovars. Un peuple dont les traits doivent être explicités au delà de son histoire, dans des caractéristiques propres, dans des valeurs et des représentations culturelles qui s'inscrivent dans l'individu. L'identification à des valeurs spécifiquement kosovares est donc très forte. Ces valeurs doivent être affirmées et en temps de menace ne souffrent pas de critiques.

N'oublions pas que si l'état de guerre n'est reconnu que depuis un an, ces enfants ont vécu dans un climat de violence permanent durant ces dernières années: arrestations arbitraires, perquisitions, discriminations sociales, etc. dont le but n'est pas de détruire des individus mais une culture. Cela ne diminue en rien l'effet traumatique pour l'enfant au contraire «...les expériences de néantisation vont entraver la constitution progressive de son identité et de son appartenance..» (Sironi, 1995).

De plus, le ressortissant kosovar ne peut se référer à son pays comme lieu de refuge, le pays n'est pas une instance lui offrant protection mais, tout au contraire, il doit lutter pour le faire reconnaître. C'est lui qui doit protéger son pays de la menace qui plane sur lui. Comme pour tout système de valeur, il imprègne l'identité sociale des individus qui le constituent et aussi nos élèves. Leur loyauté à leur pays est importante. La reconnaissance étant l'objet de la lutte, leur sensibilité à ce sujet est d'autant plus forte. N'oublions pas que cette lutte a été larvée pendant des années, des stratégies de résistance subtiles permettant de mettre l'adversaire en échec sans conflit ouvert afin d'éviter que celui ci ne se sente le droit aux représailles ont été développées avec raffinement. Leur loyauté s'exprime alors souvent par un silence collectif, une forme de résistance passive faite de soumission apparente.

Tout système social est porteur de normes et de valeurs. L'école suisse transmet une vision de l'homme et des qualités à promouvoir chez l'enfant qui peuvent être vécues comme menaçantes dans un moment où l'identité sociale est en danger. S'intégrer dans ce nouveau monde, n'est-ce pas forcément abandonner un peu l'ancien? Abandon qui, même s'il ne se veut pas comme tel, est incompatible avec la lutte pour la survie. Il faut, là, se rappeler que le but de la migration est de sauver non seulement des individus mais aussi un peuple.



Prendre en compte la non-communication entre deux systèmes de valeurs, voire le sentiment que pour protéger l'un il faut se protéger de l'autre en le repoussant, permet souvent d'éviter la violence comme seul recours pour échapper à la tension générée par les sentiments de loyauté. (Zougbedé, 1995).

### L'EXIL

Enfin, les élèves nous ont avoué penser à leur pays au moins dix fois par heure...A quoi pensent-ils? Les réponses sont empreintes de tristesse, elles relatent des pertes tant dans la famille que parmi les amis, un «heimweh», la destruction de leur maison et de tout ce que cela implique.

Ils se languissent et ne se consolent pas.

Dans ces moments, ils sont là sans l'être, absence pas toujours décodable... Nous avons appris qu'un élève en fuite mentale ne dispose pas, dans un premier temps, de moyens personnels pour revenir en classe: rappelé par l'enseignant, il se sent honteux, promet de se concentrer et plus il désire se concentrer, plus les interférences se font violentes.

Une façon de se protéger est d'abandonner, de feindre l'indifférence ou une compréhension usurpée, de parler pour étouffer l'angoisse, voire de provoquer l'enseignant. Dans ces moments, plus nous essayons d'attacher l'élève à la classe, plus nous le poussons à la fuite. Le recours aux pairs, le contact d'une main posée sur l'épaule, sont des outils plus efficaces pour guider l'élève en fugue sur le chemin du retour. Cet accompagnement doit être préalable à la transmission des connaissances.

### CONCLUSION

Les difficultés de ces élèves vont au-delà du fait de connaître le français ou d'un manque de scolarité et s'inscrivent dans un contexte comprenant des éléments culturels et socio-politiques dont on ne peut faire abstraction. C'est en allant les chercher là où ils sont, présents dans l'absence, voire dans la violence ressentie et souvent secrète que nous pouvons leur offrir refuge et reconnaître que leurs comportements ne sont pas des refus d'apprendre, au contraire. L'école est importante pour eux et les familles lui attribuent une autorité de compétence certaine. Il nous appartient, à nous professionnels, de décoder leurs difficultés et leurs ressources pour les encourager dans leur cheminement scolaire. C'est aux professionnels «de développer une plus grande capacité de décentration par rapport à ses propres schémas culturels ainsi que des attitudes et des habiletés permettant d'entrer avec empathie dans l'univers des représentations des membres d'autres cultures.» (Ouellet, 1991)

Nos remerciements vont à Brahim Bajramaj qui a traduit les textes des élèves en respectant le plus fidèlement possible leur manière d'exprimer leur ressenti et à Teuta Ballabani pour ses précieuses informations et remarques sur la situation en Kosove.

Merci aussi au directeur des écoles d'Aigle, François Montangéro qui a permis la mise en place d'une structure répondant aux besoins d'un enseignement adapté aux difficultés des enfants migrants.

**MARULLA HAUSWIRTH,**  
psychologue

**CLAUDE ROSHIER,**  
enseignante

### BIBLIOGRAPHIE

- HAUSWIRTH, M. & ROSHIER, C. (1997). Migrations... quelle pédagogie? CERES, chemin de Bellerive 34, 1007 Lausanne.
- LORREYTE, B. (1988). La fonction de l'Autre: arguments psychologiques d'une éducation transculturelle, In F. Ouellet (Dir.), Pluralisme et école. Québec, IQRC.
- NATHAN, T. (1993). A qui appartient l'enfant? Nouvelle Revue d'Ethno-psychiatrie, No. 21, Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- ROSHIER, C. (1997). Exploration d'une culture étrangère: la Kosove. CERES, chemin de Bellerive 34, 1007 Lausanne.
- SIRONI, F. (1995). Les grands m'ont trop menti Traumatisme des enfants exposés à la violence politique et à la torture, in Mesmin et Collectif, Psychothérapie des enfants migrants, Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- OUELLET, F. (1991). L'éducation interculturelle. Paris, l'Harmattan.
- ZOUGBEDE, J. (1995). Quel sens donner à la violence attribuée aux enfants migrants à l'école? in Mesmin et Collectif, Psychothérapie des enfants migrants, Ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.

# Zum Konzept der Einschulungsklasse für Flüchtlingskinder aus Kosovo

## RÉSUMÉ

Le Département de l'instruction publique du canton de Zurich a mis sur pied une structure d'accueil spécifique à l'intention des enfants de demandeurs d'asile albanophones. Nommée « SdE plus » (Sonderklasse E plus), cette structure possède un statut expérimental et sera l'objet d'un suivi et d'une évaluation par des personnes spécialisées. Deux classes de ce type ont été ouvertes en janvier 1999 à l'école de Riedtli. Deux enseignants, l'un de langue maternelle allemande et l'autre albanophone, se partagent la responsabilité de la classe. L'objectif est de donner à ces enfants un enseignement en allemand tout en leur permettant de s'orienter par rapport à leur nouvel environnement et à leur situation et d'acquérir certaines compétences de base. Il s'agit également de les préparer à un passage dans une classe régulière. Ce projet vise à répondre aux besoins spécifiques de ces jeunes en situation d'exil en leur offrant des conditions propices à leur insertion scolaire. Il se défend cependant de soutenir l'idée d'une scolarisation séparée des élèves selon leur langue d'origine mais se veut être un moyen en vue d'une meilleure intégration des élèves migrants.

## DAS WICHTIGSTE IN KÜRZE

Die Sonderklasse E plus (SdE plus) ist eine Klasse für albanischsprachige Kinder von Asylsuchenden in einer ersten maximal einjährigen Schulphase in Zürich. Das Konzept orientiert sich an den üblichen Standards der Einschulung fremdsprachiger Kinder, der Unterricht richtet sich nach dem Lehrplan der Zürcher Volksschule. Die Kinder lernen Deutsch, orientieren sich in der neuen Umgebung und in ihrer Lebenssituation als Flüchtlingskinder, festigen schulische Grundfertigkeiten und bereiten sich auf einen allfälligen Übertritt in eine Regelklasse vor. Für die Klassenführung sind gemeinsam eine Lehrperson deutscher und eine Lehrperson albanischer Muttersprache verantwortlich. Ein Pilotversuch mit SdEplus ist vorläufig bis Ende Schuljahr 1998/99 befristet und wird von Fachpersonen begleitet und ausgewertet. Der Pilotversuch hat am 18. Januar 1999 im Schulhaus Riedtli mit vorerst zwei Klassen begonnen.

## ZAHLEN UND RELATIONEN

Nach den Angaben der Asyl-Organisation des Kantons Zürichs befinden sich zur Zeit in den Durchgangsheimen des Kantons rund 300 schulpflichtige albanische Flüchtlingskinder aus Kosovo. Schätzungsweise ein Drittel dieser Kinder und Jugendlichen wird im nächsten Halbjahr in Stadtzürcher Schulen eintreten. Zu erwarten sind also in der Stadt insgesamt 100 Schüler und Schülerinnen. Die Situation ist nicht als dramatisch zu beurteilen. Die Zürcher Schulen haben in früheren Jahren schon wesentlich grössere Flüchtlingsgruppen in kurzer Zeit eingeschult, beispielsweise während des Krieges in Bosnien.

Im Kanton besuchen insgesamt rund 100'000 Schüler und Schülerinnen die Volksschule, rund 26% davon sind ausländischer Herkunft. Unter diesen wiederum sind schätzungsweise 10% Kinder aus dem Asylwesen. Die neuen albanischsprachigen Schulpflichtigen machen also nur rund 3% der Schülerpopulation aus.

## EINSCHULUNG VON NEUZUZIEHENDEN IM KANTON


Für alle fremdsprachigen Kinder im schulpflichtigen Alter, die neu in den Kanton Zürich ziehen, gelten die gleichen Grundsätze: Sie haben erstens Anrecht auf eine umfassende Schulbildung, so wie sie der Lehrplan der Volksschule für alle Kinder festlegt. Zweitens wird zu ihrer Einschulung wenn immer möglich auf die bestehenden Einrichtungen zurückgegriffen. Diese beiden Grundsätze gelten selbstverständlich auch für die Flüchtlingskinder aus Kosovo.

Im Kanton werden die fremdsprachigen Kinder, die neu zuziehen, auf zwei verschiedene Arten eingeschult: Vor allem auf dem Land treten sie direkt in Regelklassen über und erhalten zusätzlich intensiven Deutschunterricht. In urbanen Gebieten, vor allem in den Städten Zürich und Winterthur, in denen die Zahl fremdsprachiger Zuzüger hoch ist, gibt es seit Jahren Sonderklassen für Neuzuziehende (sogenannte Sonderklassen E, SdE). Sie werden von Kindern besucht, die neu in den deutschen Sprachraum eintreten. Aufgabe dieser Klassen ist es, die Kinder auf die Integration in die Regelklassen vorzubereiten. Spätestens nach einem Jahr treten diese Kinder in die Regelklassen über. Die separate Schulung ist also befristet und ihr Hauptziel ist die Integration in die regulären Klassen.

### **SdE PLUS : GLEICH UND ANDERS**

Für Sonderklassen E gelten im Kanton die Bestimmungen, die der Erziehungsrat erlassen hat (vgl. Beschluss vom 24. März 1992). Auf dieser Grundlage hat die Fachstelle für Interkulturelle Pädagogik der Bildungsdirektion des Kantons in Zusammenarbeit mit der Stadt Zürich ein spezifisch zugeschnittenes Konzept einer Sonderklasse E für albanischsprechende Kinder erarbeitet für Situationen, in denen eine grössere Zahl solcher Kinder einzuschulen ist.

Es soll vorläufig und versuchsweise in der Stadt Zürich realisiert werden; muss aber noch vom Erziehungsrat bewilligt werden. Das Konzept soll zwei Besonderheiten Rechnung tragen: Zum einen kommen die betreffenden Kinder aus Fluchtsituationen, zum anderen ist zur Zeit unklar, wie lange sie in der Schweiz bleiben. Gewiss ist nur, dass sich ihr Aufenthalt nicht auf wenige Monate beschränken wird. Die Schule muss diese Kinder deshalb einerseits in ihrer schwierigen Exilsituation (belastende Vergangenheit, unsichere Zukunft) begleiten. Andererseits soll sie ihnen auch die notwendige Unterstützung für ihr gegenwärtiges Leben in der Schweiz und für eine allfällige Integration in die Zürcher Regelklassen geben. Zu den Zielen des Zürcher Lehrplanes kommen also noch weitere dazu. Deshalb unterrichtet an diesen Klassen nicht nur eine Lehrperson deutscher Muttersprache, sondern zusätzlich eine albanisch Sprechende. Diese zweite Lehrperson hat den Status einer Assistenz. Diese Assistenz ist gegenüber der bisherigen Praxis neu, entsprechend soll das Projekt intensiv von Fachleuten begleitet und evaluiert werden.



« Quand j'étais dans mon pays, j'étais heureux parce qu'à l'école, j'apprenais ma langue et j'étudiais dans ma langue. J'avais des copains et des copines et nous jouions ensemble. Mais au printemps passé, les barbares serbes, au lieu du printemps, nous ont amené l'occupation, la guerre avec toutes ses atrocités. Suite à ces événements, nous avons été forcés de quitter notre pays pour trouver un refuge à l'étranger. Ah, mon pays... les enfants attendaient avec impatience l'hiver? Il est venu l'hiver, mais la neige est colorée en rouge par le sang de nos parents, nos enfants, nos héros. Aujourd'hui, dans mon pays, il y a beaucoup d'enfants orphelins, lesquels sont nommés, par les fascistes serbes, des terroristes. Je souhaite que la Kosove soit libre pour toujours. »

Arlind



**CHANCEN DES VERSUCHS SdE PLUS**

Neu am Versuch ist der Einbezug einer Lehrperson albanischer Muttersprache. Die Projektleitung verbindet diese Neuerung mit verschiedenen Erwartungen, u.a.:

- Der Beizug einer albanischsprachigen Lehrperson erleichtert vor allem in der Anfangsphase die Einschulung (Standortbestimmung bei den Kindern über ihre Lernvoraussetzung, muttersprachliche Begleitung der Kinder in ihrer bezüglich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft schweren Situation, Aufarbeiten von schulischen Lücken mithilfe der Muttersprache).
- Durch die Zusammenarbeit sollen die beteiligten Lehrpersonen voneinander lernen. Sie machen über kulturelle Grenzen hinweg Erfahrungen und erwerben Wissen über andere Schulmethoden, Erziehungsziele und -praktiken. Für die Lehrperson albanischer Muttersprache ist das eine Annäherung an unsere Schule. Und diejenige deutscher Muttersprache bekommt einen besseren Zugang zur spezifischen Situation der Flüchtlingskinder.
- Teamteaching und Zusammenarbeit erleichtern den Lehrpersonen eine permanente Reflexion, Weiterentwicklung und Optimierung ihres Unterrichts. Da sie sich einer anspruchsvollen und neuen Herausforderung gegenüber sehen, ist dies besonders wichtig.
- Die Erfahrungen im Versuch sollten dank der Evaluation auch für andere Schulen zugänglich werden.

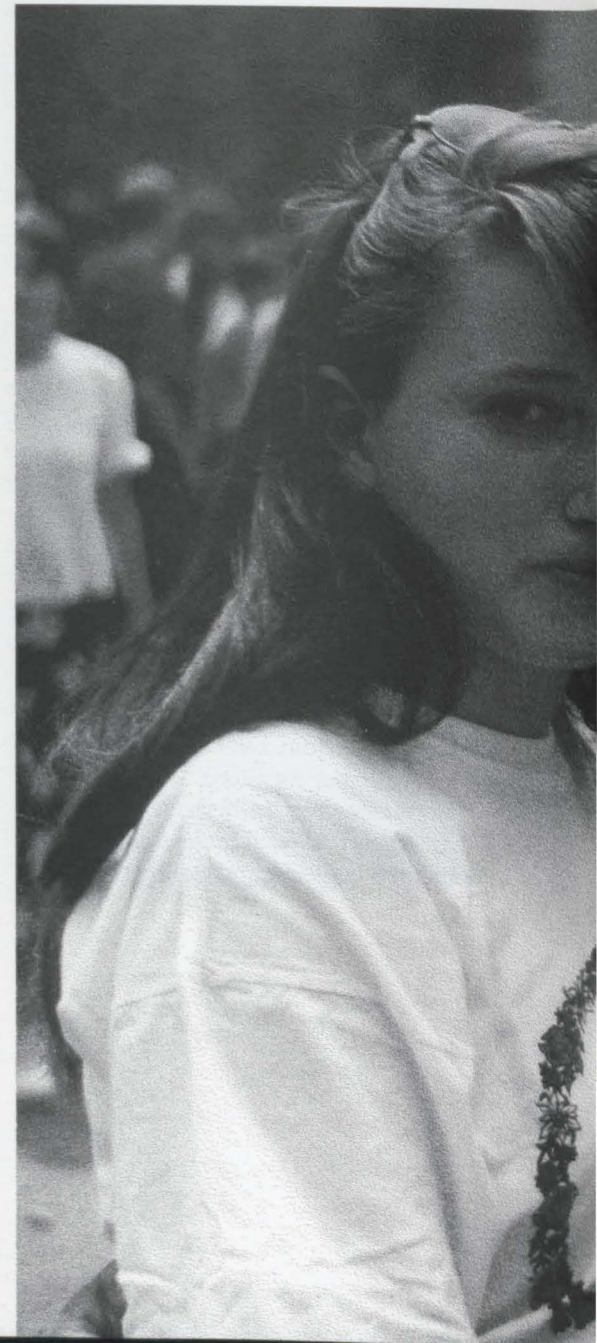
**CHANCEN UND RISIKEN EINER SCHULUNG NACH SPRACHGRUPPE**

Aus pädagogischer Sicht ist es eine Chance, auf besondere Bedürfnisse der Flüchtlingskinder eingehen (Vergangenheit, Rückkehr) und dafür auch die Muttersprache als stärkere Sprache verwenden zu können. Ein Risiko besteht darin, das sich der Erwerb der deutschen Sprache wegen

mangelnder Sprechanelasse unter den Kindern verlangsamten könnte. Die geplante Evaluation soll überprüfen, inwieweit sich die Chancen realisieren und die Risiken vermindern lassen.

**KEIN SCHRITT IN RICHTUNG GETRENNTE KLASSEN**

Obwohl in der SdE plus die albanischsprachigen Kinder und Jugendlichen unter sich sind, hat der Versuch nichts zu tun mit dem Postulat für getrennte Klassen, das unlängst verschiedentlich gemacht wurde: Bei jenen Vorstößen geht es darum, fremdsprachige Kinder längerfristig getrennt zu unterrichten. Der Aufenthalt in den hier beschriebenen Klassen ist aber auf höchstens ein Jahr befristet, er ist nur für Neuzuziehende gedacht und er bezweckt bei längerem Aufenthalt die Integration in das Regelsystem. Das Postulat für getrennte Klassen nach Sprachen zielt hingegen



« Dans mon pays, j'étais heureuse.

J'étais heureuse dans mon école où j'étudiais dans ma langue.

Mais les barbares serbes occupèrent notre pays. Ils tuèrent  
et massacrèrent nos frères et nos soeurs albanais.

Les gens furent obligés de fuir où ils pouvaient. L'ennemi barbare serbe a  
brûlé nos maisons, notre école. Les gens ne pouvaient pas rentrer chez eux.  
Quand je suis arrivée ici en Suisse, l'école était jolie mais moi je me sentais  
triste et perdue. Je ne parlais pas français et je pensais beaucoup à mes  
copains et mes copines de classe. La séparation d'avec eux était très dure.

Je souhaite que la Kosove soit libre. »

Xufe



auf alle Fremdsprachigen, die ein Vielfaches der Neuankömmlinge ausmachen. Vor allem aber bezweckt es - statt einer Integration - eine längerfristige Separation. Die Bildungsdirektion lehnt längerfristig getrennte Klassen ab, weil sie pädagogisch kontraproduktiv sind und gegen den Auftrag der Volksschule verstossen, alle Kinder unbeschadet ihrer Herkunft zu integrieren und zu schulen.

### EINE KOMPETENTE UND ENGAGIERTE SCHULE

Es ist beeindruckend, wie herzlich und engagiert die neuen Klassen von der Schüler- und Lehrerschaft im Schulhaus Riedtli aufgenommen wurden. Der warmherzige und spontane Empfang hat die besten Voraussetzungen geschaffen, um die neuen Kinder und Jugendlichen in die hiesige Schule und in den Schweizer Alltag zu integrieren. Dafür möchten wir herzlich danken!

Die neuen Sonderklassen E plus konnten in kürzester Zeit entwickelt und eingerichtet werden. Verschiedenste Stellen haben mit Elan mitgearbeitet: das Pestalozzianum Zürich und das Primarlehrerseminar, das

Schuldepartement der Stadt und die Kreisschulpflege Zürichberg und Waidberg, zürcherische und albanische Lehrpersonen und Mitarbeitende der Bildungsdirektion. Zusammen haben sie einen Versuch eingerichtet, der zeigt: Unsere Schule ist imstande, professionell, schnell und innovativ auf neue Herausforderungen zu reagieren. Sie verfügt dazu über das persönliche Engagement vieler Beteiligten, hohe fachliche Kompetenzen und die nötigen Ressourcen. Und die Beteiligten zeigen, dass Herausforderungen, auch durch die Migration, nicht nur Arbeit, Sorgen und Probleme verursachen, sondern auch Befriedigung geben und neues Know-how verschaffen, wenn man sich ihnen stellt. Für die Zukunft unserer Schule und unserer Kinder ist das ein gutes Zeichen.

**MARKUS TRUNIGER**  
**STEFAN MÄCHLER,**

Mitarbeiter der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, verantwortlich für den Bereich der Interkulturelle Pädagogik

« Quand je suis parti de mon pays, la séparation avec ma famille et mes camarades de classe était très difficile. L'occupant serbe a brûlé nos maisons, détruit nos villages, notre école, notre pays. Ici en Suisse, tout va bien. A l'école, même si je ne sais pas parler français, je me sens bien. Je suis bien avec mes copains et mes copines de ma classe, les professeurs nous aident beaucoup. Je souhaite que la Kosove soit libre pour que je puisse rentrer le plus vite possible. Mon pays me manque beaucoup. »

Nezir

# Ausbildung – ein Grundrecht für jeden Bürger

In der Schweiz leben schätzungsweise 180 000 albanisch sprechende Menschen; d.h. sie sind die zweitgrösste Gruppe der Ausländer hier. Grundsätzlich ist die Ausbildung ein Recht und eine Pflicht für jedes Kind, das in der Schweiz lebt. Die genauere Zahl der albanisch sprechenden Kinder in der Schweiz ist nicht bekannt, aber der albanische Lehrer- und Elternverein «Naim Frashëri» schätzt, dass von etwa 20 000 albanischen Kindern, die hier zur Schule gehen, nur etwa 7000 Unterricht in albanischer Sprache und Kultur besuchen. Die Zahl der Kinder nahm Ende der achtziger Jahre zu, als die Gastarbeiter ihre Familienangehörigen nachzogen als Folge der mit Gewalt niedergeschlagenen Unruhen von 1981 und nach der Aufhebung des Autonomiestatus von Kosova 1989, die auch eine faktische Entlassung eines Grossteils der ethnischen Albaner aus dem Staatsdienst zur Folge hatte. Albanische Kurse werden in der Schweiz immer noch organisiert von albanischen Lehrkräften; sie unterrichten Sprache und Literatur sowie auch Geschichte, Geographie und Musik.

Das wichtigste Fach ist die Muttersprache; wer sie beherrscht, lernt leichter – und besser – Deutsch. Die albanische Sprache gehört zur indogermanischen Familie, und nach vielen Linguisten gilt sie als eine sehr wichtige Sprache. Selbstverständlich spielt sie während des Lernprozesses eine grosse Rolle für die Integration der albanischen Schüler in die schweizerische Schulen. Meiner Meinung nach es ist sehr wichtig, einen regulären Pädagogen (Schulberater) zu beschäftigen, der sich nur mit dieser Problematik befasst. Es muss aber eine Fachperson für albanische Sprache und Literatur sein und gleichzeitig die deutsche Sprache und das schweizerische Schulwesen gut kennen. Nicht alle albanischen Kinder beherrschen

ihre Muttersprache gleich gut: Neu Angekommene haben in ihrer Heimat mehrere Jahre albanischen Unterricht besucht und Kenntnisse in Literatur und Kultur erworben, während die hier Geborenen diese Möglichkeit nicht hatten und albanisch oft nur als Dialekt und nicht als Schriftsprache kennen. Sprache definiert nicht nur symbolische Zugehörigkeit, sondern sie ist auch Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben des Einwanderungslandes. Existenzsichernde Schulung, Arbeit und Teilnahme am gesellschaftlichen Leben bilden den Kern der individuellen Integration, besonders bei albanischen Jugendlichen, deren Lebensperspektive in der Schwebelage liegt. Ziel ist ihre Integration, ohne dass sie ihre nationale Identität verlieren. Besonders problematisch ist die Situation der Jugendlichen von 15 – 20 Jahren. Viele von ihnen haben keine Möglichkeiten, sich weiterzubilden; sie bekommen keine Lehrstelle, d.h. sie sind von der Gesellschaft auf der Seite gelassen und finden sich ohne eigene Perspektive. Deshalb ist der Drogenhandel für etliche von ihnen das einzige mögliche Ziel. Fehlende Prävention in der richtigen Zeit führte dazu, dass viele Jugendliche hier nicht Fuss fassen konnten. Das hat jetzt grosse Konsequenzen für die kulturelle, soziale, wirtschaftliche und politische Integration der Albaner mit Folge für die ganze schweizerische Gesellschaft. Um das zu vermeiden braucht es eine gut koordinierte Zusammenarbeit zwischen den Schweizern und der albanischen Gemeinschaft.

Eine sehr wichtige Rolle bei der Überwindung solcher Probleme spielen sicher - ausser albanischen Lehr- und Elternvereinen - albanische Vereine wie die albanische Volksuniversität UPA in Genf oder «Përparimi» in Zürich, die nicht nur als Treffpunkt, sondern auch als

Sur les 20'000 enfants albanophones scolarisés en Suisse, on estime que près de 7000 d'entre eux fréquentent des cours de langue et de culture albanaise. S'appuyant sur ce constat, l'auteur de l'article plaide pour la mise en place de mesures visant à favoriser la fréquentation de ces cours. La connaissance de sa langue d'origine et le maintien de ses liens avec sa culture sont des éléments importants pour éviter aux jeunes de perdre leur identité et de se retrouver sans repères. S'appuyant sur l'expérience menée à Zurich de classes spécialement aménagées à l'intention de jeunes réfugiés du Kosovo, il souligne l'intérêt de la mise en place de structures d'accueil adaptées à la situation spécifique de ces enfants tout en s'opposant au principe d'une séparation entre enfants suisses et étrangers.

Vermittlungsstelle für bestimmte Bedürfnisse im Kultur- und Schulbereich gilt.

Über die Ausbildung der albanischen Kinder in der Schweiz habe ich Prof. Dr. Phil. Hasan Mujaj befragt. Auf die Frage, warum nicht alle albanischsprachenden Kinder albanische Kurse besuchen, sagt er, es gebe zwei Hauptgründe: Kein Geld für die Lehrer und ungenügende Zusammenarbeit mit den Eltern. Auf die Frage, was das wichtigste sein solle, antwortet er: Ohne Zweifel die Muttersprache, weil sie ein Fundament der nationalen Identität ist und das Lernen fremder Sprachen erleichtert. Eine weitere Frage bezog sich auf das Schulwesen und die Aktivitäten der albanischen Gemeinschaft in der Schweiz. Prof. Mujaj sagt, die albanischen Vereinigungen müssten unbedingt darauf beharren, dass möglichst alle albanischen Kinder Kurse in ihrer Sprache und Kultur besuchen. Dazu bräuchte es eine Verordnung sowohl des Ministeriums für Volksbildung und Kultur Kosovos als auch der schweizerischen Schulbehörden. Inhaltlich könnten laut Prof. Mujaj die heutigen Sprach- und Kulturkurse übernommen werden. Er schlägt vor, die Schüler im Interesse der Unterrichtsqualität in zwei Zyklen zu un-

terrichten: 1. bis 4. Klasse und 5. bis 9. Klasse. Um die Kontinuität ihrer Arbeit zu gewährleisten, sollten für die Lehrer pädagogisch-professionelle Workshops veranstaltet werden; es müsste unbedingt eine Pädagogik-Fachperson angestellt werden, die für Beratungen, Kurse, Konsultationen usw. zuständig wäre.

### **SONDERSCHULE FÜR FLÜCHTLINGSKINDER AUS KOSOVA - EXPERIMENT ODER TRENNUNG IN SCHWEIZER- UND AUSLÄNDERKLASSEN?**

Als Folge des Krieges in Kosova sind viele albanische Familien in die Schweiz gekommen. Allein im Kanton Zürich sind im Dezember und Januar 492 neu angekommene albanischsprachende Kinder registriert worden, von denen etwa 260 schulpflichtig sind.

Grundsätzlich alle Kinder, darunter Asylsuchende und vorläufig Aufgenommene, haben das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen.

Seit Anfang Januar wird nun in Zürich versuchsweise erstmals eine Sonderklasse nur mit Flüchtlingen aus Kosova gebildet. Es geht um eine «Sonderklasse E plus» (mit albanischsprachiger Begleitlehrkraft).

Schulkinder in einem Kulturprogramm während der Kulturtage der albanischen Gemeinschaft Përparimi Zürich





Der Unterricht erfolgt in Deutsch und in Albanisch. Eine Sonderklasse E ist eine Klasse, die fremdsprachige Kinder laufend aufnehmen kann und in der Regel spätestens nach einem Jahr an eine reguläre Klasse abgibt. Hauptverantwortlich in der SdEplus ist eine Schweizer Lehrperson. Die deutschsprachige und die albanischsprachige Lehrkraft planen und realisieren den Unterricht gemeinsam, wobei nicht alle Lektionen gemeinsam unterrichtet werden. Die Zusammenarbeit soll den Kindern den Einstieg in die schweizerische Schule und deren Unterrichtsnormen erleichtern. Das Teamteaching soll den Kindern helfen, ihre Lebenssituation als Flüchtlingskinder zu bewältigen und die Schullücken, die viele mitbringen, möglichst gut und rasch zu füllen. Gleichzeitig soll es der albanischen Lehrkraft ermöglichen, sich in die Ziele, Inhalte, Lehrmittel und die üblichen Methoden einzuarbeiten. Der Erfolg dieses Schulversuchs lässt sich erst in einem Jahr sehen. Die Einschulung der insgesamt 260 anwesenden Flüchtlingskinder aus Kosova in den nächsten Monaten sollte keine grossen Probleme bereiten, sofern diese sinnvoll auf die 171 Gemeinden verteilt werden.

Es geht also nicht darum, ausländische und schweizerische Schüler voneinander zu trennen. Neu ist nur, dass einige der schon heute bestehenden Sonderklassen E speziell auf Kinder aus Kosova ausgerichtet werden. Ziel ist aber nach wie vor der gemeinsame Schulbesuch schweizerischer und ausländischer Kinder.



Auf jeden Fall leben Flüchtlingskinder aus Kosova in einer besonderen Situation. Die Kinder tragen Erlebnisse von Verfolgung, Gewalt, Krieg und Flucht mit sich. Die schulischen Kenntnisse sind oft lückenhaft und nicht dem Alter entsprechend, da die Schulen im Kosova seit 1990 nur unter Schwierigkeiten und vor allem im letzten Jahr schlecht oder gar nicht funktionierten. Die Aufenthaltsdauer in der Schweiz ist ungewiss. Geplant ist eine möglichst baldige Rückführung, frühestens ab Frühling 1999. Falls die Lage in Kosova sich nicht bessert, ist mit längeren Aufenthalten zu rechnen. Experten der Zürcher Asyl-Organisation rechnen mit einem Aufenthalt von zwei bis drei Jahren, bevor Rückführungen in grösserer Zahl möglich sind.

**XHEVDET KALLABA,**

freier Journalist der Zeitung Bota Sot und Mitarbeiter der Asyl-Organisation des Kantons Zürich

# Médiation culturelle

Die kulturelle Mediation wird angesichts der Verschiedenartigkeit der Lebensformen, der sozialen und kulturellen Praktiken in der Schweiz immer wichtiger. Diese Verschiedenartigkeit macht die Kommunikation zwischen Schweizern und Zugezogenen manchmal schwierig. Sowohl in den institutionellen wie in den alltäglichen Zusammenhängen wird deshalb die kulturelle Mediation zunehmend unentbehrlicher. In diesem Artikel werden zwei Beispiele der kulturellen Mediation präsentiert. Sie zeigen, dass die Mediation die Grenzen zwischen dem öffentlichen Leben und der Privatsphäre immer in Frage stellt und die historischen, sozio-politischen und psychologischen Bedingungen der kulturellen Gruppe miteinbezieht.

**L**a médiation culturelle est un pont entre deux cultures différentes ; elle permet d'éclaircir les modes de vie des deux partis en présence. Elle est comme un fleuve qui s'unit aux autres courant qui le rejoignent, harmonieusement et sans interruption ; elle sera plus forte et apportera un espoir pour l'avenir (la compréhension et l'effort des deux partis, l'acceptation et le respect de chacun est une nécessité de nos jours).

La médiation culturelle est nécessaire. La population étrangère en Suisse compte un million quatre cent mille personnes. Etant donné toutes les différences dans les modes de vie, pratiques sociales et culturelles qui distinguent les personnes d'origine étrangère et de la population suisse, la communication entre ces deux types de population est parfois rendue extrêmement difficile : c'est alors autant dans le contexte institutionnel que dans le quotidien que la fonction du médiateur culturel se révèle indispensable.

La médiation est mêlée à l'action sociale, confronte vie publique et vie privée. Elle met en évidence les éléments historiques, socio-politiques et psychologiques d'un groupe ethnique. Mais, contrairement à un travail strictement psychologique qui se consacre à l'étude individuelle, nous allons nous intéresser plutôt à la dimension sociale du comportement des individus.

Plus particulièrement, nous nous intéressons aux réactions qui poussent les individus à s'identifier à un groupe auquel il n'appartiennent pas culturellement, soit aux membres de la culture du pays d'accueil, et à imiter leurs comportements. C'est ce qui nous poussera à réfléchir au rôle et à la valeur des symboles et des rites qui constituent l'héritage de leurs cultures d'origine, mais également au nouveau mode de vie qu'ils doivent nécessairement adopter. Ces groupes d'étrangers ressentent parfois d'une manière identique les nouveautés auxquelles ils se trouvent confrontés dans le pays d'accueil.

La médiation culturelle n'est pas exclusivement de la sociologie, de la psychologie, de l'ethnologie ou de l'histoire. Au contraire, selon ma propre expérience, une part de chaque discipline doit être prise en considération. Quelle que soit la matière dans laquelle on possède quelques connaissances, un magnifique auxiliaire vient aussitôt à notre secours : c'est l'envie d'air, de participer (connaissant les deux cultures, je vois immédiatement où se situe le problème et ressens le besoin de le dire et d'en faire profiter les autres).

Ainsi, la spécificité de la médiation culturelle réside dans le fait qu'elle se déroule dans le cadre même de l'interaction dont il est impossible de prévoir le déroulement. Il n'existe aucun modèle qui définisse les étapes nécessaires. Donc, il ne faut pas déployer de profondeurs scientifiques dans l'approche de ces différentes disciplines. C'est l'instant qui détermine les stratégies à adopter et l'action elle-même.

La médiation ajoutée à l'action a pour but la réalisation de toutes les opportunités qui se présentent et l'accomplissement des compromis entre l'individu et la société ou ses institutions.

Agir, donc il le faut, et les occasions dans notre travail ne manquent pas.

En conclusion de cette introduction, il s'agit de créer une dynamique et d'élaborer les concepts qui faciliteraient la prévention de l'apparition des malentendus pouvant conduire à d'éventuels conflits. En d'autres termes, le médiateur joue le rôle d'interface entre deux parties auxquelles manque une base de référence commune.

L'objectif de la médiation culturelle est de prévenir les malentendus provoqués par des échelles de valeurs divergentes entre les Suisses et les populations d'origine étrangère.

Idéalement, la médiation culturelle devrait rendre la résolution de conflit inutile...

## LA MÉDIATION

Je vais présenter ici deux exemples concrets qui illustrent le but et mettent en évidence la nécessité de la médiation. Il s'agit de deux situations différentes qui montrent plusieurs aspects de la fonction du médiateur.

### PREMIERE SITUATION :

J'ai été convoquée par une institution éducative, pour assurer la traduction lors d'un contact entre une famille albanaise et des représentants de cette institution. La famille albanaise comptait quatre personnes, dont la mère âgée d'une trentaine d'années, ouvrière; le père, ouvrier jardinier, leur fille, écolière; et leur fils âgé d'un peu plus de dix ans, mentalement retardé et écolier dans un établissement spécialisé.

L'institution avait convoqué le père pour l'informer qu'il était préférable de placer son enfant dans un internat en mettant en évidence les avantages de cette solution. Nous avons commencé l'entretien, et personnellement je ne faisais que traduire ce qui se disait. Une fois l'information transmise par les représentants de l'institution, on a demandé au père de donner son avis, et on attendait sa réponse.

A l'évidence, l'approche choisie par les représentants de l'institution conduisait à involontairement favoriser une situation de confrontation. D'une part, le père a vécu cet entretien comme l'imposition par l'autorité d'une décision officielle (aux yeux des Kosovars, autorité est synonyme d'hostilité, répression et danger); d'autre part, sa dignité de patriarche en a été affectée et son statut social au sein de son groupe dévalorisé. A notre étonnement, il a clairement refusé de placer son enfant en internat, en utilisant une expression albanaise qui dit: «Tout ce qui est dans ma cuillère, je dois l'avaler», ce qui veut dire que le fils était «dans sa cuillère» et qu'il devait se débrouiller seul.

C'est ainsi que le père a clos le dialogue. Les représentants de l'institution ont pensé que le mieux était de faire une pause avant et de voir ce qui pouvait être fait. Ils se posaient différentes questions par rapport au père, notamment s'il aimait son enfant. Moi-même, j'avais compris pour quelle raison le père refusait cette proposition.

Pendant la pause, nous avons tous réfléchi au problème et personnellement, j'ai pensé que je pouvais contribuer à la compréhension de cette réaction et du comportement du père considéré comme absurde par les représentants de l'institution.

Il fallait mettre en évidence les divergences de perception entre représentants de l'institution et le père albanaise, quant au:

- rôle social du père et
- au rapport aux institutions

Il m'a semblé utile de mettre en perspective historique le développement des institutions sociales albanaises. Traiter l'élément historique permet de voir que le peuple albanaise avait commencé à se développer dans les années 20 de ce siècle, et que de ce fait, les institutions avaient été retardées dans leur développement. Ensuite, le développement a été freiné, car le pouvoir politique du peuple albanaise a été géré par des puissances étrangères, notamment pendant 500 ans par les Turcs.

### EN D'AUTRES TERMES :

- le pouvoir politique a été géré par des puissances étrangères,
- le développement des institutions a été freiné

Il est également utile de mettre en évidence la situation individuelle du père dans son contexte. Il vivait dans un village avant de venir en Suisse, un village typiquement albanaise qui comptait 80 à 100 maisons où il n'y a qu'une seule école secondaire jusqu'en 8ème année, 2 ou 3 magasins, une église et une mosquée. Dans le village, on voit clairement l'héritage des structures médiavalo-patriarcales, avec le père hyperpuissant, qui sait et maîtrise tout et qui règne en maître et seigneur sur toute sa famille, sans lui enlever pour autant ses responsabilités, mais qui conduit bien au contraire à les accentuer.

**LA SITUATION PEUT ETRE RÉSUMÉE DE FAÇON SUIVANTE :**

Le père

**Les éléments sociaux:**

- a) albanais, paysan en Suisse
- b) manque d'institutions adéquates et efficaces
- c) le fait d'être à l'étranger
- d) de ne pas pouvoir s'exprimer et s'expliquer

**Les éléments psychologiques:**

- a) méfiance (envers toute autorité)
- b) attitude de défense
- c) dévalorisation (hors du contexte rural, position de faiblesse)
- d) Sentiment d'être perçu comme ayant un comportement absurde.

**LES REPRÉSENTANTS DE L'INSTITUTION**

Ces derniers ont l'assurance de pouvoir compter sur leurs mandats, à l'inverse du père albanais qui est déstabilisé et méfiant. Ils ont confiance en leur mission alors que le père est en position défensive. Alors que le père se sent dévalorisé, ils s'appuient sur leur professionnalisme. Au contraire de «l'absurdité» qu'ils attribuent à la manière de réagir du père, ils trouvent très compréhensible de placer l'enfant dans une institution. Mais malgré tout, le conflit est là, et dans ce cas, la médiation tend à favoriser la résolution du conflit en mettant en évidence les éléments historiques, sociaux, culturels et psychologiques qui entrent dans la définition de la situation.

Une fois cette situation clarifiée, le père de famille a finalement rendu visite à l'institution qu'on lui avait conseillée et a placé son fils à l'essai pendant une semaine. J'ignore ce qui s'est passé par la suite car mon rôle de médiatrice s'est arrêté là. Ce père de famille s'est donc vu respecté dans son autorité et valorisé en tant que personne car il avait pris part à la décision.

**DEUXIÈME SITUATION**

La deuxième expérience a pour cadre les relations entre deux familles bosniaques, requérantes d'asile en Suisse. La première famille comporte 2 personnes: une femme de 50 ans et son fils d'un peu plus de 20 ans, en Suisse depuis 2 ans et demi. La deuxième famille est formée de 4 personnes: une femme de 46 ans, son fils et sa fille âgée d'un peu plus de 20 ans et son enfant de 3 ans.

Les deux familles vivaient ensemble dans un appartement, car la fille de la 2<sup>e</sup> famille était mariée avec le fils aîné de la première famille, décédé durant la guerre en Bosnie. Toutes ces personnes sont venues ensemble en Suisse et c'est pour cette raison qu'elles ont été placées dans un même

appartement par L'Office des réfugiés. La jeune veuve avait des problèmes avec sa belle-famille (la belle-mère et le beau-frère). Les problèmes se sont aggravés et il y a même eu violence ce qui a conduit la jeune veuve à aller se réfugier avec son enfant à Solidarité Femmes.

J'ai été convoquée par Solidarité Femmes pour faire la médiation entre la jeune veuve et sa belle-famille. Cette jeune Bosniaque devait se confronter avec sa belle-famille pour aller chercher ses affaires, ainsi que celles de son enfant. Nous étions 8 personnes à nous rendre chez la belle-famille: 2 assistantes sociales de Solidarité Femmes, la responsable de la commune où vivaient les familles, 3 policiers, la jeune femme et moi. Les 2 assistantes sociales, la jeune femme et moi sommes partis en voiture, et en route, nous avons discuté comment procéder sur place. J'ai proposé que nous parlions d'abord avec la belle-famille, et ensuite avec l'autre famille (me basant sur la culture bosniaque dans laquelle on s'adresse en premier à la belle-famille, en priorité à la personne la plus âgée). Pendant que nous discutions, la jeune femme pleurait et se sentait très mal.

Dans le village, la police nous attendait avec la responsable de la commune. Tous ensemble, nous nous sommes dirigés vers le domicile de cette famille. Nous avons sonné, un jeune homme a ouvert la porte. Passant par le corridor, nous sommes entrés dans le salon de la belle-famille. Là se trouvait la belle-mère, son fils et leurs cousins. Je l'ai salué, me suis présentée, et expliqué pourquoi j'étais là (phase de présentation).

Le beau-frère m'a dit qu'il n'avait pas du tout besoin d'une traductrice, et que le cousin présent allait faire la traduction. Je l'ai regardé en souriant, et je lui ai répondu: «alors nous allons traduire ensemble, j'aurais moins à faire» (phase d'approche).

Je me suis ensuite dirigée vers la mère. Après l'avoir saluée selon manière bosniaque, je me suis assise à côté d'elle. Je lui ai demandé comment elle allait. J'ai remarqué qu'elle était très émue et elle a commencé à me parler. Elle pleurait. Elle disait qu'elle n'allait pas très bien, et que sans son petit-fils, elle se sentait très mal.

A ce moment-là, son fils est intervenu en lui disant: «maman, arrête de pleurer! eux ne sont pas là pour t'écouter!» Je lui ai alors dit de la laisser parler, et même de pleurer, car je comprenais qu'elle se sentait mal, et que nous étions là pour l'écouter et comprendre ce qui s'est passé. J'ai encore ajouté: «d'ailleurs, j'aimerais bien entendre de vous ce qui vous avez à dire». Il m'a répondu: «oh, moi, personne ne m'écoute!». J'ai senti que sa fierté d'homme était touchée. Car c'était le seul homme de la famille; je l'ai encore une fois rassuré en lui disant que nous étions là pour les écouter. Sur ce, il a commencé à dire: «je ne sais pas quoi dire, vous voyez, ma belle-sœur est venue avec la police». A ce moment-là, j'ai compris qu'il m'avait enfin acceptée (j'ai senti qu'un fil de communication s'était créé entre lui et moi).

Jetant alors un coup d'œil dans la chambre, j'ai vu que la police s'était retirée et se tenait au bas du corridor. Ensuite, j'ai traduit tout ce qui se disait aux assistantes sociale et j'ai continué de parler à la mère, lui demandant s'il y avait d'autres Bosniaques dans le voisinage. Elle m'a répondu que non, qu'elle était très seule. Elle a commencé à me parler du problème qu'elle avait avec sa belle-fille. Je l'ai écoutée, et à un certain moment, son émotion était telle que je lui ai pris la main alors qu'elle continuait à me parler. Au bout d'un moment, elle nous a préparé du café, elle était très contente que nous acceptions d'en prendre. J'ai alors clairement annoncé à la mère et au beau-frère que j'allais discuter avec l'autre famille et que je reviendrais après.

Je suis donc allée chez la famille de la jeune femme pour l'informer que j'étais là pour faire la médiation; j'ai discuté avec eux aussi. Ils m'ont raconté le problème qu'ils avaient avec la belle-famille, et après les avoir écoutés, je suis retournée vers la belle-famille. Comme nous étions avec la jeune femme, nous étions acceptés d'emblée par cette famille, donc tout le travail de présentation et d'intégration n'était pas nécessaire. Là, la belle-mère avait déjà rassemblé quelques affaires de son petit-fils, et de son côté, la jeune femme avait préparé ce qui lui appartenait. Le belle-mère et le beau-frère se sont proposés pour lui aider à préparer leurs affaires. J'étais contente que la tension soit redescendue et que la jeune femme ait pu récupérer ce qui lui appartenait. Tout s'est donc bien terminé. Dans ce

cas-là, il y a suffi de les écouter et de les valoriser. Ils ont été touchés par l'approche bosniaque que j'ai utilisée, et se sont donc détendus.

Il m'a semblé que le rôle de médiateur avait été déterminant au bon déroulement de cette séparation, voire indispensable. Voici les éléments qui ont contribué à la qualité de cette intervention en tant que médiatrice: ma manière de m'habiller (qui était conforme aux normes bosniaques), de les saluer; de me présenter, de les approcher, de les écouter, ainsi que le fait que je suis restée neutre. Tout cela les a mis à l'aise, et en confiance, et a contribué au fait qu'ils ne se sont pas sentis jugés. Dans un contexte différent, cela se serait certainement passé différemment. S'il n'y avait pas une communication de qualité permettant un climat de confiance, leur agressivité aurait certainement augmenté.

Je souhaite souligner pour terminer que je vois la médiation comme un terrain de mines: un faux pas et tout explose, et que cette dernière dépend énormément du médiateur lui-même qui doit faire preuve de sensibilité et de savoir-faire en plus d'une connaissance certaine des cultures en présence pour rendre la communication possible. Le médiateur ne doit en aucun cas prendre parti ni prendre de décision ou donner des conseils: il doit rester neutre, instaurer une confiance entre les deux partis, et ensuite seulement faire le travail de médiation, sans jamais négliger un parti ni l'autre. S'il ne présente pas ces qualités, le médiateur ne peut pas remplir sa fonction.

Ces deux exemples ont pour but de démontrer la nécessité de la médiation culturelle. Les institutions qui ont contacts avec les ressortissants des nationalités et cultures diverses devraient percevoir son utilité, voire même sa nécessité, puisqu'elle évite le développement de nombreux conflits.

### **REGA RAMADANI**

Bureau du délégué aux étrangers  
du canton de Neuchâtel.

# Wir haben andere Probleme

## RÉSUMÉ :

Depuis 1978, un groupe d'enseignants du Fricktal argovien sous la direction de Jannis Zinniker ont intégré à leurs cours de danses populaires des travailleurs immigrés du Kosovo. Les contacts très personnels noués à cette occasion ont conduit le groupe à effectuer une visite au Kosovo en 1988. A la suite de cette visite et lors du retour dans les familles en particulier, les membres du groupe ont manifesté un élan vis-à-vis des migrants.

Le contact était tout sauf sans accroc et les relations étaient toujours traversées par des crises. La confiance est néanmoins toujours présente.

Des deux côtés cela fait maintenant plus de 20 ans que se vit l'intégration et l'interaction culturelle.

L'expérience montre que de tels processus exigent du temps et que ces 20 années ne représentent qu'une courte séquence. Ils réclament de la patience et demandent que l'on renonce à l'idée que la question de l'intégration peut se résoudre en une génération.

**D**er vorliegende Erfahrungsbericht zeigt die Wandlungen in den Wahrnehmungen und Beziehungen zwischen Menschen aus Kosovo und der Region Fricktal für den Zeitraum von 1978 bis 1999 auf.

## SIE HIESSEN MUHAMET, ISMET, OSMAN...

1978 wurden in Frick Volkstanzkurse für Lehrpersonen und weitere Interessierte angeboten. Das Repertoire umfasste vor allem Balkantänze. Das Ziel der Kurse war der wöchentliche Gedankenaustausch, aber auch das Kennenlernen von Tänzen, die in der Schule weiterverwendet werden konnten.

Obwohl ich meine Volkstanzausbildung in Burgas (Bulgarien) und bei mehreren Ensembles auf dem Balkan absolviert hatte, war ich von Beginn weg der Meinung, wo immer möglich Tänzerinnen und Tänzer aus den entsprechenden Ethnien in den Unterricht miteinzubeziehen.

1978 hiess das, sich in Frick und Umgebung in Restaurants und auf Baustellen nach Gastarbeitern aus Jugoslawien umzusehen, die Interesse an einem solchen Kontakt hatten.

Die Gastarbeiter waren erstaunt über meine Anfrage. Von ihnen war ja nur ein Beitrag in Form von Arbeit an unsere Gesellschaft erwünscht. Weshalb interessierten sich nun Schweizer, und erst noch Lehrer und Lehrerinnen, für ihre Tänze, die sie in ihrer Heimat bis zum nächsten Urlaub zurückgelassen hatten?

Zum ersten gemeinsamen Abend kamen fünf Männer im Alter zwischen 21 und 25 Jahren. Vier von ihnen gehörten der Grossfamilie Shala aus dem Dorf Rogovo an, einer war ein Serbe aus Mala Krusha. Alle sprachen gebrochene 'Baustellenmundart', einigermaßen Serbokroatisch und Albanisch. Sie hiessen Muhamet, Ismet, Osman, Hacı. und Miroslav, bezeichneten sich als Jugoslawen und stammten alle aus dem autonomen Gebiet Kosovo.

Auf einer Kassette hatten sie ihre Musik mitgebracht, in deren Zentrum der Nationaltanz der Kosovaren, die Shota, stand. Es war für uns alle schwierig, den Tanz mit seinen Schritten und Armbewegungen nachahmend zu übernehmen. Wir brauchten immer wieder Augenblicke der Reflexion und Analyse. Das war für die Männer etwas Ungewohntes. «Der Tanz sitzt im Bauch, nicht im Kopf», meinte denn auch Ismet lakonisch.

Miroslav, der die Shota perfekt wie die Albaner beherrschte, zeigte uns zum Schluss einen Kolo aus seinem Dorf. Wir waren erfreut über die einfachen Schritte, die wir im Nu beherrschten. Doch dann fügte Miroslav hinzu: «Ich zeig euch jetzt noch die Variationen.» Staunend schauten wir dem unendlichen Reichtum an Formen zu, die er ganz locker auf der Tanzfläche hinzauberte.

Den gemütlichen Teil des Abends verlegten wir ins Restaurant, in dem Muhamet in der Küche arbeitete. Es war für ihn ein Triumph, an seinem Arbeitsplatz mit der ganzen Gruppe aufzukreuzen. Wir konnten ihn auch nicht davon abhalten, die Rechnung für unsere Konsumationen zu begleichen. «Hier seid ihr meine Gäste, wenn ich zu euch komme, seid ihr an der Reihe. So ist das bei uns.»

In den Gesprächen erfuhren wir Erstaunliches. Die Männer lieferten ihren Verdienst den Vätern ab. Sie gönnten sich hier nur das Nötigste. Sie hatten konkrete Pläne: Ein Haus bauen, heiraten, ein Auto und einen Traktor kaufen und dann ein gutes Leben haben in ihrem Dorf. Keiner dachte daran, hier zu bleiben. Religiös waren sie nicht. Dass sie aber hier Bier tranken, das durfte ihr Vater auf keinen Fall erfahren.

## ZU GAST IN KOSOVO

Im Winter 1978/79 besuchte ich auf Einladung der Gastarbeiter Kosovo. Niemand von der Tanzgruppe wollte mich begleiten, denn kurz vorher war ein Fall von Blutrache bekannt geworden. Ich war zehn Tage Gast bei Familie Shala und erhielt mei-

ne ersten Albanisch-Lektionen. Ich musste mich bei der Polizei im Bezirkshauptort melden. Darauf bestanden meine Gastgeber, obwohl es ihnen unangenehm war. Der Besuch auf dem Amt dauerte einen ganzen Morgen, und es wurde mir beschieden, dass ich dank meiner Serbokroatisch-Kenntnisse hier bleiben dürfe.

Bei Muhamet und Ismet sah ich, wie die Gastarbeiter in ihrem Saisonier-Urlaub zu Hause lebten. Ich begriff gar nicht, dass sie ihre hohe Lebensqualität gegen Geld verdienen eintauschen wollten. Sie wiederum sahen mich als unverbesserlichen Nostalgiker, der den Komfort seines Heimatlandes floh, um hier einfach leben zu können.

Gern hätte ich auch Miroslav besucht. Aber das hielten die Gastgeber für unangebracht. «Mala Krusha ist kein gutes Dorf», sagten sie und liessen es dabei bewenden. Vor ein paar Tagen habe ich den Namen des Dorfes in den Kriegsmeldungen aus Kosovo wieder gehört.

### GETRÜBTE BEZIEHUNGEN

Der periodische Einbezug der fünf Männer aus Kosovo wurde in unseren Volkstanzkursen zur Tradition. Die Kontakte weiteten sich aus. Wir wurden für Verschiedenstes von ihnen angefragt:

Könntest du nicht eine Stelle für meinen Cousin finden? Er möchte auch hier arbeiten, egal was.

Mein Chef will mir nicht länger Ferien geben. Könntest du für mich fragen?

Ich möchte nicht mehr auf dem Bau arbeiten. Könntest du mir eine Arbeit in der Fabrik finden?

Könntest du mich zum Arzt begleiten? Ich habe letztes Mal nicht verstanden, was er mir gesagt hat.

Manchmal wurden uns diese Anfragen auch lästig. Wir einigten uns in der Gruppe auf eine gemeinsame Strategie, gewisse Ansinnen auch ganz klar zurückzuweisen. Dies trübte unsere Beziehungen, aber nur für kurze Zeit.

### SONJA

Als erster brachte Muhamet 1984 seine Frau in die Schweiz; nur für drei Monate und ohne die noch kleinen Kinder. Die Frauen in unserer Gruppe waren begeistert, endlich mit einer Frau aus Kosovo in Kontakt zu treten. Aber das war nur bei ihr zu Hause möglich, in der Küche, während

Muhamet mit den Männern in der Stube Kaffee trank.

Die sprachlichen Schranken waren fast unüberwindlich für die Frauen. Nicht mal Gebärden schienen in den zwei Kulturen immer das gleiche zu bedeuten. Aber die Herzlichkeit von 'Sonja' beeindruckte alle. 'Sonja', so hatte Muhamet seine Frau vorgestellt. Ein Irrtum, denn er meinte 'zonja', was auf Albanisch einfach Frau heisst und keineswegs ein Vorname ist. Den richtigen Vornamen von 'Sonja' erfuhren wir erst viel später.



An einen Tanzabend durfte 'Sonja' nicht kommen. Ihm wäre es eigentlich egal, meinte Muhamet, aber sein Vater habe das Sagen, und der würde so etwas nie gestatten.

'Sonja' kam immer wieder in die Schweiz, immer so lange wie ihr Schwiegervater es gestattete.

### DIE EINSCHULUNG

Als die Kinder schulpflichtig wurden, beschloss man, den ältesten Sohn, nicht aber seine Schwester, in der Schweiz einzuschu-

len. Hier wurde eine bedingte Schulreife festgestellt. Etwas, das Muhamet nicht begreifen konnte. Schliesslich startete Perparim in einer Einschulungsklasse. Er hatte eine engagierte Deutschlehrerin und machte gute Fortschritte. Aber nach dem ersten Schuljahr kehrte er von einem Urlaub in Kosovo nicht mehr zurück. Muhamet erklärte uns, sie hätten entschieden, die Kinder doch in Kosovo zur Schule zu schicken. Wir hielten mit unserem Unmut über seine Entscheidung nicht zurück. Nach einer Weile war der Knabe wieder da, aber mit einem Rückstand, so dass die ganze Einschulung wieder von vorne beginnen konnte.

### **MIKPRITJA - GASTFREUNDSCHAFT**

1988 machte unsere Volkstanzgruppe eine Reise nach Kosovo. Wir wollten wandern, Sehenswürdigkeiten besichtigen, hatten Tanzveranstaltungen mit dem berühmten Ensemble Shota aus Prishtina und dem autochthonen Ensemble Rugovo und einer türkischen Tanzgruppe aus Prizren vorgesehen. Es war eine wunderbare Reise, auch wenn wir von Polizei und Militär immer wieder Sondergenehmigungen für unsere Ausflüge beantragen mussten. Natürlich waren wir zu einem Mittagessen bei Familie Shala zu Gast. Für viele der Gruppe war die erfahrene Gastfreundschaft ein Schlüsselerlebnis für die nächsten Jahre. Mikpritja, das albanische Wort für Gastfreundschaft, blieb uns im Gedächtnis haften.

### **WIR HABEN ANDERE PROBLEME**

1990 war einschneidend in unseren Beziehungen. Alle fünf Männer hatten jetzt ihre Familien hier und überschwemmten uns mit ihren Problemen: Finanzielle Krisen, ausgelöst durch unüberlegte Kreditaufnahmen, Steuererklärungen, Hilfe bei der Wohnungssuche, immer häufigere Arztbesuche für Männer und Frauen, Rückenleiden, Magenprobleme. Probleme mit den Kindern in der Schule gab es nur für uns. Für unsere Freunde waren das nur Kleinigkeiten, nicht der Rede wert.

Zu den Tanzabenden waren sie nicht mehr zu bewegen. «Wir haben andere Probleme», war ihre Auskunft. Miroslav hatte sich ganz aus der Gruppe zurückgezogen. Seine Familie pflegte keinen Kontakt mehr zu albanischen Familien. Auch wir waren bei ihm nicht mehr er-

wünscht, weil wir unsere Kontakte zu den Albanern nicht abgebrochen hatten. Nur für das Ausfüllen der Steuererklärung kam er auf mich zurück. Als Jugoslawe bezeichnete sich keiner mehr. Das Wort war zum Schimpfwort verkommen.

### **DOCH MEHR ALS NUR ALTE BEKANNTE?**

Die letzten drei Jahre sind geprägt durch die Radikalisierung der Situation in Kosovo. Die Familien schotten sich ab, versinken in ihren Problemen. Angehörige sind als Asylbewerber aufgetaucht und müssen an Wochenenden aufgenommen werden. Ismet ist mit vier schulpflichtigen Kindern arbeitslos geworden. Unsere Versuche, die Kinder für die HSK-Kurse in albanischer Sprache zu gewinnen, scheitern. Unsere Prioritäten sind denen der Väter oft diametral entgegengesetzt. Trotzdem: Wo vermittelt werden muss, werden wir als Vermittler akzeptiert. Unsere manchmal schwierige Beziehung dauert nun schon mehr als zwanzig Jahre. Vielleicht sind wir doch mehr als nur alte Bekannte geworden?

### **VOM ZEITHORIZONT INTEGRATIVER PROZESSE**

Wenn heute über Integration, über multikulturelles Zusammenleben so gesprochen wird, als sei das alles mit Instant-Methoden gleich in den nächsten zwei Jahren zu verwirklichen, so blicken wir verwundert auf unsere 20 Jahre zurück. Wir haben einen kleinen Teil eines Prozesses erlebt, den vielleicht mal unsere Kinder oder Enkelkinder zu Ende führen werden.

Was uns besonders berührt, ist die Tatsache, dass kultureller Austausch eine Interaktion von unzähligen Faktoren ist, die wir nicht im Griff haben. Jeder von uns hat sich in den 20 Jahren zu etwas gewandelt, das er nicht voraussehen konnte. Und die Wandlung geht weiter. Ich bin jetzt 56, Haci ist 46, Perparim versucht, seine Lehre als Automonteur abzuschliessen. Kolleginnen und Kollegen aus der Tanzgruppe nähern sich dem Pensionsalter. Was werde ich in zehn Jahren von uns allen zu berichten haben?

**JANNIS ZINNIKER**



# Un lexique pour apprendre le français à partir de l'albanais.

## Un instrument à l'intention des personnes nouvellement arrivées en Suisse

Les questions que je me pose en permanence sont :

- connaissant les deux cultures suisses et albanaises, que puis-je faire pour aider les uns et les autres ?
- comment faciliter le lien entre ces deux communautés qui comptent beaucoup pour moi étant donné que je suis albanaise et que je vis depuis longtemps en Suisse et me sens proche de cette société ?

En décembre de l'année dernière, alors que je me rendais à Berne en train, j'ai entendu malgré moi un groupe de jeunes gens albanais qui discutaient ensemble. J'ai compris le sens de leurs pensées: ils désiraient fortement apprendre le français afin qu'ils puissent continuer leurs formations et retourner au pays avec un nouveau bagage. Les albanais de «cette nouvelle vague» d'arrivée en Suisse sont différents de ceux qui venaient travailler ici il y a 10 ou 15 ans. Ces derniers, laissant leur famille au pays, venaient dans le but d'économiser de l'argent et repartaient au pays souvent sans apprendre la langue. Mais les personnes arrivées ces derniers temps, forcées de partir à cause de la guerre, ont une grande soif d'apprendre étant donné que les écoles au Kosovo ont été officiellement fermées il y a longtemps. Conscients qu'un jour ou l'autre ils devront retourner au pays, ils expriment avec force le désir de profiter de ce séjour en Suisse pour apprendre la langue du pays d'accueil qui est fondamentale pour suivre toute formation. J'étais impressionnée et fière d'entendre des propos si encourageants.

Vous aussi: M.A.J., L.G.J., E.A. m'avez témoigné votre enthousiasme. Tous les visages dans lesquels j'ai pu lire ce désir d'apprendre, de penser à l'avenir malgré les pré-occupations qui sont les vôtres. Et toi aussi R.B. qui m'a fait part de ton souhait d'apprendre la maçonnerie. Toi qui disais si simplement mais si bien que tu devais connaître le français pour pouvoir réaliser ce vœu; reconstruire une maison au Kosovo.

Pour vous tous et par amour de ce peuple, l'idée m'est venue d'écrire ce lexique qui servira à apprendre le français.

Ce lexique s'avère sinon nécessaire au moins très utile, considérant:

- que le statut de requérant d'asile ne permet pas d'assumer financièrement des cours de langue;
- que d'autres ressortissants albanais sont dans la même situation;
- que les ateliers de français sont débordés;
- que le budget de l'Etat est limité.

C'est ainsi qu'avec un groupe d'amis S.Dodani, H. Kongo et A. Leska, enthousiastes et dynamiques, nous nous sommes mis au travail en collaboration avec l'Université de Tirana.

Ce lexique contient 45 leçons enrichies d'exemples de conversations courantes et un vocabulaire de base. Il est élaboré d'une manière suffisamment simple pour qu'il soit accessible à tous. Ce qui est intéressant, c'est que les francophones pourront aussi l'utiliser car il est conçu de façon symétrique français/albanais.

Ce livre, soutenu par le bureau du délégué aux étrangers du Canton de Neuchâtel, représenté par Th. Fachinetti, paraîtra prochainement.

En offrant ce livre j'espère satisfaire les besoins de connaissance réciproque de ces deux cultures. La Suisse donnera ainsi une occasion à la communauté albanaise d'apprendre le français et de satisfaire une volonté d'intégration. En effet, elle redonnera confiance aux albanais leur ouvrant une porte vers de nouvelles formations qu'ils ne pouvaient plus avoir au sein même de leur société. Les Albanais seront alors fiers de montrer qu'ils savent s'ouvrir lorsque nous leurs faisons confiance et ainsi nous enseigner leurs valeurs.

Pour conclure, le tiens à souligner que ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de ce groupe d'amis et sans la collaboration de l'Université de Tirana. A cette occasion, je leur témoigne de toute ma gratitude.

### **REGA RAMADANI**

collaboratrice au Bureau du délégué aux étrangers du Canton de Neuchâtel



... de l'exploitation à l'éducation ...

## MARCHE MONDIALE CONTRE LE TRAVAIL DES ENFANTS 1999

Rappelez-vous, mai 1998 : des milliers d'enfants convergeaient vers Genève afin de se faire entendre par les délégués de la 86ème Conférence de l'Organisation Internationale du Travail (OIT). Ils ont témoigné de la situation des enfants travailleurs dans le monde, dont le nombre est estimé à 250 millions ! En juin prochain, la communauté internationale s'engagera par une nouvelle Convention à prendre des mesures immédiates pour éliminer les pires formes de travail des enfants. A cette occasion, une trentaine d'enfants ayant été victimes des pires formes de travail et leurs accompagnants viendront à Genève à la fin du mois de mai prochain afin de participer à une rencontre pour confronter leurs expériences, leurs réflexions sur les circonstances qui les ont menés à travailler et leurs propositions pour la mise en oeuvre de cette nouvelle convention. Leurs conclusions seront présentées à la 87ème Conférence Internationale de l'OIT. Des échanges sont prévus avec Madame la Présidente Ruth Dreifuss à Berne ainsi qu'avec des représentants du Haut Commissariat des Droits de l'Homme et des délégués à la Conférence à Genève. Des groupes et classes de jeunes de toute la Suisse qui auront travaillé sur ce thème seront tirés au sort afin de rencontrer les jeunes travailleurs à ces occasions.

De plus, la Fondation Education et Développement, à Lausanne, tiendra à disposition des enseignants dès la mi-avril deux dossiers pédagogiques pour les 10-12 ans et 13-15 ans sur le thème du travail des enfants.

### INFORMATIONS :

M. Charly Maurer, FED, cp 164, 1000 Lausanne 13  
tél : 021-612.00.81 , fax 021-612.00.82 - e-mail fed@lausanne.globaleducation.ch

### LA NOUVELLE CONVENTION SUR LES PIRES FORMES DE TRAVAIL DES ENFANTS S'APPLIQUERA AUX ENFANTS EN DESSOUS DE 18 ANS ET COMPRENDRA :

- toutes les formes d'esclavage (travail forcé et la servitude pour dette)
- l'emploi des enfants dans des activités illicites (production et trafic de drogues)
- l'exploitation sexuelle (prostitution, pornographie)
- les travaux susceptibles de compromettre la santé, la sécurité ou la moralité de l'enfant (enfants domestiques)

### LA MARCHE MONDIALE AIMERAIT FAIRE RECONNAITRE EN PLUS :

- que l'opinion des enfants et des parents directement touchés par ces pires formes de travail des enfants soit prise en compte dans l'élaboration de programmes d'action nationaux
- l'interdiction de l'utilisation des enfants dans les conflits armés
- que les formes de travail qui empêchent l'accès à l'éducation de base soient également proscrits

# GLOBALMARCH

Against Child Labour  
Contra el Trabajo Infantil  
Contre le Travail des Enfants



Le Secrétariat Suisse de la Marche Mondiale propose aux enseignants, formateurs et responsables de groupes de sensibiliser les jeunes à la question du travail des enfants grâce à :

- Un kit contenant du matériel et une affiche permettant de traiter le thème du travail des enfants et de monter une petite exposition.
- Une carte (format B5) offrant au jeune la possibilité de s'exprimer sur ce thème (dessin, poème, etc.) et de l'envoyer à une personne de son choix : le jeune sensibilise à son tour les adultes, demande des actions et/ou propose des solutions.

Nous aimerions recevoir en échange une création collective des classes/groupes, sur un rectangle de tissu (0,50m.x1m. ou 1m.x2m.). Elle sera exposée sur la Place des Nations durant la Conférence.

Vous pouvez recevoir ce matériel gratuitement en contactant le Secrétariat de la Marche à l'adresse ci-dessous.

Des informations et des documents sont également disponibles sur :  
notre site internet en Suisse : [www.tdh-geneve.ch/globalmarch](http://www.tdh-geneve.ch/globalmarch) dès fin mars  
notre site internet international : [www.globalmarch.org](http://www.globalmarch.org) (en anglais)

## LE KIT DE SENSIBILISATION SE COMPOSE DE :

- 1 lettre et 1 fiche d'information
- des articles de journaux
- 1 affiche et environ 30 cartes
- 5-6 photos
- une carte du monde avec des statistiques
- des témoignages
- une fiche proposant quelques jeux de rôles
- des fiches sur les pires formes de travail des enfants
- 5 caricatures représentant les pires formes susmentionnées
- une fiche sur quelques actions soutenues par les membres de la Marche
- des listes de livres et adresses Internet

## Le cinéma au service de l'ouverture interculturelle

« Quand tu dois franchir une montagne, d'abord tu la regardes, puis tu la sens sous tes pieds pendant que tu montes. Au sommet, tu vois ce qu'il y a en bas. Quand tu arrives de l'autre côté, tu devrais l'arrêter, regarder derrière toi le chemin parcouru et à quoi ressemble la montagne vue de l'autre versant. Une histoire, c'est un peu comme traverser une montagne. Elle te donne une certaine perspective, et tu peux voir les choses autrement, sous un angle nouveau »

(Témoignage tiré de « Aux guerriers du silence »).

Ce qui frappe tout d'abord, lorsque l'on rencontre Cesar et Marie-Clemence Paes, c'est leur grande simplicité, leur capacité d'écoute, leur envie de partager et d'apprendre... Jeunes réalisateurs de trois documentaires présentés dans le cadre du Festival International de Films de Fribourg, Cesar et Marie-Clemence se définissent comme xénophiles. « Nous aimons toutes les cultures, dans leurs différences mais aussi dans leurs similitudes avec les nôtres ».

L'interculturalité fait partie de leur quotidien depuis toujours. Marie-Clémence, de père français et de mère malgache, raconte sa quête identitaire: « Enfant, lorsque j'habitais à Madagascar, mes cousines me traitaient de «blanche», je vivais très mal mon métissage. Lorsque nous sommes partis nous installer en France, j'ai pensé que ce serait différent. Or, le premier jour de classe,

une camarade est venue vers moi pour me demander d'où je venais, car « je n'avais pas vraiment l'air française »..... Ce n'est que plus tard, lorsque je suis allée vivre au Brésil que j'ai compris que ma double appartenance n'était pas un handicap, mais une richesse... Cette prise de conscience a passé chez moi par l'apprentissage d'une autre langue... »

Cesar, quant à lui, est d'origine brésilienne. Il est également le fruit d'un certain métissage puisque ses grands-parents sont venus du Liban. Parmi l'héritage culturel, quelques plats orientaux... « L'alimentation est à mon avis le trait culturel le plus persistant.... Encore aujourd'hui, nous mangeons parfois à la libanaise, alors que la pratique de la langue arabe s'est perdue très rapidement... »

On comprend mieux, dès lors, l'orientation du travail cinématographique des Paes...

Mise en évidence d'une certaine universalité  
 Regard modifié sur les migrations et le Sud  
 Approche de l'autre, avec une infinie poésie,  
 Dans une suite d'images magiques qui laissent transparaître la relation authentique tissée dans un temps suspendu...

« Le message de nos documentaires ? Il n'y a pas une seule lecture possible... »

Chacun peut occuper un espace, être interpellé par un élément... Nous espérons éveiller, susciter des questions et travailler sur la connaissance plutôt que sur l'information »

**MARY-CLAUDE WENKER**



« angano . . .  
angano . . .  
Nouvelles de  
madagascar »  
(1989, 63MN)

« Ce que tu ne sais pas, les contes te l'apprendront. Ils forment ton esprit, ils sont histoire du passé et histoire du futur, voguant de génération en génération... Trop souvent on croit, à tort, que celui qui n'a rien écrit est censé ne pas avoir existé ».

C'est un voyage à travers les contes et les légendes de Madagascar que nous proposons Cesar et Marie-Clémence Paes... Un voyage qui invite à changer la perspective de notre regard sur les pays du Sud...

Un voyage qui souligne les richesses à partager, le bonheur des hommes, des femmes et des enfants, une expérience d'apprentissages...

Et cette intuition, lancée par un pêcheur à la fin du film...

« Que ce que j'ai dit soit transmis pour que ce soit entendu dans l'histoire future par tous les descendants.

Emportez tout ceci avec vous là-bas. Il y aura peut-être des ressemblances avec d'autres pays. Les contes, c'est l'héritage des oreilles. Il se peut qu'il y ait des idées à tirer de tout ça »

« Aux guerriers du  
silence... »  
(1992, 54MN)

Un pas de plus vers l'universalité et le partage de lieux communs.... Peuples de littérature orale, les Saamis en Laponie et les Fulni-ôs du Brésil comptent parmi les cultures minoritaires dominées, dépossédées ou niées. C'est leur regard sur le monde, l'évolution, l'environnement que nous présente ce documentaire d'une grande authenticité. Partages d'opinions, mais de crainte également: comment préserver son identité alors que la langue s'envole? Et cette enseignante du Sertao d'inventer des mots dans sa langue d'origine pour dénommer des objets jusqu'alors inconnus.... Mots qu'elle fait émerger avec une logique déconcertante et qu'elle consigne précieusement dans un lexique.

« le bouillon d'awara »  
(1996, 70MN)

Il existe quelque part un endroit où cohabitent en harmonie Créoles, Amérindiens, Hmongs, Européens et réfugiés Surinamais, où plus de ..... langues sont parlées...

A Mana, en Guyane française, on cuit dans de grands chaudrons une soupe aux ingrédients multiples et surprenants pendant plus de deux jours. On raconte que celui qui en mange à Pâques ne quittera plus jamais la Guyane.

La légende semble devenir réalité. A Mana, plus près de 60% de la population est issue de migrations récentes...

A partir de la recette de cuisine, prise à la fois comme métaphore et comme pratique concrète, le documentaire s'infiltré dans la réalité multiculturelle qui compose la Guyane pour témoigner avec humour parfois, tendresse souvent, du fonctionnement possible d'une société pluriethnique...

**CES DOCUMENTAIRES SERONT  
DISPONIBLES SUR CASSETTES VIDÉO**

**AUPRES DE TRIGON-FILM,  
4118 RODERSDORF  
TÉL. 41.61 731.15.15  
FAX 41.61 731.32.88**

## Die Fachstelle « Filme für eine Welt » stellt sich vor

Das Aufeinandertreffen der Kulturen ist für uns längst zur alltäglichen Realität geworden. In unseren Schulen wächst die Zahl ausländischer Kinder aller Kontinente. Die Herausforderung, uns mit den weltweiten wirtschaftlichen Verflechtungen und Abhängigkeiten und den Gründen für Migration, Flucht, Asylsuche auseinanderzusetzen, wird immer unausweichlicher.

Filme leisten einen wichtigen Beitrag dazu, weil sie mehr als Informationen enthalten: Sie sprechen Gefühle an und machen tiefsitzende, verborgene Ängste und Hoffnungen, Vorurteile und Visionen bewusst. Sie ermöglichen es, an vorhandene Bilder anzuknüpfen, und Ängste, Widerstände und Phantasien, die mit einem Thema verbunden sein können, zu thematisieren.

### DIE FACHSTELLE HAT DEN AUFTRAG

Filme und Videos zu Nord/Süd-Themen wie Entwicklung, Mission oder Kulturbegegnung zu beschaffen und deren Einsatz zu fördern. Sie will damit das Interesse an entwicklungsbezogenen Themen wecken, einen bewussteren Zugang zu anderen Kulturen fördern und ein lebendiges Bild vom Leben der Menschen, ihrer Kultur, ihrer Lebensphilosophie, ihren Hoffnungen und ihren Problemen vermitteln. Das Angebot umfasst heute eine Auswahl von über 120 empfohlenen Dokumentar- und Spielfilmen, wobei der Anteil französischer Fassungen im Aufbau begriffen ist (bislang sind es knapp zwanzig Titel).



### AUSWAHLKRITERIEN

Berücksichtigt werden Filme, in denen die gezeigten Menschen weder Statisten noch Opfer, sondern Handelnde sind, die sich selbst darstellen können. Filme, die Verständnis für deren Alltag vermitteln, globale Zusammenhänge thematisieren und einen Bezug zu unserer Alltagsrealität herstellen lassen, die emotional ansprechen und die formal überzeugen.

### DIE FACHSTELLE AUF DEM INTERNET

Folgende Angebote sind auf dem Internet abrufbar: Empfehlungen auf Filme und Videos im Verleih mit Inhaltsangaben und didaktisch aufgearbeitetem Begleitmaterial (« Arbeitshilfen »); alphabetisches, thematisches und nach Ländern geordnetes Register; Hinweise auf Filme im Kino und im Fernsehen; technische und methodische Tips für die Arbeit mit Film und Video.

### ADRESSE

Fachstelle « Filme für eine Welt »  
Monbijoustr. 31, Postfach 6074,  
3001 Bern  
Tel. 031 398 20 88, Fax 031 398  
20 87  
mail@filmeeinewelt.ch  
www.filmeeinewelt.ch

### VERLEIH- UND VERKAUFSTELLEN

ZOOM Verleih für Film und Video,  
Im Struppen 1, 8048 Zürich, Tel.  
01 / 432 46 60, Fax 01 / 432 46  
61, e-mail: verleih@zoom.ch  
Stiftung Bildung und Entwicklung,  
Monbijoustr. 31, Postfach, 3001  
Bern, Tel. 031 / 389 20 21, Fax  
031 / 389 20 29

Fondation Éducation et  
Développement, Avenue de Cour  
1, case postale 164, 1000  
Lausanne 13, Tél. 021 / 612 00  
81, Fax 021 / 612 00 82  
Ciné-dia, Ch. Cardinal-Journet 3,  
1752 Villars-sur-Glâne, Tél.: 026 /  
426 34 30, Fax: 026 / 426 34 49,  
e-mail: e+m.cinedia@mail-com.net

### Neue Titel in französischer und deutscher Fassung

Pastry, Pain and Politics  
Stina Werenfels, Schweiz 1998.  
Kurzspielfilm, deutsch und deutsch untertitelt / Englisch französisch untertitelt, Video VHS, 30', ab 14 Jahren  
Ellen und Fritz Weintraub, ein jüdisches Ehepaar, verbringen ihren Urlaub in der Schweiz. Nach einer Herzschwäche landet Fritz im Spital, wo er von der palästinensischen Krankenschwester Hayat gepflegt wird. Fritz ist ausser sich. Dieser Ausgangspunkt der vielschichtigen Geschichte mit gescheiterten Dialogen behandelt ein delikates Thema spannend und voll Witz. Sie erzählt von menschlichen, religiösen und nationalen Grenzen und entlarvt Vorurteile und Rassismen aller Beteiligten.

### Le Métis — Enfant de la rue au Burundi

Joseph Bitamba, Frankreich 1996. Dokumentarfilm, OF deutsch untertitelt / Französisch, Video VHS, 28', ab 14 Jahren  
Der Film gewährt einen ungespektakulären, aber eindrücklichen Blick in den Alltag von Strassenjungen in Bujumbura: bescheidene Mahlzeiten, Gelegenheitsarbeiten, Diebstähle, Spielen und Zeit totschiagen. Angeführt wird die Bande vom 14-jährigen Eric. Seine Eltern wurden Opfer der kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Hutu und Tutsi. Eric kann sich als Mischling bei Hutu und Tutsi frei bewegen und dadurch wenn nötig Freunde beschützen. So wirkt er wie ein Symbol des Friedens.

### Zezé

Cao Hamburger, Brasilien 1995.  
Kurzspielfilm, ohne Worte, Video VHS, 5 Minuten, ab 6 Jahren  
Ein pfiffiger Knirps klagt erst seiner Mutter, dann der Nachbarin einen Topfdeckel und rast in wilder Verfolgungsjagd durch das heimische Elendsviertel. Schliesslich landet er am Ziel – einem Platz, auf dem eine Schlagzeugband mit improvisierten Instrumenten in vollem Gange ist. Der Kurzfilm gestattet viele beiläufige Einblicke in die Lebensweise der ärmsten brasilianischen Bevölkerungsschicht. Dabei symbolisiert der kleine Dieb, der sich als Musiker entpuppt, ein Stück Hoffnung.  
(Als Unterrichtseinheit mit Video, 25 Faltblättern bei der Stiftung Bildung und Entwicklung)

L'immigration féminine n'est pas recensée spécifiquement, elle ne fait pas la une des préoccupations politiques et sociales, ni l'objet d'écrits nombreux. Tout au plus la retrouve-t-on citée ci et là, si discrètement qu'elle en est presque secrète et pourtant si visible. Il suffit de se promener dans nos villes pour le constater.

Sensible à cet effacement qui recouvre des réalités combien concrètes, la Commission Migration de la Fédération des Eglises Protestantes de Suisse a pris l'heureuse initiative d'organiser une rencontre sur le plan suisse. C'est ainsi que le 9 mars 1991 à BVerne eut lieu la rencontre d'un large éventail de professionnel(le)s évoluant dans tous les milieux, possédant des compétences diverses mais ayant un point commun: celui d'être en contact avec des femmes immigrées, de partager leurs préoccupations afin que quelque chose change. Cette journée était centrée sur le thème « Femmes immigrées et santé ».

Suite à cette rencontre, les professionnel(le)s de la santé et du social de Suisse romande ont souhaité poursuivre cette démarche. C'est ainsi qu'un groupe romand indépendant s'est créé dans le but de favoriser les échanges entre les personnes engagées auprès des femmes migrantes d'un point de vue professionnel, associatif ou bénévoles. Par la suite, ce groupe s'est constitué en association: « ARFIS ».

Un comité restreint a pris en charge l'organisation de journées d'échanges d'expériences, de sensibilisation et de formation pour toutes et tous les intéressé(e)s.

Ces dernières années, nous avons abordé les thèmes suivants:

« Migration et maternité » (1993)

« Couples mixtes et interculturels » (1995)

« Jeunes immigrés, quelles identités, quelles perspectives? » (1997)

« Affectivité et sexualité féminine dans un contexte migratoire » (1999)

Lors de chacune de ces rencontres, des intervenants de qualité ont alimenté la réflexion. Les textes de leurs contributions sont figurés dans des brochures de références qui peuvent être commandées auprès de notre association.

ARFIS - case postale 3749 - 1211 Genève 3  
Personne de contact:  
Madeleine Denisart  
Centre de planning familial et de grossesse  
Avenue Georgette 1  
1000 Lausanne



## « Frauen, Bildung und Entwicklung in islamischen Ländern »

Ideen und Anregungen von einer Arbeitstagung, welche am 29. Januar 1999 von der Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA) und der Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE) in Bern durchgeführt worden ist.

Die Arbeitstagung „Frauen, Bildung und Entwicklung in islamischen Ländern« ist aus entwicklungs- wie bildungspolitischen Überlegungen entstanden. Sowohl die DEZA als auch die SBE sehen die Notwendigkeit, besser über die Verhältnisse und Entwicklungen in islamischen Ländern zu informieren und die Kenntnisse darüber zu verbreitern.

Die beiden Institutionen haben deshalb sechs Fachfrauen aus Algerien, Bangladesch, Palästina, Tunesien und der Schweiz eingeladen und sie gebeten, ihre persönlichen Geschichten und Erfahrungen im Engagement für die Verbesserung der Lebensbedingungen von Frauen in islamischen Ländern einzubringen. Die Tagung wollte dazu beitragen, einen echten Dialog über die Religionen und Kulturen hinweg zu beginnen und Anregungen für eine Weiterführung dieser Initiative zu liefern.

Der Vormittag des Seminars war entwicklungs- politischen Betrachtungen gewidmet, Integrations- und Bildungsfragen waren Thema des Nachmittags.

### DEN ISLAM GIBT ES NICHT

Alle Referentinnen haben an der Tagung immer wieder betont, dass sie weit weniger durch die Religion als durch

die geografische und soziale Herkunft geprägt worden seien und daher mit Frauen aus islamischen Ländern nicht mehr gemeinsam hätten als mit Frauen aus dem nicht-islamischen Raum. Wie ein roter Faden zog sich die Aussage durch die Referate hindurch, dass es den Islam und die islamische Lebenssituation nicht gebe. Die Kurzformel „Frauen im Islam« oder „Frauen und Islam«, die heute oft in Debatten eingebracht wird, scheint nicht mehr als ein gedankliches Konstrukt, das der Vielfalt der Lebenswelten von Frauen nicht gerecht wird. Dabei handelt es sich um die Fortsetzung einer langen kulturimperialistischen Tradition, in der da Thema „Frau und Islam« dazu instrumentalisiert wurde, die islamischen Kulturen als Ganzes abzuwerten und die europäische Dominanz zu rechtfertigen.

### EMPFEHLUNGEN FÜR DIE SCHULEN IN DER SCHWEIZ

Aus den Referaten und den Diskussionen in den Arbeitsgruppen lassen sich Empfehlungen für die Integrationsdiskussion in der Schweiz ableiten:

- *Unterstützung für Lehrkräfte und kritische Reflexion:*

Für Lehrkräfte und alle, die sich mit der Frage der Integration ausländischer Kinder in Schweizer Schulen beschäftigen, ist eine kritische Reflexion über die Begriffe Integration, Multikulturalität, kulturelle Vielfalt und vor allem ein Bewusstsein der eigenen Identität von grosser Bedeutung. Auf allen Ebenen - in den Schulhäusern, in der

Lehrerbildung, aber auch in der Bildungspolitik - sind die Möglichkeiten dafür zu schaffen.

Eine Diskussion über das multikulturelle Zusammenleben, die sich allerdings nicht auf Religionsfragen beschränkt, ist wichtig. Bestehende Erfahrungen, Projekte und Modelle sollen aufgegriffen, gesammelt und aufgearbeitet werden. Diese können die Diskussion anregen und Lösungsrichtungen anzeigen.

Die Integration und die Konfliktlösungen dürfen nicht nur den Einzelinitiativen von Lehrer/innen oder einzelnen Schulhäusern überlassen werden, zufällig und punktuell bleiben - entsprechende Angebote an Instrumenten, für den Austausch und die Vernetzung sind zu schaffen.

- *Vorurteile richtig stellen - Ängste ernst nehmen*

Berichte und Vorurteile wie die „Islamisierung der Schweizer Schulen« sind kritisch zu hinterfragen und auf ihre sachliche Richtigkeit zu prüfen. Die emotionale Ebene darf dabei allerdings nicht ignoriert werden. Ängsten und Unsicherheiten kann nicht allein mit statistischen Aussagen erfolgreich begegnet werden. Es braucht eine innere Offenheit, sich damit ernsthaft auseinanderzusetzen.

Dasselbe gilt für interkulturelle Konflikte, die weder dramatisiert noch generalisiert, aber auch nicht unter den Tisch gewischt werden dürfen. Sie sind von Fall für Fall zu beurteilen, und es müssen individuelle Lösungsmöglichkeiten gefunden werden.

- *Wann wird Multikulturalität zum Gewinn?*

Multikulturalität kann ein Gewinn für die Schule sein. Dieser „Mehrwert« ist vermehrt in der Debatte und in den Medien zu betonen, dabei muss er jedoch anhand von Beispielen und Erfahrungen fassbar gemacht werden. Um Multikulturalität als Gewinn wahrnehmen und erleben zu können, braucht es gewisse Voraussetzungen und Bemühungen, diese müssen benannt werden. Insbesondere sind vermehrt Überlegungen und Kommunikationsanstrengungen zu leisten, wie die Mütter, die oft weniger in der Schweiz integriert sind und mit Sprachschwierigkeiten kämpfen, stärker in Schulfragen eingebunden werden können.

### WEITERES VORGEHEN

Die Stiftung Bildung und Entwicklung SBE will die von der Tagung vermittelten Impulse in ihrer Arbeit im interkulturellen Bildungsbereich folgendermassen umsetzen:

- *Sammeln von interkulturellen Erfahrungen im Lebensraum Schule:*

SBE will Erfahrungen sammeln, zusammenstellen und den interessierten Fachkreisen, aber auch der Öffentlichkeit zugänglich machen.

- *Weiterbildungsoffensive für Lehrer/innen im Hinblick auf das UNO-Jahr „Kultur des Friedens«:*

SBE wird Weiterbildungsangebote über „interkulturelles Zusammenleben«, mit einem besonderen Aspekt der Friedensförderung anbieten.





## Zürich

### « Shqip! » - Unterrichtsmaterialien für Albanisch sprechende Schülerinnen und Schüler und für den interkulturellen Unterricht

#### LAUDATION ANLÄSSLICH DER VERLEIHUNG DES PREISES FÜR EINE BESONDERE PÄDAGOGISCHE LEISTUNG DER PETER-HANS-FREY STIFTUNG ZÜRICH

VOM 19. NOVEMBER 1998 AN BASIL SCHADER UND FEMZI BRAHA

Das Buch  
Ich habe einen ruhigen  
Freund,  
er hilft mir jeden Tag,  
er ist nett und zuverlässig,  
gibt mir Wissen und Licht.

Ich mag ihn sehr,  
jeden Abend nehme ich ihn in  
die Hand,  
die Welt deckt er mir auf,  
das Leben verschönert er mir.

Mit diesen Worten rühmt  
Hisen Matoshi, ein albanisch-  
zürcherischer Schüler, in ei-  
nem selbstverfassten Gedicht,  
was Bücher für ihn bedeuten.

Ein Buch, das ein guter Freund  
ist, das Wissen gibt und die  
Welt aufdecken hilft, - das trifft  
auch auf das Lernbuch «Shqip  
!» von Basil Schader und  
Femzi Braha zu. Kinder finden  
darin viele schöne Texte,  
Lieder, Spiele und  
Zeichnungen, Lehrpersonen  
nützliche und notwendige  
Hintergrundinformationen  
und didaktischen  
Anregungen.

Zu loben ist mehr als das Buch.  
Zu loben ist auch die pädago-  
gische Initiative, die das Buch  
mit sich trägt. Basil Schader  
und Femzi Braha schlagen vor,  
sichtbar zu machen, zur  
Geltung zu bringen, zu nutzen

und weiterzuentwickeln, was  
albanischsprachige Kinder von  
zu Hause mitbringen: ihre  
Muttersprache und das Wissen  
um Lebensweise und Kultur  
ihrer Eltern und ihrer  
Herkunft. «Shqip!» liefert da-  
zu nicht nur ein gut begründe-  
tes Konzept, sondern auch  
Anleitungen und Material, wie  
dieses im Unterricht in  
Schweizer Klassen realisiert  
werden kann. Zum Beispiel:  
Schülerinnen und Schüler ver-  
gleichen Wörter in verschiede-  
nen Sprachen. Die  
Albanischsprachigen steuern  
dazu die Wörter aus ihrer  
Sprache bei, andere Kinder aus  
anderen Sprachen, aus dem  
Französischen und aus dem  
Englischen. Es ergeben sich  
Betrachtungen über gemeinsa-  
me Ursprünge,  
Verwandtschaften,  
Unterschiede, Fremd- und  
Lehnwörter, - kurz eine  
Sensibilisierung für die  
Sprachenvielfalt. Ein anderes  
Beispiel: Die albanischen  
Kinder finden in «Shqip!»  
Texte über die albanische  
Literatur. Damit sind sie in der  
Lage, den Dichter Ismail  
Kadare vorzustellen, wenn ei-  
ne Klasse eine Vortragsreihe  
über berühmte Dichter ver-  
schiedener Länder durchführt.  
Mit solchen Lernsequenzen  
stärken die albanischsprachi-  
gen Kinder ihre Kenntnisse in  
ihrer Muttersprache und  
gleichzeitig ihr  
Selbstbewusstsein. Das wie-  
derum hat - wie eine Reihe von  
Studien aufzeigt - einen posi-  
tiven Einfluss auf ihr Lernen in  
der deutschen Sprache. Alle  
andern Kinder einer Klasse er-  
weitern ihr Weltwissen, lernen  
über andere Länder und er-  
höhen durch Sprachvergleiche  
ihr Sprachenbewusstsein. «  
Shqip!» bietet damit konkrete

Unterstützung für das, was oft  
abstrakt postuliert, aber noch  
zu wenig mit alltäglicher schu-  
lischer Praxis ausgefüllt wird:  
das interkulturelle und  
mehrsprachige Lernen. Das  
Werk entspricht den Zielen  
des Zürcher Volksschul-  
Lehrplans und den neusten  
Erkenntnissen über eine multi-  
kulturelle und mehrsprachige  
Bildung, wie sie beispielsweise  
im Expertenbericht für ein «  
Gesamt Sprachenkonzept» der  
Erziehungsdirektorenkonferen-  
z zu finden sind.

Loben will ich weiter, dass «  
Shqip» Zugänge zur Lebensart  
und Kultur der albanischsprachi-  
gen Menschen eröffnet. Wer  
das Buch durchblättert, wird  
neugierig auf eine Sprache, die  
zwischen den slawischen und  
lateinischen Sprachen eigen-  
ständig lebt, erahnt die poeti-  
sche, schwermütige und heimat-  
verbundene albanische  
Lyrik-Tradition, erfreut sich an  
einer lebendigen Folklore, lernt  
über herausragende  
Persönlichkeiten wie Mutter  
Teresa. Damit vermittelt «  
Shqip!» Einblicke in den  
menschlichen und kulturellen  
Reichtum des albanischen  
Volkes, der sich heute auch in  
der Schweiz in albanischen  
Mitbürgerinnen und  
Mitbürgern zeigt: zum Beispiel  
in Schulkindern, die mit  
Inbrunst Gedichte rezitieren,  
zum Beispiel in albanischen  
Müttern, die für ihre Familien  
sorgen, zum Beispiel in  
Familienvätern, die die Züge  
der SBB putzen und damit  
nicht nur ihre Familien hier  
er nähren, sondern auch die  
Verwandtschaft im  
Heimatland unterstützen, oder  
in albanischen Lehrpersonen  
der Kurse in heimatlicher  
Sprache und Kultur, die sich

unermüdlich und fachkundig  
für albanische Kinder einsetzen.  
Die Anerkennung für «  
Shqip!» gebührt auch diesen  
Menschen.

Schliesslich gilt es eine  
Zusammenarbeit zu loben, in  
erster Linie zwischen Femzi  
Braha und Basil Schader, aber  
auch zwischen einigen weite-  
ren Beteiligten albanischer und  
schweizerischer Herkunft. Das  
gemeinsame Produkt konnte  
nur zustande kommen, weil  
sie bereit waren, viel in die  
Zusammenarbeit zu investie-  
ren: den Glauben an eine ge-  
meinsame Sache, die  
Zuversicht, unvermeidliche in-  
terkulturelle Hürden zu über-  
winden, Offenheit und  
Kompromissbereitschaft, um  
sich über unterschiedliche  
Erwartungen zu verständigen,  
hohe Fachkompetenz und ei-  
nen hohen Arbeitseinsatz.  
Beide Seiten liessen ihre je ei-  
genen pädagogischen  
Vorstellungen einfließen.  
Keine einseitige Dominanz,  
sondern ein sich Ergänzen  
zeigt sich in der Auswahl der  
Themen und Texte, im Stil und  
in den didaktischen  
Vorschlägen. Die Autoren pre-  
digen die interkulturelle  
Zusammenarbeit nicht, sie ha-  
ben sie vorgelebt. Das hat  
Vorbildcharakter für die  
Beziehungen zwischen  
Schweizern und Albanern, die  
es jetzt und in den nächsten  
Jahren aufzubauen gilt.

Zum Schluss möchte ich die  
Jury und die Stiftung loben.  
Mit dem Entscheid, das Projekt  
«Shqip!» zu prämiieren, ist ein  
Zeichen gesetzt für ein posi-  
tives Zusammenwirken zwi-  
schen schweizerischen und al-  
banischen Menschen. Ein  
Zeichen gegen Vorurteile, ein-



## Nouveau! FATOU bonne à tout faire

Ce sont les dessins de Katharina Büchler qui invitent l'enfant à découvrir la vie de Fatou. Pourquoi a-t-elle quitté village et famille pour aller travailler en ville? Quels sont ses rapports avec sa patronne? De quoi rêve-t-elle? Comment sa situation pourrait-elle changer? De courtes informations complètent les dessins, à partir desquels l'élève rédigera lui-même l'histoire de Fatou et s'appropriera la fiche didactique. De l'exemple de Fatou, il s'intéressera à d'autres enfants, ailleurs dans le monde, contraints eux aussi à travailler. Quelles sont les causes du travail des enfants? Quelles en sont les conséquences? Peut-on agir pour changer la situation?

Une approche vivante et interactive du travail des enfants qui s'intègre aux programmes des classes 4 et 5.

Fatou, bonne à tout faire est destiné à des élèves de 10 à 12 ans; la fiche est disponible en séries de classe à 1 exemplaire par élève. Réalisation: Christine Pittet Giacobino pour Terre des Hommes Suisse, Déclaration de Berne et Communauté de travail des organisations d'entraide, 1999. Fr. 1.- l'exemplaire; 50 ct, l'ex. pour commandes de 10 et plus. No de commande: 10b-13

## Nouveau! C'est cool, c'est clean ... et c'est mondial

permet aux adolescents d'analyser des questions qui les touchent directement:

- d'où proviennent mes vêtements?
- comment sont-ils produits?
- en quoi participent-ils aux échanges économiques mondiaux?
- quelles sont les stratégies de vente et de production des grandes marques comme H&M ou Benetton?

C'est cool, c'est clean ... et c'est mondial est destiné à des élèves dès 13 ans et s'inscrit dans le cadre de la campagne internationale «Clean Clothes» qui vise l'amélioration des conditions de travail des ouvrières du secteur textile, surtout dans les pays du Sud. La fiche s'inscrit dans les plans d'études, convient bien aux activités par groupes et se prête à une étude interdisciplinaire: géographie, droits de la personne, français, éducation aux citoyennetés.

Les élèves réaliseront que, dans les échanges mondiaux, cool et clean ne sont pas toujours en opposition; les articles de la mode vestimentaire peuvent être produits dans des conditions sociales décentes, pour peu que le consommateur joue son rôle d'acteur responsable.

### C'EST COOL, C'EST CLEAN... ET C'EST MONDIAL

est disponible en séries de classe à 1 exemplaire par élève. Fr. 1.- l'exemplaire; 50ct l'ex. pour commandes de 10 et plus. Réalisation: Peter Meier pour la Déclaration de Berne et la Communauté de travail Swissaid / Action de Carême / Pain pour le prochain / Helvetas / Caritas, 1999. No de commande: 14a-17



LES DROITS DE L'HOMME EN JEU

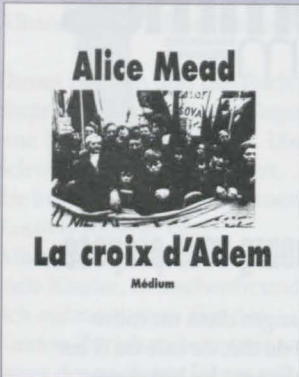
## une approche ludique des droits de l'homme

La première partie est un jeu de dé où chacun essaie d'améliorer sa condition de vie. La seconde partie est un jeu de rôle: Estàlos (pays fictif) est à la veille des élections. Les jeunes représentent les partis politiques et différents groupes d'intérêt. Le set comprend tout le matériel de jeu nécessaire ainsi qu'une vidéo (qui donne une dimension réaliste du pays), des transparents, des informations générales sur la thématique des droits de l'homme.

Jeu, 12 joueurs, dès 14 ans, Fondation Village d'Enfants Pestalozzi, Amnesty International et Communauté de travail des organisations d'entraide, 1998. Fr. 36.00 (art. no 6a-11) Fr. 12.00, pour 12 personnes supplémentaires (art. no 6a-11b)

### DIFFUSION:

Fondation Education&Développement, CP. 164, Av de Cour 1, 1000 Lausanne 13. tél.: 021 / 612 00 81; fax: 021 / 612 00 82. e-mail: fed@lausanne.globaleducation.ch



Adem vit dans un petit village du Kosovo. Il est albanais. Il mène une vie normale et joue au foot le dimanche avec un ami serbe, jusqu'à ce jour de juin 1989 où Milosevic change le cours de l'Histoire. Dès lors, pour les jeunes Albanais du Kosovo, la rentrée des classes se passe sous les gaz lacrymogènes et sans livres. La sœur d'Adem est tuée par une balle perdue alors qu'elle participait à une action pacifique en lisant un poème sur un pont. Peu après son enterrement, le père d'Adem est arrêté et torturé. Les soldats serbes s'approprient les biens des Albanais. Il fut vivre avec eux au quotidien. Adem les observe. Pourquoi se comportent-ils ainsi, ces gens au fond comme les autres? Comment les amis d'hier peuvent-ils devenir des ennemis achamés? Et pourquoi ses parents baissent-ils les bras?



## LA MOSAÏQUE LINGUISTIQUE.

Regards éducatifs sur les pays industrialisés.

EDITÉ PAR SOLEDAD PEREZ. PARIS : L'HARMATTAN, 1998.

Cet ouvrage collectif traite d'un thème fort actuel qui permet d'analyser certaines situations minoritaires linguistiques dans une globalisation économique de plus en plus présente dans les pays industrialisés. Les auteurs partent à la rencontre des minorités linguistiques qui forment cette mosaïque et invitent le lecteur en Catalogne, au Pays Basque et en Ecosse. Puis le voyage se continue dans le canton des Grisons en Suisse puis en Bretagne Française. La deuxième partie du voyage se déroule dans le paysage des langues de la migration en Italie, en Allemagne, aux Etats-Unis et en Suisse.

«La Mosaïque linguistique» est représentée par des contributions d'auteurs avec des approches théoriques différenciées qui apportent un regard critique et nouveau par rapport aux systèmes éducatifs des pays industrialisés qui ont inséré dans leur curriculum des enseignements de langues minoritaires régionales ou de la migration. Cet ouvrage a l'originalité de regrouper des écrits de cultures distinctes représentées non seulement par les auteurs mais aussi par les thèmes choisis. Prix : 30.- Frs.

### CONTACT :

Soledad Perez, FPSE, 9 rte de Drize, CH-1227 Carouge  
022 / 705 96 28. Soledad.Perez@pse.unige.ch

AMIN MAALOUF

Les identités meurtrières



« Depuis que j'ai quitté le Liban pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais «plutôt français» ou «plutôt libanais». Je réponds invariablement !  
«L'un et l'autre !» Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est cela mon identité... »  
Partant d'une question anodine qu'on lui a souvent posée, Amin Maalouf s'interroge sur la notion d'identité, sur les passions qu'elle suscite, sur ses dérives meurtrières. Pourquoi est-il si difficile d'assumer en toute liberté ses diverses appartenances ? Pourquoi faut-il, en cette fin de siècle, que l'affirmation de soi s'accompagne si souvent de la négation d'autrui ? Nos sociétés seront-elles indéfiniment soumises aux tensions, aux déchaînements de violence, pour la seule raison que les êtres qui s'y côtoient n'ont pas tous la même religion, la même couleur de peau, la même culture d'origine ? Y aurait-il une loi de la nature ou une loi de l'Histoire qui condamne les hommes à s'entre-tuer au nom de leur identité ? C'est parce qu'il refuse cette fatalité que l'auteur a choisi d'écrire les Identités meurtrières, un livre de sagesse et de lucidité, d'inquiétude mais aussi d'esvir.

THERAPIE  
Marie Rose Moro

## PSYCHOTHÉRAPIE TRANSCULTURELLE DES ENFANTS DE MIGRANTS

Ce livre traite des situations cliniques nouvelles rencontrées par les professionnels avec les familles migrantes et leurs enfants. Il démontre la nécessité d'adapter les techniques de soins psychothérapeutiques et psychiatriques et d'assouplir les théories. De là est née l'ethnopsychiatrie de l'enfant dont cet ouvrage constitue une introduction.

L'auteur propose un discours clinique pragmatique sur le parcours de l'enfant de migrants en situation de détresse et de vulnérabilité psychique. Il décrit avec précision la théorie, les techniques et les résultats de la consultation ethnopsychanalytique. Il montre comment tenir compte conjointement des données anthropologiques pour décoder le cadre et le contenant du désordre, et des concepts psychanalytiques pour comprendre et intervenir sur la subjectivité.

Enfin, cinq histoires de vie détaillées d'enfants et d'adolescents de familles « en exil » permettent d'accéder au concret de la technique de soins.

ACCES DIRECT  
DIFFUSION EXCLUSIVE EN SUISSE  
Route André-Piller 33A - Givisiez  
Case postale 69 - 1701 Fribourg

MARIE ROSE MORO est psychiatre d'enfants et d'adolescents dans le service de psychopathologie du professeur Ph. Mazet (Avicenne, université de Paris XIII). Elle dirige une consultation pour les familles migrantes et leurs enfants. Elle est consultante pour Médecins Sans Frontières.  
Tél. 026 - 460 80 60  
Fax 026 - 460 80 68

CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA

# Schule, Bildung und Pluralität

## Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich

Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1999. 556 S.

Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft. Bd. 24

Herausgegeben von der Schweizerischen Gesellschaft für

Bildungsforschung

Verantwortlicher Herausgeber: Jürgen Oelkers

ISBN 3-906762-08-4

br. sFr. 51.- / DM 64.- / öS 425.- / US-\$ 36.95 / £ 22.- / FP 204.-

Die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt wurde infolge der Migration sichtbar und thematisiert, zugleich aber auch mit anderen Formen der Internationalisierung und Globalisierung in Verbindung gebracht. Diese Pluralität gilt seit Mitte der siebziger Jahre für viele als Herausforderung für Schulpraxis, Bildungspolitik und Pädagogik.

Welche Strategien entwickeln nationale und regionale Schulsysteme sowie Einzelschulen, um sich auf die verschiedenen Formen der

Mehrsprachigkeit und der Heterogenität der Schulklassen

einzustellen? Wie verhält sich die Praxis zu den rhetorischen

Diskursen? Den Kern dieser empirischen Untersuchung bilden sechs Fallstudien in Deutschland, Frankreich, Italien sowie drei Schweizer Kantonen. Die Grundausrichtung eines Schulsystems (integrativ oder trennend und selektiv) ist dafür entscheidend, wie die sprachliche und soziokulturelle Vielfalt wahrgenommen wird: als Teil einer heute

«normalen» Vielfalt oder aber als Störung, welche getrennter

Unterrichtsangebote bedarf. Die Initiative eines Lehrerkollegiums und einer Schulleitung sind ebenso unentbehrlich wie eine integrative und

präsenz Bildungspolitik. Die Pluralität ist nicht das Spezialgebiet

einer «interkulturellen Erziehung», sondern eine heute unverzichtbare

Dimension der Schule, Bildung und Pädagogik.

Aus dem Inhalt: Die offiziellen Strategien der Schulbehörden enthalten Leitideen für die Arbeit in mehrsprachigen und soziokulturell vielfältigen Verhältnissen.

Die Autorin: Cristina Allemann-Ghionda, 1949 in Rom geboren, hat deutsche, englische und italienische Philologie an der Universität Basel studiert; weiteres Studium und Doktorat an der Universität L-rin.

Nach einigen Jahren Schuldienst und lang-jähriger Au-bau-arbeit in der Erwachsenenbildung mit Migranten hat sich die Autorin der

Bildungsforschung zugewendet. Leitung von zwei vom

Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekten (1993-1998). Habilitation in Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt

vergleichende Erziehungswissenschaft) an der Westfälischen

Wilhelms-Universität Münster (1998). Seit 1990 Lehrveranstaltungen an den Universitäten Zürich, Bern und Münster. Zur Zeit Maître

d'enseignement et de recherche an der Universität Genf. Zahlreiche Veröffentlichungen, darunter Multikultur und Bildung in Europa im

Verlag Peter Lang.



Gli ultimi cinquant'anni possono essere definiti l'era dello «sviluppo». Un'idea che ha orientato le nazioni emergenti nel loro viaggio attraverso la storia del dopoguerra. Un concetto che ha condizionato le politiche economiche degli Stati e che ha modellato il nostro modo di pensare. Mito che rassicura e fantasia che scatena le passioni, oggi lo «sviluppo» è entrato in una fase di profonda crisi. In questo libro pionieristico, i principali esperti di sviluppo a livello mondiale ne passano in rassegna i concetti chiave, esaminandoli dal punto di vista storico-antropologico e mettendo in luce le contraddizioni. Una ventata stimolante e provocatoria di radicale alterità che coniuga serietà scientifica e rigorosa concretezza. Un invito a sottrarsi al dominio dell'economicismo per formulare strategie nuove.





## CONFÉRENCE MONDIALE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE 1999

*« Bâtir des partenariats  
pour la gouvernance  
mondiale »*

*Les  
représentants d'organisations de la société  
civile du monde entier se réuniront au  
tournant de ce siècle pour proposer des  
changements et prendre des mesures  
en faveur de la création de partena-  
riats destinés à bâtir une nouvelle  
gouvernance mondiale, de même  
que pour élargir les bases de  
soutien qui renforcent les  
Nations Unies*

**Montréal**  
**du 8 au 11 décembre**  
**1999**

## VII<sup>o</sup> CONGRES INTERNATIONAL ARIC

Association Internationale pour la Recherche Interculturelle

### SA VOIRS ET ENJEUX DE L'INTERCULTUREL

29 Juin - 3 Juillet 1999  
Université de Paris X - Nanterre

## « voneinander lernen! »

### Schweizer Heilpädagogik-Kongress 1999

Unter dem Motto «voneinander lernen!» führt die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik vom 16. bis 18. September 1999 in Bern den Schweizer Heilpädagogik-Kongress durch. Der Kongress dient als Plattform für den fachlichen Austausch zwischen verschiedenen Fachrichtungen, Disziplinen, Theorie und Praxis, Regionen und Kulturen, der Schweiz und dem Ausland. Neben sechs Hauptreferaten finden über 100 Einzelveranstaltungen statt.

Informationen erteilt die SZH,  
Obergrundstr. 61, 6003 Luzern,  
Tel. 041 / 226 30 40, Fax 041/226 30 41 .



## International Congress on Intercultural Education

University of Jyväskylä, Finland  
September 1999

**Living and Learning together in the 21st Century**

<http://www.cec.jyu.fi/tkk/kv/congress.htm>

**RÉALISÉ AVEC LE SOUTIEN DE :**

Conseil de l'Europe  
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  
Département de l'instruction publique du canton de Fribourg

**ET L'APPUI FINANCIER DE :**

La Loterie Romande  
Action de Carême/Fastenopfer  
Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-Fonds

InterDIALOGOS  
Case Postale 1747  
2002 Neuchâtel  
CCP 20-9933.9

**CONTACT :**

Mary-Claude Wenker  
Tél: 026/400 01 11  
Fax: 026/400 01 10

**PRÉSIDENTE DE L'ASSOCIATION INTERDIALOGOS :**

Mary-Claude Wenker

**COORDINATRICE DU COMITÉ DE RÉDACTION :**

Mary-Claude Wenker

**COMITÉ DE RÉDACTION :**

Christian Graf, Michel Nicolet, Markus Truniger, Mary-Claude Wenker, Elisabeth Zurbriggen

**COMPTABILITÉ :**

Anne Jeanneret - Bureau du délégué aux étrangers, rue du Parc 117, 2300 La Chaux-de-Fonds

**CONSEIL D'ÉDITION :**

**MEMBRES INDIVIDUELS :** Rédaction + Cristina Allemann-Ghionda, Rosana Ambrosi, Elisabeth Ambühl-Christen, Adriana Catti, Vittoria Cesari, Bernard Courvoisier, Thomas Facchinetti, Giorgio Gilardi, Armin Gretler, Mireille Grosjean, Jelena Juvet, Charly Maurer, Tania Ogay, Micheline Rey, Marco Trevisani, Anita Schärli Wegmüller, Ana Maria Witzig-Marinho

**MEMBRES COLLECTIFS :** Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel. Secteur accueil et éducation des migrants, DIP, Genève. Fondation Education et Développement, Lausanne. Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-Fonds. Stiftung Bildung und Entwicklung, Bern -

**ONT ÉGALEMENT COLLABORÉ À CE NUMÉRO :**

Suzanne Auer, Denis Gay, Marulla Hauswirth, Caroline Hensinger, Xhevdet Kallaba, Stefan Mächler, Claude Roshier, Rega Ramadani, Therese Wyder-Rätzer, Jannis Zinniker

**FICHE DIDACTIQUE :**

Claude Roshier et ses élèves

**GRAPHISME :**

arfys 4, avenue de Frontenex - 1207 Genève - (022) 840 1881

**IMPRIMEUR :**

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

Imprimé en 1800 exemplaires

# Que se passe-t-il lorsqu'un enfant perd sa première dent ?

## QUELLES SONT LES LÉGENDES LIÉES À CET ÉVÉNEMENT UNIVERSEL ?

Ce thème a fait l'objet d'un travail interculturel dans une classe d'accueil du canton de Vaud, travail que l'enseignante Claude Roshier a accepté de partager avec InterDIALOGOS par le biais des pistes lancées dans cette fiche didactique.

## IDÉE DE BASE

Perdre une première dent est incontournable!! Dans tous les pays du monde, cette perte est liée à un rituel. Les légendes qui l'accompagnent sont parfois proches les unes des autres, permettant ainsi de souligner l'universalité au-delà des différences culturelles... Dans certaines régions de la Kosovë, on raconte qu'un oiseau emporte la dent de lait et la dépose au sommet d'une montagne, ce qui en expliquerait la blancheur. La même légende se raconte en Colombie... En Bosnie ou au Cap Vert, c'est une petite souris qui bien souvent intervient... Pour ce travail, les élèves ont été regroupés par ethnies. Chaque groupe a rédi-

gé la légende dans sa langue maternelle (albanais, italien, serbo-croate, arabe, tamil, portugais, espagnol et allemand) avant de la traduire et de la présenter en français aux autres élèves de la classe.

## EXPLOITATION DE L'ACTIVITÉ

Il est suggéré que, dans un premier temps, les élèves analysent les thèmes des différentes légendes en établissant des liens entre versions. Il est également possible d'en élargir le panorama en interrogeant des personnes issues d'autres pays de migrations, des camarades de l'établissement scolaire, par exemple.

Des prolongements peuvent être menés dans de nombreuses disciplines scolaires. Les propositions suivantes sont à adapter en fonction de l'âge et du niveau scolaire des élèves...

## RÉDACTION - EXPRESSION ÉCRITE

Imaginer la suite de la légende

- Deux enfants se rendent sur cette montagne... que se passerait-il?
- Que peut bien faire la petite souris de toutes ces dents récoltées?

## EXPRESSION ORALE

Evoquer d'autres contes et légendes de différents pays.

Qui, dans chaque pays, raconte les histoires? Quelles relations les enfants et les jeunes ont-ils avec ces personnes? Et avec les autres membres de leur famille? Quelles relations les jeunes ont-ils entre eux? Cette activité est souvent l'occasion d'un riche échange et de prises de conscience importantes. Les pratiques en vigueur en Suisse peuvent prendre place dans cette logique d'échange, avec une mise en valeur des similitudes et des différences.

## SCIENCES - BIOLOGIE

Quel rôle les dents jouent-elles sur le plan physiologique? Par extension, aborder le système digestif, le corps et ses besoins alimentaires. Comment, dans

chaque pays, l'alimentation locale répond-elle à ces besoins? Une approche pleine de surprise: demander aux élèves de dessiner l'intérieur de leur corps et d'imaginer le «trajet» des aliments. Là aussi, les échanges interculturels sont riches et précieux quant aux diverses croyances.

## DESSIN - EXPRESSION ARTISTIQUE

Draculas et dragons divers, tous ayant des dents plus grandes les unes que les autres...

## APPROCHE DU MONDE PROFESSIONNEL

Quels sont les métiers en rapport avec les dents et le corps. En établir la liste avant de les classer: du plus facilement accessible à l'université, manuels et intellectuels, en rapport direct avec des personnes et ceux qui ne le sont pas, ceux qui impliquent une technologie complexe et ceux qui peuvent être pratiqués sans grand matériel, ceux qui seront utiles dans le pays d'origine, etc...



Katharina Buechler

K. Buechler

**EN SUISSE ALÉMANIQUE...**

Für de Nino z'Bärn isches es grosses Ereignis, won är sine erscht Zahnd verlüürt. Är leid ne under sis Chopfchüssi und erwartet gschpannt de nöchsch Morgé. Tatsächlich - es isch, wie mer's ihm verzellt hed: Es Müsli isch Znacht verbiücho, hed de chli Zahnd gschnappet und defür e Füfliiber under s'Chüssi gleid.

Welch ein Ereignis für Nino in Bern, als er seinen ersten Milchzahn verliert!

Er legt ihn unter sein Kopfkissen und erwartet gespannt den nächsten Morgen. Tatsächlich - die Geschichte ist wahr: Ein Mäuschen hat den kleinen Zahn geholt und ihm stattdessen ein Fünffrankenstück unter das Kissen gelegt.

A Berne, lorsque Nino a perdu sa première dent, ce fut un véritable événement. Il la dépose avec précaution sous son oreiller et ... attend patiemment le lendemain matin. Effectivement, l'histoire est bien vraie! la petite souris est passée par là. Elle a emporté la dent et a déposé sous l'oreiller une pièce de cinq centimes.

**EN KOSOVE...**

Në Kosovë kur një voglushi ia heqim dhëmbin, thonë se duhet ta hedhësh mbi shtëpi dhe se vijnë zogjët e marrin dhe e hedhin në mal. Më vonë, ata do të ia japin një dhëmbë të ri, të bardhë gjithashtu sikurse maja e malit që është e bardhë.

Quand un enfant perd sa première dent au Kosovo, on lui dit de la jeter sur le toit. Un oiseau viendra la chercher et la déposera sur une montagne. Plus tard, l'oiseau donnera à l'enfant une nouvelle dent, aussi blanche que le sommet de la montagne où la dent de lait a été abandonnée.

**EN BOSNIE...**

Quand un enfant perd une dent sa grand-maman lui dit de la jeter par-dessus le toit et c'est la souris qui va la trouver. Elle va donner à l'enfant une dent en or et elle gardera l'ancienne.

Kada dijete izvadi zub njegova baka mu kaze da ga baci preko krova i da ce ga mis naci. Mis ce mu onda dati zlatan zub a sebi ce zadržati onaj stari.

**EN ITALIE ...**

In tutta l'Italia si racconta che un bambino perde una dente la nonna gli dice di gettarlo tanto alto nel cielo. Un uccello passerà e prenderà il dente e lo metterà sulla punta di una montagna. E per questo che la punta delle montagne sono bianche.

Dans toute l'Italie, on raconte que lorsqu'un enfant perd une dent, sa grand-mère lui dit de la jeter haut dans le ciel. Un oiseau passera par là, la prendra et la déposera au sommet d'une montagne. C'est pourquoi les montagnes sont blanches.

**EN COLOMBIE....**

Cuando un niño pierde un diente su abuelita le dice: «lanzalo bien alto hacia el cielo». Un pájaro lo cojerá y lo dejara en lo alto de la montana; y es por esto que las puntas de las montanas son blancas.

Quand un enfant perd une dent, sa grand-mère lui dit: «lance-la bien haut dans le ciel. Un oiseau passera et l'emportera au sommet d'une montagne». C'est pourquoi les sommets des montagnes sont blancs.

**EN EQUATEUR...**

Cuando un niño pierde un diente su madre o alguien de su familia le dice que tiene que salir de la casa, dar la espalda a la misma, cerrar los ojos y decir: «ratoncito, ratoncito, llévate este dientecito y tráeme uno nuevesito». Luego de decir esta frase, tiene que lanzarlo hacia el techo, sin mirar.

Quand un enfant perd une dent, sa mère ou quelqu'un de la famille lui demande de sortir en tournant le dos à la maison, de fermer les yeux et de dire: «petite souris, petite souris, prends cette dent et donne-moi une nouvelle petite dent». Puis l'enfant doit jeter sa dent sur le toit de la maison, sans la regarder...

**هناك عادات وتقاليد بتوارثها آباؤنا**

**عن أجدادهم ونحن نتوارثها عنهم مثل :-**

**عند سقوط أسنان الأطفال في سن ١٦/٦**

**يقف الطفل ويرمي في إحدى أسنانه الساقط**

**وهو متجه نحو شروق الشمس ويطلب منها**

**تأنيلاً :- يا شمس خذني سن الحمار وأعطيني**

**بدلاً عنه من الخزال). وهو معتقداً بطلاء إن**

**الشمس سوف تستجيب له .. ويلجأ بالأسنان**

**البيضاء المعجبية ويبدأ بالاهتمام بأسنانه .**

**AU CAP VERT...**

Quando um menino perde um dente a sua mae dis para lançar par cima da casa e dissem: que o rato bas apanhar e lhe dar um novo....

Quand un enfant perd une dent, sa maman lui dit de la jeter par-dessus la maison en disant: «une souris va l'attraper en m'en donner une nouvelle».

**AU PORTUGAL...**

Quando um menino perde um dente as avos dissem para embrolhar, que guarde num copo vai-lhe dar sorte.

Quand un enfant perd une dent, ses grands-parents lui conseillent de l'emballer et de la garder dans un verre pour qu'elle lui porte chance...

**EN IRAK...**

En Irak, il existe des légendes que les parents tiennent des grands-parents. Ainsi, on dit que lorsqu'un enfant perd sa première dent, il la jette en direction du soleil en disant: «Soleil, prends cette dent d'âne et donne-moi une dent de chameau». Puis il attend que le soleil lui offre une jolie dent blanche qu'il entretiendra en les brossant régulièrement.

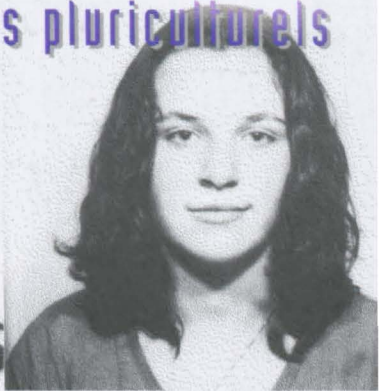
**AU SRI LANKA...**

Quand un enfant perd sa première dent, sa grand-maman lui dit de la jeter sur le toit de la maison ou de l'enterrer dans un trou, en disant: «Je donne cette dent pour en recevoir une nouvelle». Un petit grillon répond alors: «d'accord!».

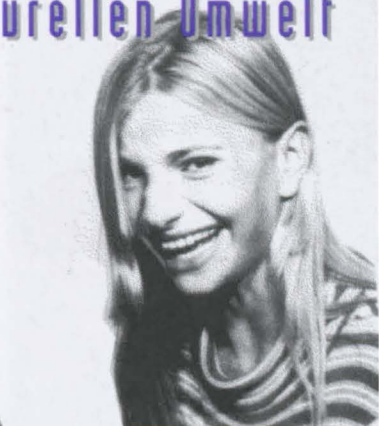
Handwritten text in Tamil script, likely a translation or commentary on the folklore stories.



InterDIALOGOS : Idées pour une éducation en contextes pluriculturels



InterDIALOGOS : Ideen für Bildung in einer plurikulturellen Umwelt



InterDIALOGOS : Idee per l'educazione in contesti pluriculturali



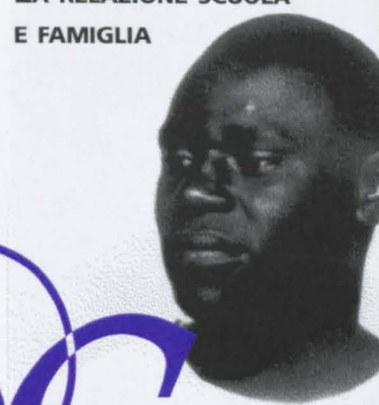
Inter

**D**  
i  
**a**

RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE

ZUSAMMENARBEIT  
MIT DEN ELTERN

LA RELAZIONE SCUOLA  
E FAMIGLIA



**DIALOGOS**

NUMERO 2 / 99  
DÉCEMBRE

# Sommaire

**EDITORIAL** ..... 1

**DOSSIER** ..... 3

**ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN**

**LA RELAZIONE SCUOLA E FAMIGLIA**

**RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE**

- Migration, Integration, Partizipation und Schule ..... 3
- Parents et enseignants: se reconnaître comme partenaires d'une action éducative comme préalable et enjeu de leurs relations ..... 9
- Zusammenarbeit mit den Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern ..... 14
- La relazione scuola e famiglia ..... 21
- « Mon enfant, nous ne pouvons rien pour toi! » ..... 25
- Elternbildung für Alle ..... 28
- L'école de parents du cycle d'orientation de Genève: cours de français pour les parents migrants ..... 30
- Le service de Contact Ecoles – Parents, lieu de médiation interculturelle ..... 32
- Partenariat école-famille: Un projet d'établissement à l'école primaire du Schœnberg à Fribourg ..... 35
- Le point de vue de certains parents portugais face à la scolarisation de leurs enfants ..... 37

**FENETRE SUR ...**

- MONDE** 2000 – Année internationale de la culture de la paix  
2000 Internationales Jahr für die Kultur des Friedens ..... 40
- SUISSE** Apprendre à lire autour du monde ..... 41
- NEUCHÂTEL** Habitat du migrant: reconstitution de lieux de vie de ressortissants de Turquie ..... 42
- GENÈVE** Centre de Contact Suisses-Immigrés ..... 43
- FRIBOURG** Le voile islamique: un tissu controversé aux multiples significations ..... 44
- ZÜRICH** Aktuelle Informationen aus dem Kanton Zürich ..... 45

**FOTO E DISEGNI :**

Photo page 2 :  
**ANNE RUDAZ**

Photo page 16:  
**DANIEL STEVAN**

Copertina, pag. : 8, 34  
**MARY-CLAUDE WENKER**

**TEXTES-TÉMOIGNAGES :**

pages : 9, 11, 17, 25, 27, 28

**ELEVES DE LA CLASSE D'ACCUEIL D'AIGLE**

**ABONNEMENTS**

(2 numéros par année)

**PRIX/PREIS/PREZZO :**

- Privé - Fr. 25.-
- Institution Fr. 50.-
- Soutien (Unterstützung) Fr. 50.-
- Prix au numéro Fr. 15.-

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

• L'abbonement 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



**PUBLICATIONS**  
46



**AGENDA**  
48



**PLUME LIBRE**  
39

Vêtue d'un survêtement sombre surmonté d'une triste jupe en nylon, Naïme ne passait pas inaperçue. Isolée et solitaire, elle faisait le désespoir de son enseignante qui ne savait plus que tenter pour l'intégrer dans sa classe d'accueil. «Elle refuse tout ce qui vient des autres, elle ne s'intéresse qu'à la Turquie, son pays d'origine... Sous prétexte que j'ai des origines maghrébines et donc que je comprendrais sa situation, son père a même réussi à obtenir de moi qu'elle ne participe pas aux cours de natation... Cette situation me met mal à l'aise, je ne sais plus que faire.»

A la rentrée scolaire d'automne, Naïme intègre une classe de l'école secondaire. Les premiers jours permettent aux élèves de se dévoiler et de s'approprier, chacun(e) contribue à l'aménagement de la salle qui prend rapidement des teintes multiculturelles, reflets des adolescents qui l'occupent. L'enseignante diffuse des informations traduites dans les différentes langues d'origine : organisation scolaire, coordonnées des enseignants, etc. Le premier jour, Naïme demande à emporter chez elle un livre en turc trouvé dans la bibliothèque de la classe, ce que l'enseignante accepte bien sûr.

La semaine suivante, les cours de natation démarrent. L'enseignante s'assure que chacun(e) possède un maillot. Les élèves acquiescent, de même que Naïme. «Je vais voir si mon père est d'accord», lance-t-elle un peu crispée.

Le lendemain, en pleine classe, on frappe à la porte. C'est le père de Naïme, qui vient présenter à l'enseignante la situation particulière de sa fille : «Je préférerais que ma fille n'aille pas à la piscine. Elle a peur de l'eau. D'ailleurs, même sous la douche, elle est terrorisée et hurle. L'année dernière, nous avons eu de la chance, la maîtresse a bien compris le problème. Elle emmenait Naïme boire un thé avec elle pendant que les autres nageaient. J'aimerais que cela se passe de la même façon avec vous».

L'enseignante invite le père à poursuivre l'entretien dans un endroit plus discret. Les angoisses de la jeune fille sont évoquées. L'enseignante demande ensuite au père de Naïme si ses réserves ne sont pas également d'ordre culturel. Celui-ci acquiesce : il est difficile pour lui d'imaginer sa fille déambuler en maillot sous des regards masculins. L'enseignante le rassure : il ne s'agit pas d'un défilé, mais d'un cours, qui pourrait par ailleurs s'avérer fort utile pour aider Naïme à gérer sa peur de l'eau. Elle lui explique également le fonctionnement des douches (filles et garçons séparés). «Je sais que tout ceci n'est pas évident pour vous. Vous venez de voir notre classe : chacun(e), tout comme Naïme, a pu y apporter un élément qui lui tient à cœur. Nous avons aussi appris à dire quelques mots dans les langues des élèves, parce que nous trouvons important de leur faire une place. Naïme a emporté à la maison un livre que vous avez peut-être vu... Je cherche à faire quelques pas dans votre direction, pour que votre culture trouve une place dans cette école. J'aimerais beaucoup que vous fassiez aussi un petit pas dans ma direction». L'enseignante conclut en promettant au père d'accompagner Naïme au cours de natation et de la ramener à la maison si elle manifeste le moindre signe d'angoisse...

Après une courte minute de réflexion, le père sourit, lui fait une tape cordiale dans le dos : «d'accord, je choisis de te faire confiance. Ma fille pourra aller à la piscine». C'est une jeune fille radieuse que l'enseignante observe le lendemain dans le bassin : libérée d'un poids, plus proche de ses camarades.

Quelques mois plus tard, Naïme change d'école. Son enseignante contacte le professeur pour lui parler de la situation. «On verra bien, je ne veux pas anticiper...». La veille du cours de natation, Naïme apporte un message écrit de son père; il souhaite que sa fille soit dispensée des cours. Le professeur transmet la demande à la direction qui ne juge pas utile de «perdre du temps avec des problèmes de ce type». Naïme ne participe plus aux cours de natation... Depuis ce jour, elle se rend à l'école couverte d'un foulard...

Cette anecdote illustre bien, à mon sens, l'importance des relations à construire entre l'école et la famille. Cette question n'est abordée trop souvent que de manière superficielle en formation initiale. Et pourtant, il importe que les enseignant(e)s puissent exprimer quelque part les craintes, les représentations erronées qu'ils véhiculent à ce sujet et trouver des façons nuancées de construire cette relation primordiale. Puisse les contributions de ce dossier les aider à s'orienter...

**MARY-CLAUDE WENKER**



D

O

S

S

i

Zusammenarbeit mit den Eltern  
La relazione scuola e famiglia  
Relations école-famille





Migrationen und in deren Folge das Zusammenleben von Einheimischen und Zugewanderten gehören zu den wichtigen aktuellen und brisanten Themen unserer Gesellschaft. Alle sprechen von der Integration der Zugewanderten. Zum Beispiel der Bundesrat: «In weit stärkerem Masse als bisher sind Massnahmen zur Förderung der Integration zu ergreifen und zwar auf allen Stufen unseres Staatswesens». Wenn

# Migration, Integration, Partizipation und Schule

Mitsprache und Mitverantwortung von Eingewanderten  
[« Ausländer/innen »] in kommunalen Schulbehörden

es aber um konkrete integrationsfördernde Massnahmen geht, reduziert sich die Zahl der sich verantwortlich Fühlenden stark. Man verweist dann mit Vorliebe auf die Schule, private Arbeitsgemeinschaften und Vereine. Und wo die Integrationsarbeit der Schule gemeint ist, wird die Aufgabe vor allem den Lehrpersonen zugeschoben.

Eine einseitige Aufgaben-Delegation hat jedoch kaum Aussicht auf Erfolg. Die grosse und schwierige Aufgabe der Integration erfordert es, dass sich die verschiedenen wichtigen gesellschaftlichen Kräfte daran beteiligen. Gefragt sind darum Gesamtkonzepte, Bündel von Massnahmen und entsprechendes Handeln des Bundes, der Kantone und der Gemeinden. Verschiedene Politikbereiche sind angesprochen: Wohnungs- und Arbeitsmarkt, Sozial- und Ge-

## RÉSUMÉ

L'intégration des enfants passe par l'implication des parents, laquelle peut être favorisée par la participation des migrants aux autorités locales. Une expérience de plusieurs années en Ville de Zürich montre que la commission consultative dans laquelle les migrants sont représentés est un instrument utile. D'un côté, les personnes qui en font partie sont en mesure d'offrir certains services, tels l'information, la traduction et la médiation. De l'autre, ces personnes trouvent un interlocuteur et ont l'occasion de défendre leurs intérêts face à l'école.

sundheitsversorgung, Bildung, Kultur- und Religionsfragen, Einbürgerung, politischen Information und Beteiligung.

Ein Kern solcher Konzepte betrifft die Beteiligung der Eingewanderten und ihrer Organisationen. Beteiligung (Partizipation) bedeutet für die Eingewanderten selbst die Möglichkeit der Mitsprache, der Interessenvertretung und der Einflussnahme. Für die Aufnahmegesellschaft bedeutet Beteiligung der Eingewanderten, sich auch auf die Mitarbeit der Eingewanderten stützen zu können und Aufgaben sinnvoll zu teilen. Auf eine Kurzformel gebracht: Es geht um Integrationsförderung durch Mitsprache und Mitverantwortung.

Der Basler Geschichtspräsident Georg Kreis hat diesen Kerngedanken in einem Referat zum kommunalen Stimm- und Wahlrecht für Ausländer folgendermassen formuliert: «Man klagt schnell und gerne darüber, dass ausländische Bevölkerungsteile dazu neigen, geschlossene Kolonien und Subkulturen zu bilden. Die Möglichkeit gleichberechtigter Partizipation an der Basisdemokratie ist das nötige öffentliche Gegenstück zur sozialen Segregation, d.h. zu den zur Abkapselung neigenden Gruppenkulturen (dies gilt auch für einheimische Gruppen).»

Im folgenden beschränke ich mich auf Überlegungen auf Gemeindeebene und innerhalb des Bildungswesens. Dieses ist hervorragend geeignet für Projekte der Beteiligung, da Eltern - einheimische wie zugewanderte - in hohem Masse an einem guten Fortkommen ihrer Kinder in der Schule und darum an einer Mitwirkung interessiert sind. Die Überlegungen sind aber auf andere Bereiche und Stufen des Staatswesens übertragbar.

### **Ein Beispiel: Die «KONSULTATIVKOMMISSION FÜR AUSLÄNDERFRAGEN» DER KREISSCHULPFLEGE ZÜRICH- LIMMATTAL**

Erfahrungen in der Beteiligung von Eingewanderten seit 1983 liegen im Schulkreis Zürich-Limmattal vor. Dies ist ein Schulkreis in einem Zürcher Arbeiterquartier mit sehr hohem Ausländer-Anteil. Die lokale Schulbehörde, die Schulpflege, und die Lehrerschaft arbeiten engagiert, beklagen aber immer wieder auch Überlastungen und Überforderungen. Eltern freuen sich teilweise an der Internationalität der Schulen, andererseits äussern einige auch Befürchtungen, dass das sinkende schulische Niveau die deutschsprachigen Kinder benachteilige. Viele fremdsprachige Eltern sind kaum informiert und schwer zu informieren. Dimitris Sarisavas, langjähriger Präsident der Kommission für Ausländerfragen, umreisst die Situation so: «Die Schule kann funktionieren, auch wenn die Mehrheit der Kinder ausländischer Herkunft ist. Allerdings sind dafür einige Voraussetzungen zu erfüllen wie: engagierte Lehrkräfte, kleine Klassen (nicht mehr als 18 Kinder), ausgebauter Netz von Stützmassnahmen, ein gutes Angebot an Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur, ausreichende sozialpädagogische Einrichtungen (Aufgabenhilfen, Horte, Tageschulen), Mitsprache auch der ausländischen Eltern.»

Hier ist eine beratende «Kommission für Ausländerfragen» am Werk, in der neben der Schulpflege und der Lehrerschaft die Eingewanderten vertreten sind. Alle vier Jahre werden alle erwachsenen Bewohner und Bewohnerinnen der neun am stärksten vertretenen anderssprachigen Immigrantengemeinschaften zu einer Wahlversammlung eingeladen, an der sie ihre Vertretung in die Kommission wählen. Die Wahlbeteiligung ist zwar nicht hoch, immerhin können aber interessierte und aktive Leute ihre Vertretung selbst und demokratisch bestimmen und Leute ihres Vertrauens wählen.

Die Kommission tagt ein bis zwei Mal pro Quartal. Es braucht zunächst Zeit, sich kennenzulernen, sich über Sinn und Zweck der Kommission zu verständigen, eine gemeinsame Basis grundlegender Informationen zu legen, Vertrauen zu finden, die Arbeit zu organisieren, bis dann konkrete Aufgaben angepackt werden.

Die Hauptsache sind die eigenen Aktivitäten, die die Kommission entfaltet. Dazu gehören Information und Übersetzung gegenüber den anderssprachigen Eltern. Informationsabende werden unterdessen mit einiger Übung so gestaltet, dass bis zehn (!) verschiedene Sprachen zum Einsatz kommen. Erprobt sind verschiedene Modelle solcher mehrsprachiger Elternabende: beispielsweise gemeinsame Informationsteile auf Deutsch und anschliessend für Fragen und Diskussion Aufteilung in Sprachgruppen oder Aufteilung in Sprachgruppen mit rotierenden Informationspersonen. Die Kommissionsmitglieder leisten bei Bedarf auch in Einzelgesprächen zwischen Lehrkräften, Schulpräsident und Eltern Übersetzungs- und Vermittlungsdienste.

#### **BERATUNG UND EINFLUSSNAHME**

Ein zweiter Tätigkeitsbereich umfasst die Beratung und die Einflussnahme in Fragen der Organisation und Durchführung der Schule. So hat sich die Kommission zum Beispiel gegen Sparmassnahmen der Stadt im Schulbereich, unter anderem eine Reduktion des Deutschunterrichts für Fremdsprachige, gewehrt und wichtige Politiker/innen zum Gespräch eingeladen. Dies hat dazu beigetragen, dass diese Sparmassnahmen wieder rückgängig gemacht wurden. Ein anderes prioritäres Thema der anderssprachigen Eltern ist der muttersprachliche Zusatzunterricht für ihre Kinder, die «Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur» der Konsulate oder Botschaften. Hartnäckig - einige werden sagen mit Penetranz - wurden Verbesserungen verlangt und mindestens teilweise erreicht. Auf Antrag der Kommission wurde - erstmalig in der Schweiz - dieses Jahr ein Pilotprojekt bewilligt, in dem die Stadt Zürich Fachlehrkräfte verschiedener Sprache zur zusätzlichen Förderung der anderssprachigen Kinder einsetzt.

« L'école doit encourager les contacts

entre enfants suisses et étrangers,

pour prévenir les comportements racistes

et plus particulièrement les propositions

qui visent à placer les élèves migrants

dans des classes spéciales.

La plus grande difficulté pour moi,

c'est d'aider mes enfants à faire leurs

devoirs à la maison, parce que je ne parle

pas très bien le français. Et les devoirs

surveillés sont coûteux »

**UN PERE IRAKIEN**

Die Resultate lassen sich also durchaus sehen. Neben den sichtbaren Resultaten wie den oben angeführten gibt es weniger gut sichtbare, die für eine längerfristige Wirkung wahrscheinlich noch höher einzuschätzen sind. Das sind vor allem die Lernprozesse und ein besseres Verständnis für die sich stellenden Fragen bei allen Beteiligten. Diese wiederum wirken als Multiplikatoren gegenüber den weniger informierten je eigenen Landsleuten, aber auch auf Schweizer Seite.

Die Schulpflege ist froh, dass sich die Kommission in der Elternarbeit nützlich macht. Andererseits ist die Schulpflege auch mit Konflikten konfrontiert, wenn Anträge zu bearbeiten sind, für die nicht von vornherein Konsens besteht und die oft Mehrarbeit und Geld kosten. Die Stimmung in der Kommission selbst ist von Solidarität gekennzeichnet. In Schulfragen sind die gemeinsamen Interessen zwischen den verschiedenen Eingewanderten-Gruppen viel grösser als die Differenzen. Die Kommission wird von den Immigrant\*innen-Vertreter\*innen als Fortschritt in Sachen Mitsprache angesehen. Sie haben sich jedoch auch schon frustriert darüber gezeigt, dass sie zwar immer gefragt seien, wenn es um Informations- und Übersetzungsarbeit gehe, aber nicht, wenn Entscheide gefällt würden. Dimitris Sarisavas meint: «Gleichzeitig darf ich nicht verbergen, dass wir oft aufgeben wollten. Die Resignation der Machtlosigkeit, die Sisyphusarbeit der Wiederholung von einfachen Vorschlägen und Gedanken haben auch unsere Geduld und Nerven strapaziert. Es ist nämlich etwas anderes, als Gleichberechtigter in einem Gremium mitzuwirken oder aber schon von vornherein zu wissen, dass man zwar etwas sagen darf, aber stimmen und bestimmen tun die andern.»

## **GUTE GRÜNDE FÜR EINE BETEILIGUNG DER EWANDERTEN IN DEN (SCHUL-)BEHÖRDEN**

Zusammengefasst sind es folgende wichtige Pluspunkte:

- Integration geschieht über Beteiligung. Integration lässt sich nicht erzwingen oder befehlen. Ausgrenzung und Ausschluss fördert die Abschottung, die Gettobildung.
- Integration ist ein zweiseitiger Prozess. Beteiligung und Zusammenarbeit fördern Lernprozesse auf beiden Seiten. So kann sich die gegenseitige Verständigung verbessern.
- Sinnvolle, von möglichst vielen akzeptierte und getragene Lösungen im Zusammenleben zwischen Einheimischen und Eingewanderten lassen sich nur partnerschaftlich finden. Die Chance, unvermeidliche Konflikte einvernehmlich zu lösen, steigt.
- Ein Anfang ist die Beteiligung von interessierten und aktiven Mittelspersonen aus den wichtigsten Eingewanderten-Gemeinschaften. Diese können als Multiplikatoren in ihren Gemeinschaften breitere Wirkung entfalten.
- Wenn die Schule Kinder integrieren will, muss sie auch deren Eltern mit auf den Integrationsweg nehmen.
- Eine Beteiligung ermöglicht es den Eingewanderten, dass ihre Wünsche und Anliegen überhaupt sichtbar und im Idealfall angemessen berücksichtigt werden.
- Es gibt Aufgaben, wie zum Beispiel die Information anderssprachiger Eltern, die (Schul)behörden ohne Mithilfe zweisprachiger Personen nicht ausführen können. Die Informationsflüsse verbessern sich.
- (Schul)behörden werden auf die Länge nicht auf die Mitarbeit grösserer Teile der Bevölkerung verzichten können (besonders in Gemeinden wie der Stadt Zürich, wo 40% der Schulkinder einen ausländischen Pass haben). Unter den Eingewanderten gibt es ein Potenzial von motivierten und geeigneten Leuten. Es ist ein Jammer, dies nicht zu nützen.
- «Die Aufgabe der heute engagierten Generationen (der Eingesessenen wie Zugewanderten) besteht in der Entwicklung gemeinsamer Spielregeln und eines Begegnungsraums, das heisst in der Förderung des integrierenden Politikmodells.» (Georg Kreis)



Grenzen, Schwierigkeiten und Aufwand sind ebenfalls zu bedenken. Beteiligung in (Schul)behörden ist nicht als Wundermittel der Integration verstehen, sondern als ein Beitrag unter andern. Mitwirkungsformen sind mit Aufwand und Konflikten verbunden. Es braucht Zeit, sich zu verständigen, unterschiedliche Vorstellungen sich nur schon klar zu machen und erst recht diese sich gegenseitig anzunähern. Nicht zu unterschätzen ist schliesslich auch der organisatorische Aufwand, mit mehreren verschiedenen Sprachgruppen zusammenzuarbeiten.

Ein oft vorgebrachter Einwand ist, dass die aktiven Personen unter den Eingewanderten sich doch einbürgern lassen sollen. So könnten sie ihre Rechte besser wahrnehmen und wirklich mitbestimmen. Einverstanden. Es scheint mir allerdings falsch, die auch Ausländern möglichen Formen der Beteiligung und die Einbürgerung gegeneinander auszuspielen. Diese zwei Strategien können durchaus als sich ergänzend und sich gegenseitig positiv beeinflussend verstanden werden. Wer schon beratend an öffentlichen Angelegenheiten mitwirkt, ist wohl motivierter, sich einbürgern zu lassen, als jemand, der sich ganz ausserhalb des gemeindepolitischen Geschehens bewegt. Das Beispiel Zürich-Limmattal untermauert diese These, haben sich doch unterdessen mehrere der anderssprachigen Kommissionsmitglieder der letzten Jahre einbürgern lassen.

Die Gründe, die für eine Mitwirkung der Eingewanderten sprechen, scheinen mir die Bedenken deutlich zu überwiegen. Mein Fazit aufgrund der angeführten Überlegungen und Erfahrungen ist eindeutig: Mitsprache und Mitverantwortung von Eingewanderten in den kommunalen (Schul)behörden sind in allen Gemeinden mit höheren Ausländeranteilen zu empfehlen. Die Art und die Formen einer Beteiligung und Mitwirkung können dabei durchaus vielfältig sein und je nach lokaler Situation unterschiedlich aussehen (siehe Kasten).

## VERSCHIEDENE FORMEN DER MITWIRKUNG VON IMMIGRANTEN IM BILDUNGSWESEN

- Regelmässige Informations- und Aussprachabende für alle Eltern auf Klassen-, Schulhaus- oder Gemeindeebene, wobei für die Verständigung und Übersetzung für anderssprachige Eltern zu sorgen ist
- Elternräte von Schulen, mit Quoten für eine angemessene Vertretung der Eingewanderten (zum Beispiel an der neuen Orientierungsstufe Basel-Stadt)
- Regelmässige und verbindlich abgemachte Zusammenarbeit zwischen Schulbehörden und Elternvereinen oder andern Organisationen der Eingewanderten (in vielen Gemeinden gibt es ein reges Vereinsleben verschiedener Immigrantengruppen)
- Beratende Kommission der Schulbehörde mit Beteiligung von Eingewanderten-Vertreter/innen (siehe das beschriebene Beispiel Zürich-Limmattal)
- Einbezug von Immigranten-Vertreter/innen mit beratender Stimme in verschiedene Kommissionen der Schulbehörden (z.B. Kindergarten-Kommission, Kommissionen für Elternkontakte oder Sonderschulung.)
- Beteiligung von Vertreter/innen der Eingewanderten, die in Schulfragen bewandert sind, als Gäste mit beratender Stimme in der Schulpflege zu ausgewählten Traktanden
- Gewährung des kommunalen Stimm- und Wahlrechts für Ausländer/innen und damit gleichberechtigte Mitbestimmung in den kommunalen Schulbehörden (z.B. in den Kantonen Jura und Neuenburg; in einigen Kantonen wurden entsprechende Vorschläge in Volksabstimmungen bisher mit grossem Mehr abgelehnt, in andern Kantonen stehen Abstimmungen noch bevor).

### MARKUS TRUNIGER

Mitarbeiter der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, zuständig für Interkulturelle Pädagogik (Der Artikel wurde erstmals im Traktandum Magazin 4/95 veröffentlicht.)



# Parents et enseignants :

## se reconnaître comme partenaires d'une action éducative comme préalable et enjeu de leurs relations

L'instauration d'une bonne collaboration entre l'école et les familles apparaît de plus en plus comme gage d'une école de qualité et comme facteur-clé de la réussite scolaire des élèves. Cette collaboration est présentée comme d'autant plus nécessaire que l'on relève l'existence d'un écart croissant entre le monde de l'école et celui d'une partie des familles. Des tensions s'observent cependant entre ces deux partenaires de la formation des jeunes ce qui rend cette collaboration d'autant plus hasardeuse et problématique. C'est ainsi que les enseignants ont parfois le sentiment que les parents n'assument plus, ou plus assez, leurs responsabilités en matière d'éducation ce qui contraindrait l'institution scolaire à davantage s'engager dans des domaines traditionnellement réservés à la famille. Les parents, ou certaines catégories d'entre eux, pour leur part, rencontreraient de la difficulté à se situer face à une école dont certains repères seraient, à leurs yeux, brouillés. Dans le cas particulier des familles migrantes, ces difficultés seraient encore exacerbées, les parents migrants ayant davantage de peine à comprendre les attentes et le fonctionnement de l'institution scolaire du pays d'accueil alors que les enseignants sont confrontés à des obstacles linguistiques doublant ou se substituant à des obstacles culturels.

Dans le cadre de cet article, nous tenterons d'analyser certaines des dimensions qui contribuent à rendre cette collaboration plus difficile qu'il n'y paraît à prime abord et qui conduisent à faire des relations entre parents et enseignants un défi permanent. Nous mettrons l'accent sur la nécessité, pour ces deux partenaires, de jeter les bases d'un nouveau contrat se basant sur une reconnaissance réciproque de leur fonction éducative.

Comment rendre possible le dialogue entre parents et enseignants sachant que la mise à l'écart des familles est un principe somme toute fortement ancré dans la tradition de l'institution scolaire (il suffit pour s'en rendre compte de se référer aux panneaux qui ornent encore certaines entrées de bâtiments scolaires et qui en interdisent l'accès aux parents)? Comment créer les conditions pour que ces relations deviennent des occasions de dialogue et non pas des prétextes à l'expression, parfois avec violence, de rapports de force inégaux, de craintes et de méfiances réciproques (comment ne pas penser à ce propos à ce directeur d'école qui, en introduction à une séance consacrée aux relations parents-enseignants s'est écrié: «les mamans dehors!»)? Comment éviter que ces relations ne soient que l'expression d'un pouvoir de l'institution scolaire ou des enseignants sur les parents ou ne soit qu'un moyen de contrôle ou d'embrigadement des familles?

Signalons, en préambule, que la préoccupation pour la question des relations entre familles et école est relativement récente dans nos pays; on peut estimer son apparition au début des années 60 en réponse à un contexte marqué par d'importants changements tant sur le plan social et économique que sur celui des mentalités, transformations qui ont conduit notamment à une modification profonde de l'image de l'enfance et de la place de l'enfant dans la vie des familles et dans la société en général (Montandon, 1987). Sur le plan de l'institution scolaire, le phénomène de «massification» qui a marqué cette période, principalement au niveau de l'enseignement secondaire inférieur, a eu pour effet que l'école est devenue un instrument de promotion sociale pour des groupes de plus en plus nombreux ce qui a conduit à un accroissement de l'importance des enjeux entourant la réussite scolaire et l'orien-

### ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag untersucht, weshalb jegliche Form der Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen Probleme aufwirft und eine ständige Herausforderung darstellt. Einem kurzen Überblick über die Widerstände, auf die der soziale Gedanke einer Schulbildung für alle im letzten Jahrhundert stieß, folgen Überlegungen zu den wichtigsten Anliegen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch und mit den Beziehungen zwischen Schule und Familie. Der Verfasser kommt zum Schluss, dass die stillschweigende Abmachung über die Beziehungen zwischen Eltern und LehrerInnen neu definiert werden muss. Ferner sei eine bessere Zusammenarbeit zwischen Eltern und LehrerInnen erstrebenswert; dies sowohl bezogen auf die Schulklasse, den Schulbetrieb wie auch auf die Institution als Ganzes.

tation dans les filières conduisant aux études longues.

L'histoire de l'institution scolaire nous montre que le projet d'instruire la masse des enfants, apparu dans le courant du XIX<sup>ème</sup> siècle, a rencontré des réactions diverses, faites d'indifférence ou de résistance active, face à ce qui apparaissait comme une mise en cause de la permanence et de l'autonomie de certains groupes sociaux et culturels ou même, dans certains cas, comme une entreprise de déracinement culturel (Crubellier, 1974). Cette situation de rupture, de discontinuité par rapport au monde des familles et aux savoirs « populaires » est en quelque sorte constitutive de l'école et de son projet d'instruction. Cette même idée est exprimée par Robert-Grandpierre (1999) dans un document portant sur les finalités éducatives de l'école. Pour lui, la spécificité de l'école consiste en l'introduction d'une « dimension critique, incitant les élèves à examiner, comparer, interroger sur le bien fondé des choses pour se construire des convictions propres (...) et a pour tâche d'inciter à dépasser ce que pourrait avoir de particulier telle ou telle valeur familiale, pour la diriger vers la compatibilité avec le grand groupe qu'est la société, visant même, ultimement, à l'universel » (page 7). Pour Robert-Grandpierre, l'école qui se donne pour mission de libérer la pensée de l'individu des contraintes de l'immédiateté et du singulier, entre inévitablement « en conflit sur un point ou un autre avec certaines familles, et

la frontière est bien délicate, même impossible à tracer entre ce que l'école publique considère non moins légitimement comme ressortissant à son mandat dicté par le souci du général, du possible et du souhaitable pour toute la collectivité dont elle émane. » (page 7).

En raison de son histoire et de la nature de son projet, l'école et la tâche consistant à transmettre des connaissances en particulier, peuvent se transformer en un terrain où se jouent symboliquement des conflits d'intérêts de personnes ou de groupes sociaux ou culturels par le biais de processus de dévalorisation ou de délégitimation de pratiques ou de savoirs. Cette situation est particulièrement visible à l'heure actuelle dans le cas de la scolarisation d'enfants de certains groupes culturellement et socialement minoritaires tels que les Tsiganes. Les résistances et les méfiances que l'on observe chez ces derniers face à l'école s'inscrivent dans une longue histoire de tensions entre culture tzigane et non tzigane, entre traditions orales et culture basée sur l'écrit, qui a conduit à ce que la scolarisation obligatoire soit perçue prioritairement comme une imposition, à la famille ou aux enfants, de principes ressentis comme étrangers à la culture du groupe (Gomes, 1999).

L'école prend sens également pour les parents au travers de leur parcours scolaire individuel, de leur trajectoire familiale ainsi que des expériences d'échec, de mise à l'écart ou encore d'exclusion qu'ils ont pu y vivre; mais l'école pourra également être

**« Les professeurs pensent parfois que les mères albanaises ne vont pas aux réunions parce que ce n'est pas admis par notre culture ou notre religion. Cela n'a rien à voir ! Dans mon pays, je m'intéressais beaucoup à la scolarité de mon enfant et j'avais des contacts réguliers avec ses maîtres. Ici, c'est mon mari qui participe aux réunions parce qu'il est le seul à parler correctement le français. »**

**UNE MERE ALBANAISE**

vue comme un instrument de la réussite personnelle et sociale des individus et comme passage obligé sur le chemin d'une intégration sociale et professionnelle réussie dans le pays d'accueil.

Une étude (Nicolet & Kuscic, 1997) réalisée il y a quelques années dans le canton de Vaud auprès de parents d'enfants fréquentant les deux années de l'école enfantine et les 4 années de l'école primaire apporte certains éclairages intéressants sur la manière dont ces relations sont pratiquées et ressenties par les parents en général et ceux d'origine étrangère en particulier. Cette enquête met en évidence un fort sentiment de satisfaction à l'égard des contacts avec les enseignants et de confiance vis-à-vis de l'école et ceci quelle que soit l'origine ou le niveau social des parents. Mais au-delà, on note une préoccupation de la part de nombreux parents d'être mieux «ouillés» pour suivre et soutenir leur enfant au cours de leur parcours scolaire; c'est ainsi que les deux tiers des répondants expriment le souhait d'être conseillés sur la manière d'encadrer les devoirs à domicile. Soulignons que cette demande est plus fortement exprimée par les parents d'origine étrangère et, sur le plan du niveau de formation des parents, par ceux de formation élémentaire. Mais ce souhait d'être mieux préparés à assumer leur tâche d'encadrement du travail scolaire de leur enfant se heurte à la charge et aux tensions ressenties par un nombre croissant de parents au fur et à mesure que les exigences scolaires augmentent (de la 2ème année à la 4ème année primaire). Cette étude met aussi en évidence un décalage entre la manière dont parents et enseignants abordent leurs relations et définissent leurs besoins. Si les enseignants semblent accorder davantage d'importance aux dimensions relationnelles manifestant le souci d'être mieux «armés» pour améliorer le climat d'échange avec les parents, les parents sont plus préoccupés par la manière dont ils peuvent faciliter la réussite scolaire de leur enfant.

Loin de traduire un désinvestissement des parents migrants face à l'école, ces résultats témoignent au contraire des difficultés ressenties par certains parents à repérer quels sont les comportements appropriés à mettre en œuvre. Ils suffisent à mettre le doigt sur le décalage pouvant exister entre les attentes des parents de migrants qui sont principalement de

l'ordre de la recherche de sens et de la capacité de maîtrise, et certains discours sur la participation des parents qui envisagent les besoins des parents essentiellement sous l'angle relationnel.

### QUELLES PERSPECTIVES ?

Se donner comme objectif d'améliorer les relations entre familles et école devrait passer, à notre avis, par la constitution d'un « nouveau contrat » entre parents et enseignants, contrat qui soit en mesure de définir les rôles et les prérogatives de chacun. Mais le préalable est la reconnaissance réciproque de la légitimité des deux interlocuteurs, non seulement sur le plan des valeurs transmises mais également sous l'angle des pratiques et des modalités de transmission et d'éducation. Pour les parents, et notamment ceux d'origine migrante, cela passe par la reconnaissance de la légitimité de l'école et de son projet pour son enfant en particulier, ainsi que de celle des moyens mis en œuvre; ceci implique que parents et enseignants puissent échanger sur le sens de l'école, sur les images et les attentes qu'aussi bien parents et enseignants projettent sur l'institution scolaire. Mais cette démarche ne sera possible que si, en corrolaire, les parents eux aussi se sentent reconnus et valorisés dans leur rôle éducatif. C'est une idée proche qui est exprimée par J.-P. Liégeois (cité par Gomes, 1999) à propos des relations entre parents tsiganes et école quand il plaide pour un processus visant à «co-construire une culture partagée de l'école» entre parents et enseignants. F. de Singly (1997) propose de mettre au centre de cette co-construction la question des formes d'acquisition du savoir de façon à bien montrer que ce qui prime dans l'élaboration de ce contrat n'est pas l'instauration d'une bonne relation entre parents et enseignants mais bien plutôt la recherche de légitimité des deux partenaires face à leur mission d'éducation prise au sens large. Cette démarche devrait conduire à ce que les parents, et parmi eux les parents migrants en premier chef, retrouvent en quelque sorte leur autorité symbolique et leur prestige au travers de la prise en compte et de la valorisation des savoirs, non nécessairement scolaires, des pratiques, des savoir-faire et des savoir-être transmis dans le cadre familial.

## RÉFÉRENCES

- Crubellier, M. (1974). Histoire culturelle de la France. Paris: Edition Colin.
- Gomes, A.M. (1999). Gypsy children and the italian school system: a closer look. *European Journal of Intercultural Studies*, 10, 2, 163-172.
- Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (1987). Entre parents et enseignants, un dialogue impossible? Berne.
- P. Lang, collection Exploration.
- Nicolet, M. & Kuscic, D. (1997). Ecole et familles: le point de vue des parents. Lausanne: Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- Robert-Grandpierre, C. (1999). Les finalités et objectifs éducatifs de l'école publique. Neuchâtel. Secrétariat général de la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin).
- F. de Singly, (1997). La mobilisation familiale dans le capital scolaire. In F. Dubet (sous la direction de), *Ecole, famille: le malentendu* (pp. 45-58). Paris. Textuel.

C. Robert-Grandpierre (1999) adopte une perspective proche lorsqu'il propose, en réponse aux problèmes rencontrés par l'absence de concordance entre les valeurs défendues par les parents et par l'école, de donner à ces parents le message suivant: « Ce que vous avez fait jusqu'ici et continuez de faire, nous le respectons; mais il nous appartient, en vue du développement heureux de vos enfants et de leurs relations harmonieuses avec l'ensemble de la société, de l'élargir dans sa compréhension pour en favoriser l'intégration dans un ensemble plus large qui tend à l'universel. Les valeurs et croyances religieuses que vous avez communiquées à vos enfants vous (leur) appartiennent; c'est maintenant à nous de leur faire découvrir ce que d'autres enfants et les traditions auxquelles se réfèrent d'autres habitants de ce pays et des pays voisins. » (page 17) Seulement, dans ce cas le principe de réciprocité défendu par F. de Singly est escamoté par l'opposition entre l'universel et le singulier ce qui conduit à ce que la reconnaissance de la légitimité de la perspective d'autrui reste quelque peu formelle.

Pour qu'un tel contrat puisse avoir une certaine portée, il devrait engager aussi bien parents et enseignants dans leurs rapports singuliers, que l'établissement et son équipe d'enseignants vis-à-vis des parents et l'institution scolaire dans son ensemble. La question de la reconnaissance réciproque des parents et des enseignants dans leur rôle éducatif doit être abordée

prioritairement, à notre avis, au niveau de l'établissement scolaire, voire même de l'institution scolaire toute entière avant même d'être posée et résolue dans le cadre des relations interindividuelles. C'est par une politique clairement définie au niveau de l'établissement, relayée par des pratiques et des mesures effectives, notamment par la mise en place de lieux et d'instances de dialogue et d'arbitrage (par exemple: médiateur, groupes de parents de l'établissement, conseil d'école, etc.) que parents et enseignants parviendront à entrer et à évoluer à l'intérieur de ce « nouveau contrat ».

En conclusion, la mise en place d'une politique de relations entre familles et école appelle le développement d'actions coordonnées aussi bien au niveau de la classe, de l'établissement que de l'institution scolaire et demande la création au sein de l'école d'une véritable culture de la négociation et de la concertation. Elle nécessite également la reconnaissance du fait que les parents loin de n'être que les partenaires d'une relation maître-élève singulière forment un ensemble plus large (les parents d'enfants bilingues, par exemple ou les parents d'élèves d'un établissement ou d'une localité) exprimant des attentes et des besoins collectifs auxquels l'école devrait être attentive.

**MICHEL NICOLET**  
Université de Neuchâtel

« Chez nous, les parents sont invités à se rendre à l'école uniquement lorsque quelque chose de grave s'est passé. Nous n'avons pas l'habitude d'aller voir les professeurs. Ici, nous sommes convoqués par les enseignants, nous ne sommes pas très à l'aise . . .  
C'est aussi difficile d'expliquer notre situation aux enseignants . . . »

UN PERE KURDE

## **DU COTÉ DES ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ÉLÈVES : UNE EXPÉRIENCE ORIGINALE DANS LA RÉGION NYONNAISE**

En septembre 96, l'association des parents d'élèves de Nyon a organisé dans la cour de l'école primaire de Marens, une fête sur le thème « Familles d'ici, familles d'ailleurs », dans le but de promouvoir la rencontre entre différentes communautés qui font partie de la vie nyonnaise. Cette fête devait être le point de départ d'une réflexion et d'une démarche visant à connaître la réalité des uns et des autres et à contribuer ainsi à mieux vivre cette réalité multiculturelle autant présente dans la vie de tous les jours qu'à l'école.

Un groupe, composé de professionnels de l'éducation, d'enseignants, de parents d'élèves et de membres des différentes communautés de migrants, a été mis sur pied et a donné naissance à l'aFia (« association Familles d'ici et d'ailleurs »). Cette association s'est penchée plus particulièrement sur les besoins de la communauté kosovare de Nyon et environs, en organisant plusieurs rencontres avec ses ressortissants, ou en participant à quelques moments de leur vie communautaire. Il a été décidé, dans un premier temps, d'apporter son appui à l'école de langue et culture albanaise de Nyon mise sur pied il y a quelques années par une association de parents et d'enseignants albanais.

Une action de parrainage a été lancée en 1998 qui a permis à cette école de vivre « convenablement » l'année scolaire 1998-1999. Elle a été soutenue par une cinquantaine de familles. Elle se poursuit de façon à permettre la survie de cette école, au moins jusqu'à la fin de 1999.

L'association de parents d'élèves de Nyon considère que l'appui à cette école est d'autant plus important que cette communauté déjà très fragilisée par la situation de son pays, ne pouvait et ne peut pas encore s'appuyer sur des structures consulaires, administratives, voire associatives. L'association des parents et des enseignants ne peut compter que sur ses propres membres pour organiser, financer, animer et gérer cette école.

Les autorités scolaires nyonnaises soutiennent cette école en encourageant les parents à y inscrire leurs enfants et en y accordant une aide financière.

Si cette démarche s'est focalisée dans un premier temps sur les enfants kosovars (et leurs familles), en leur permettant de bien apprendre leur langue, de bien se développer et de sentir une identité reconnue, elle constitue à moyen terme une aide importante à tous les élèves de l'école et à toute la communauté nyonnaise parce qu'elle aura permis à des enfants de bien vivre ensemble et de devenir ainsi des citoyennes et des citoyens responsables, tolérants et solidaires.

Pour contact :

**aFia**  
c/o Françoise BURGI  
Ch. de Bonmont 13B  
1260 Nyon



# Zusammenarbeit mit den Eltern:

zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern

## ZUR WICHTIGKEIT VON SYSTEMKOPPELUNGEN

Seit über zwanzig Jahren wird proklamiert, dass die Zusammenarbeit mit Migrantenelementen einen wesentlichen Faktor für Schulqualität und Leistungssteigerung von Migrantenkindern darstellt (vgl. etwa Ambühl-Caesar, 1985; Purkey, 1990; Sandfuchs, 1981). Eine von der Europäischen Kommission geförderte Studie ermittelt die Mitwirkung der Eltern (im Sinne des englischen Begriffs Home-School-Liaison) als Schlüsselfaktor für Schulerfolg und plädiert anhand konkreter Empfehlungen für Verbesserungen in der Lehrerbildung sowie in der Schulpraxis (Saad & Leumer, 1997). Auch eine laufende schweizerische Längsschnittsuntersuchung zeigt, dass die Eltern einen grösseren Einfluss auf die Schülermotivation haben als Lehrer-, Unterrichts- und Schulklassenmerkmale (Neuenschwander, 1999). Die sorgfältige Literaturstudie von Rüesch (1999) bekräftigt, dass bei den durch Metaanalysen gewonnenen Faktoren für Schulerfolg die Kooperation mit den Eltern eine wesentliche Rolle spielt. Insbesondere wird betont, dass nicht primär Informationen an die Eltern, sondern Lernanregungen durch die Eltern zu einer Leistungssteigerung der Kinder führen. Dazu Wang, Haertel, & Waldberg (1993): «Because of the importance of the home environment to school learning, teachers must also develop strategies to increase parent involvement in their children's academic life. This means teachers should go beyond traditional once-a-year parent/teacher conferences and work with parents to see that learning is valued in the home. Teachers should encourage parents to be involved with their children's academic pursuits on a day-to-day basis, helping with homework, monitoring television viewing, reading to their young children, and simply expressing the expectation that their children will achieve academic success» (S.278/279).

Zu den noch wenig erforschten Bereichen gehört die funktionale Kommunikation zwischen Lehrperson und (Migranten)eltern als Brücke zwischen unterschiedlich strukturierten Lebenswelten. Dazu gehören der Austausch und die Klarstellung von Zielen, gegenseitigen Erwartungen und Ansprüchen im Zusammenhang von Schule und schulischem Lernen. Nehmen wir an, die Lehrerin fördert in ihrer Klasse «progressive» Werte wie Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit, während die Eltern auf das Einhalten traditional-konservativer Werte wie auf Respekt beruhenden, bedingungslosen Gehorsam nach geschlechtsspezifischen Rollen pochen – oder umgekehrt. Ohne Austauschbeziehungen, ohne Koppelung zwischen den Systemen Lehrerin/Schule und Eltern/Familie ist das Kind auf sich alleine gestellt, unterschiedliche Denkmodelle und Orientierungsmuster in sein Leben zu integrieren. Es besteht die Gefahr, dass in solchen Situationen ein «seelisches Grenzgängertum» als Belastung entsteht (Herzka, 1988; Hildenbrand & Lanfranchi, 1996). Sind hingegen Verbindungen im Sinne der Systemkoppelung vorhanden, zum Beispiel regelmässige Lehrer-Elterngespräche, institutionalisierte Lehrer-Eltern-Konferenzen etc., kann die Belastung zur Chance werden. Das Kind lernt dank verbesserter ‚Passung‘ zwischen den Instanzen der primären und sekundären Sozialisation direkt oder indirekt mit Widersprüchen umzugehen, Spannungen zu regulieren und so etwas wie eine «nomadisierende Identität» zu entwickeln (zum Identitätsbegriff vgl. Pally, 1997).



Für die Wichtigkeit solcher Systemkopplungen sprachen bisher theoretische und praktische Plausibilitätsgründe. Jetzt kann dies auch mit empirischer Evidenz belegt werden (vgl. die sich in der Abschlussphase befindenden Nationalfonds-Studie «Schulerfolg von Immigrantenkindern: Effekte transitorischer Räume» von Lanfranchi, Gruber & Gay, die unten besprochen wird).

Im Folgenden gehe ich zunächst einmal auf drei Lizentiatsarbeiten des Psychologischen sowie des Ethnologischen Instituts der Universität Zürich ein. Dann präsentiere ich unter dem Begriff der *developmental niche* von Super & Harkness (1986) eine ökosystemische Theorie der Verbindung von elterlichen Denkmustern und schulpädagogischen Anforderungen. Schliesslich skizziere ich einige ausgewählte Resultate der erwähnten Nationalfonds-Studie.

### **«DIEJENIGE ELTERN, DIE KONTAKTE MIT DER LEHRPERSON AM MEISTEN BRÄUCHTEN, KOMMEN NICHT»**

Luyck & Wernle-Rodríguez (1995) haben in einer Fallstudie mit zehn Realschüler/innen und zehn Gymnasiast/innen italienischer Abstammung unter anderem untersucht, wie sich im Laufe ihrer Schullaufbahn die Kontakte zwischen Schule und Elternhaus gestalteten. Dabei zeigte es sich, dass die Eltern der Realschüler/innen nur selten oder nie von sich aus das Gespräch mit den Lehrpersonen ihrer Kinder suchten und an Elternveranstaltungen nur selten oder nie teilnahmen, während die Eltern von Gymnasiast/innen oft bis sehr oft Kontakt mit den Lehrpersonen hatten und immer Elternabende und ähnliche Anlässe besuchten. War dies die Ursache oder eine der Ursachen für den Schulerfolg respektive –misserfolg der Kinder oder eine Wirkung davon? Setzten sich die Eltern der Gymnasiast/innen für die Belange ihrer Kinder ein und gewährleisteten sie mehr direkte Hilfe bei den Hausaufgaben als die Eltern von Realschüler/innen, weil die Kinder während ihrer Schullaufbahn gute Resultate aufwiesen, oder wiesen sie gute Resultate auf, weil ihre Eltern in schulischen Belangen ein hohes Engagement zeigten? Statt von Ursache und Wirkungsmechanismen muss man im systemischen Sinne wohl von Wechselwirkungen ausgehen. Als naheliegende, lineare Erklärungen gelten sicher die «Bildungsnähe» respektive die «Bil-

dungsferne» von Eltern mit mehr oder weniger (positiven oder negativen) eigenen Schulerfahrungen. Auch die Mittel- oder Oberschichtszugehörigkeit der Mehrheit der Lehrpersonen, die eher den Zugang zu Eltern suchen und finden, welche aus der gleichen Sozialschicht stammen, spielt sicherlich eine wichtige Rolle. Die entscheidende Frage ist jedoch: Wie können (mittelschichtsozialisierte) Lehrpersonen förderliche Kontakte auch zu denjenigen Eltern aufnehmen, die sich aus eigener Initiative nie oder nur zögerlich für ein Gespräch in der Schule melden würden? Wie können solche Eltern ohne übermässigen Aktionismus oder pädagogische Kolonialisierung angeleitet werden, ihren Kindern grundlegende Formen von Unterstützung zu geben (etwa dadurch, dass sie sich für die schulischen Leistungen ihrer Kinder interessieren, dass sie wissen, was die Kinder in der Schule gerade tun, dass sie zu Hause eine ruhige Ecke für die Hausaufgaben zur Verfügung haben, etc.)?

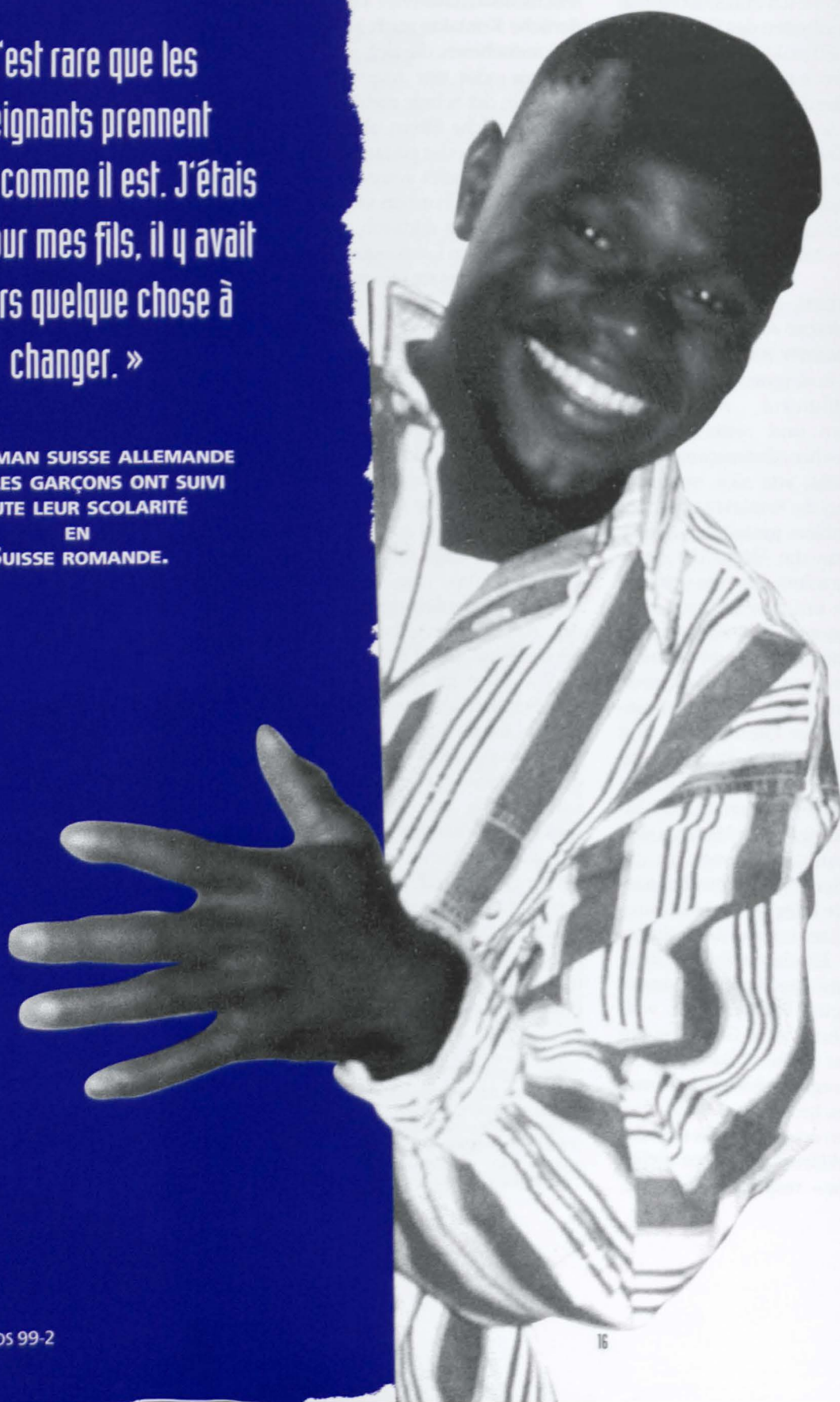
In Fallstudien dokumentierte Erfahrungen (siehe Lanfranchi, Gruber, & Gay, in Vorbereitung; Saad & Leumer, 1997) zeigen: Macht die Lehrperson den ersten Schritt der Kontaktaufnahme und gelingt es ihr, die faktische Kooperation der Eltern zu gewinnen, sind auch «widerspenstige» Eltern in der Lage, ihre Denkmodelle so zu verändern, dass eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Schule und der Aufnahmegesellschaft möglich und für das Kind direkt hilfreich ist.

Vor allem im Rahmen von teilautonomen Schulen sind heute einige vielversprechende lokale Versuchsmodelle im Sinne der Öffnung der Schule für die Eltern und die Kooperation mit ihnen bis hin zur Gewährleistung von Mitbestimmungsmöglichkeiten vorhanden<sup>1</sup>. Die Schule ist jedoch weit davon entfernt, erreicht zu haben, was ich für eine zentrale Forderung an das heutige Bildungssystem in einer pluralen Gesellschaft halte: Nämlich die Notwendigkeit, dass die Zusammenarbeit mit allen Eltern (auch den eingewanderten) integraler Bestandteil des Schulalltags wird.

1 Siehe die verschiedenen Praxisberichte in diesem Heft. Ein erfolgsverprechender Ansatz ist das in mehreren Regionen der deutschen Schweiz angelaufene Projekt «Mein Kind lernt Deutsch – ich auch!» (Sträuli Arslan, 1997). Zur Konzeptualisierung und Begründung der Mütterbeteiligung am Schulleben ihrer Kinder siehe auch den Erfahrungsbericht der Schulischen Heilpädagogin Jung-Fehlmann (1998).

« C'est rare que les  
enseignants prennent  
l'enfant comme il est. J'étais  
triste pour mes fils, il y avait  
toujours quelque chose à  
changer. »

**UN MAMAN SUISSE ALLEMANDE  
DONT LES GARÇONS ONT SUIVI  
TOUTE LEUR SCOLARITÉ  
EN  
SUISSE ROMANDE.**



Hagmann (1995) hat in einer Untersuchung zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit einer soziokulturell heterogenen Elternschaft einige paradoxe Ergebnisse vorgelegt.

Gerade in den Klassen der Stadt Zürich mit den höchsten Ausländeranteilen:

1. ist die Besuchsrate von Elternveranstaltungen am niedrigsten;
2. werden am wenigsten Informationen über die Schule vermittelt;
3. wird in Elterngesprächen am wenigsten Zeit für Informationen über Leistungen und Verhalten der Kinder und Diskussion um ihre Förderung eingesetzt;
4. wird nur selten für eine Übersetzung gesorgt.

Wie die Autorin weiter ausführt, finden Gespräche und Veranstaltungen oft während der Arbeitszeit der Eltern statt. Hausbesuche sind rar. Mit den Lehrpersonen der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur wird kaum kooperiert. Die vorhandenen Informationsvideos in verschiedenen Sprachen über das Schulsystem werden kaum benutzt. Schliesslich möchten Lehrpersonen nicht mehr als rund eineinhalb Stunden pro Unterrichtswoche für die Zusammenarbeit mit Eltern einsetzen<sup>2</sup>.

In einer weiteren Studie zum Thema ‚Migrantenkinder im Diskurs von Lehrpersonen‘ (Hug, 1998) zeigt sich unter anderem, dass bei Gruppengesprächen mit Lehrerinnen in mehreren Schulhäusern mit hohen Migrantenanteilen die Zusammenarbeit mit Migranteneltern in keiner der dutzenden, anhand der Codiermethode von Strauss (1991) erarbeiteten Kategorien als relevanter pädagogischer Handlungsbereich vorkommt.

Es stimmt zwar, dass heute Lehrerinnen und Lehrern immer mehr Aufgaben aufgebürdet werden, die nicht zu den «Kernaufgaben» der Schule gehören. Es stimmt, dass der Bildungsauftrag immer mehr durch Erziehungs- und sogar Betreuungsaufgaben überlagert wird, die eindeutig in der Verantwortung der Eltern liegen. Ab-

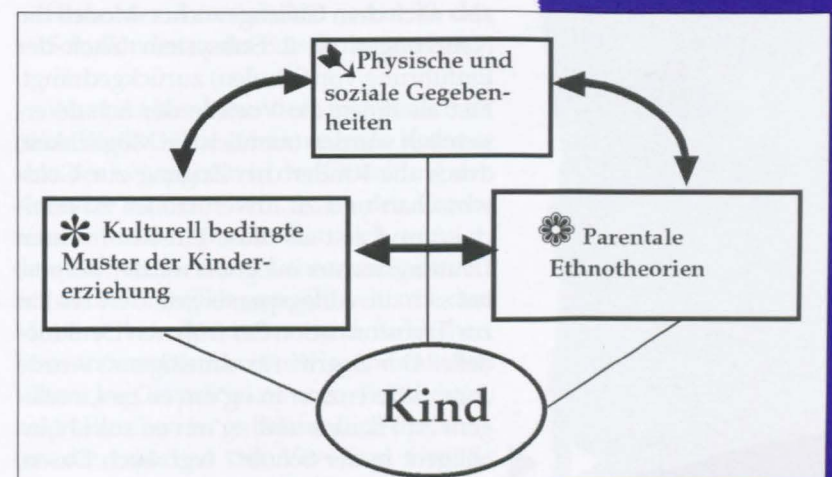
grenzungsstrategien und eine einschränkende Definition der eigenen Rolle sind bei Lehrpersonen in diesem Kontext verständlich und sogar notwendig. Trotzdem: Obige Umfrageresultate zeigen unmissverständlich, dass auch unter Berücksichtigung der Grenzen der eigenen Handlungsspielräume gerade im Bereich der Zusammenarbeit mit Eltern mehr möglich ist. Dass dieses «Mehr» sinnvoll ist, eine gute Investition darstellt und sogar notwendig ist, basiert auf folgenden theoretischen Überlegungen.

### ENTWICKLUNGSNISCHEN VON KINDERN IM KULTURELL-ÖKOLOGISCHEN RAHMEN

Gestützt auf den bekannten ökosystemischen Ansatz Bronfenbrenner's (1981; 1988) haben Super & Harkness (1986; siehe auch Harkness & Super, 1993) die Bedingungen beschrieben, in denen Kinder im Spannungsfeld verschiedener Konstrukte von Wirklichkeit aufwachsen.

Die drei Komponenten der Entwicklungsnische sind:

1. Die physischen und sozialen Gegebenheiten, in denen ein Kind lebt (Grösse und Zusammensetzung des Haushaltes, Aktivitäten von Kindern und Erwachsenen und sonstige äusserliche Aspekte von Haus und Umwelt).
2. Kulturell bedingte Muster der Kindererziehung (Sitten und Gebräuche der Gesellschaft, die nicht mehr individuell hinterfragt werden, zum Beispiel die Kinder in die Schule schicken).
3. Die Denkmodelle der Eltern (‚parentale Ethnotheorien‘).



2 Die neuste LCH-Erhebung über die Arbeitszeit der Lehrpersonen stimmt mit diesen Aussagen überein: Nur 2.8% der gesamten Arbeitszeit wird für Beratung und Betreuung von Eltern, Schüler/innen und Praktikant/innen sowie für die Zusammenarbeit mit schulischen Spezialdiensten bereitgestellt. Für Elterngespräche dürften Lehrpersonen also einen Bruchteil dieser Zeit reservieren: Gehen wir davon aus, dass es ein Drittel ist, dann entspricht das lediglich 0.9% der Tätigkeiten. Der Autor der LCH-Erhebung kommentiert dieses Resultat mit den Worten: «Eine ins Auge springende Ungereimtheit....» (Landert, 1998, S.4).

Die Rahmenbedingungen der sozialen Lebenswelt, die Gewohnheiten der Kindererziehung in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext und die Denkmodelle der Eltern beeinflussen die Organisation der individuellen Entwicklung von Kindern. Diese drei Subsysteme eignen sich besonders gut, die kindliche Entwicklung in Anbetracht der spezifischen kulturellen Orientierung ihrer Eltern und der gesellschaftlichen Erziehungsmuster ausserhalb der Familie zu verfolgen. Regulierende Mechanismen tendieren dazu, die drei Subsysteme in einem harmonischen Gleichgewicht zu behalten. Sind die Kontextmerkmale der Familienumgebung jedoch - statt kulturell analog - von grossen Diskrepanzen geprägt, kann ein länger dauernder Ungleichgewichtszustand zu einer Restrukturierung der Entwicklungsnische führen. Dabei entstehen Adaptationstendenzen, die Veränderungen (Transformationen) in den einzelnen Subsystemen hervorbringen.

Ein Beispiel aus Super & Harkness (1986): Die Kipsigis in Kenya lassen ihre Kleinkinder durch die grösseren Kindern mehrere Stunden täglich herumtragen und betreuen. Ihr Begriff für ‚Intelligenz‘ heisst ng'om und enthält weitgehend Komponenten im Sinne von ‚Verantwortung tragen‘: Ein Mädchen, das ng'om ist, fegt das Haus nach dem Essen und kümmert sich anschliessend um die kleineren Geschwister, und von einem Jungen wird gesagt, er sei ng'om, wenn er die Kühe ohne spezielle Anweisungen in die Tränke geführt hat. Nach der Einführung von Schulen haben die Kipsigis-Mütter die älteren Kinder mit Betreuungsaufgaben später als im vorgesehenen Alter einschulen lassen oder von den anderen Familien versteckt gehalten. Ihre Denkmuster (3. Subsystem) haben also nach dem Gleichgewichts-Modell die Neuerungen im 2. Subsystem (nach der Einführung von Schulen) zurückgedrängt. Erst als ihnen die Vorteile der Schule ersichtlich wurden (nämlich die Möglichkeit, durch die Kinder den Zugang zur Geldwirtschaft und zu Erwerbsrollen zu erreichen) und erst als diese Einsicht in ihren Deutungsmuster integriert werden konnte, hat sich die Alltagspraxis geändert bis hin zur Transformation der früheren Denkmodelle. Der Begriff für ‚Intelligenz‘ wurde dann differenziert in ng'om en ga (‚intelligent zu Hause‘) und ng'om en sukul (‚intelligent in der Schule‘) (vgl. auch Dasen,

Barthelemy, Kouame, Kaouda, Adjei, & Assande, 1985).

Eine Analogie zu den kosovoalbanischen Kindern in der Schweiz drängt sich auf: Nach den Ergebnissen unserer Untersuchung (siehe unten) besteht bei rund einem Drittel der kosovoalbanischen Eltern die Tendenz, ihre Kinder nicht oder möglichst spät in den (in der Schweiz nicht obligatorischen) Kindergarten zu schicken. Sie tun das erst dann, wenn sie erkennen können, dass der Besuch des Kindergartens als Voraussetzung für eine erfolgreiche Einschulung höhere Vorteile bringt als die aktuellen Vorteile der ‚Gesellschaftsleistung‘ an die oft isolierte Mutter.

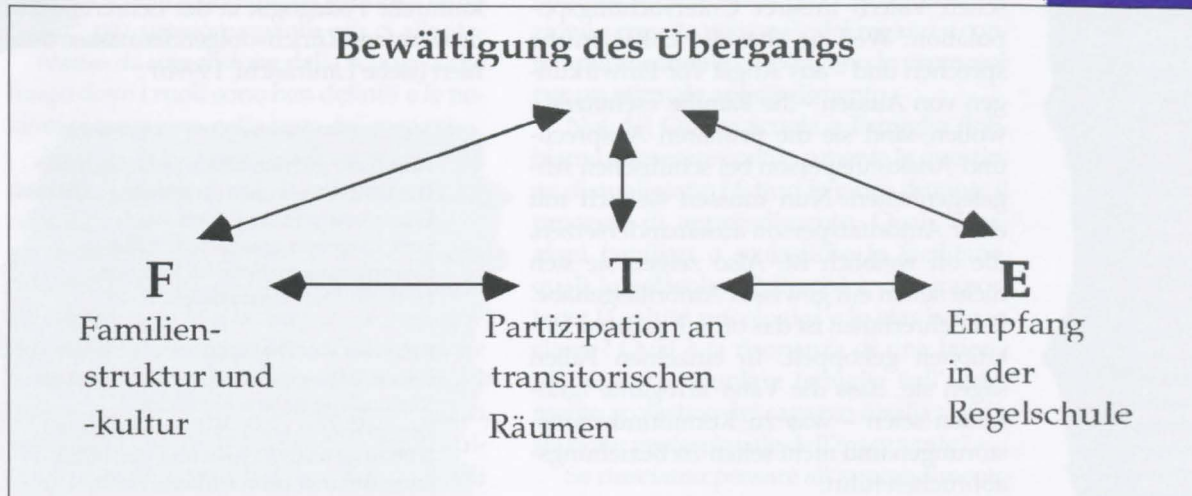
### **DIE ZUSAMMENARBEIT MIT DEN ELTERN ALS HILFE ZUR GESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN**

Wie kann eine ‚Passung‘ zwischen differierenden Subsystemen und konkret zwischen den unterschiedlich strukturierten Sozialisationsinstanzen der Familie und der Schule ermöglicht werden mit dem Ziel, dass Transformationen in beiden Subsystemen anstelle von konfliktträchtigen Anpassungen im Sinne des Gleichgewichts erreicht werden? Der effizienteste und effektivste Weg scheint der der Systemkopplung via institutionalisierter Verbindungen. Ein Beispiel dafür sind regelmässige, individuelle Gespräche von Lehrpersonen mit den Eltern – in der Schule oder im Elternhaus – zum Austausch von Informationen und zur Klärung gegenseitiger Erwartungen. Ein weiteres Beispiel besteht in Lehrer-Eltern-Konferenzen auf der Ebene Schulklasse oder Schulhaus mit dem Einbezug von Eltern im Sinne der Mitsprache oder sogar Mitbestimmung in schulischen Angelegenheiten. Weiterführende Verbindungen gehen in Richtung der Öffnung der Schule für Aktivitäten der Elternbildung wie Deutschkurse für Mütter (siehe Fussnote 1). Sie haben das Ziel, dass sich auch sogenannte ‚bildungsferne‘ Eltern konkrete Formen der Unterstützung ihrer Kinder etwa bei Schularbeiten zu Hause bzw. in der Vermittlung von Lernanregungen eigen machen<sup>1</sup>.

## EFFEKTE TRANSITORISCHER RÄUME

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 39 «Migration und interkulturelle Beziehungen» (Lanfranchi, Gruber, & Gay, in Vorbereitung) wird die Wirkung familienergänzender Betreuungsformen im Vorschulalter (Krippen, Spielgruppen,

Zentral in dieser Untersuchung ist der Begriff des transitorischen Raums zwischen Familie und Schule als Möglichkeit zur guten Bewältigung von Übergängen mit dem Ziel, Schulmisserfolg vorzubeugen. Entscheidend ist dabei die Qualität in folgenden drei Bereiche:



Tagesmütter, Kindergarten ab dem 3. Lebensjahr, etc.) bezüglich Schulerfolg untersucht. In Anlehnung an das oben skizzierte ökosystemische Modell wird erwartet, dass familienergänzende Massnahmen Schulmisserfolg vorbeugen, weil sie zu einer Systemkoppelung zwischen Familie und Gesellschaft beitragen und die späteren Beziehungen zwischen Familie und Schule erleichtern. Unsere Haupthypothese lautet schlicht: Kinder aus Immigrantenfamilien, die im Vorschulalter familienergänzend betreut werden, bewältigen den Übergang zur Schule besser als Kinder, die sich ohne diesen vermittelnden Bezug in einer für sie fremden Lebenswelt behaupten müssen.

<sup>3</sup> Dazu noch ein Blick auf bestehende Konzepte und Modelle aus der Praxis: Spezifische Förderprogramme für leistungsschwache Schulkinder haben Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith, et al. (1996) im Rahmen des amerikanischen Programms «Success for All» eingesetzt und beschrieben. Im präventiven Sinne hat Scherer-Korkut (1998) den israelischen Frühförderungsansatz HIPPPY mit türkischen Müttern in der Schweiz erprobt und evaluiert. Probleme, Grenzen und Möglichkeiten der Erhöhung der ‚Passung‘ zwischen Familie und Schule inklusive Definition des neuen Rollenfeldes für Lehrpersonen in multikulturellen Schulverhältnissen werden in Lanfranchi (1997) beschrieben. Für eine systematische und systemische Betrachtung von Umsetzungsmaßnahmen im Bereich des Einbezugs von Eltern in den Dimensionen Schulumfeld, Schulhaus und Schulklassen sei schliesslich auf den Übersichtsartikel von Lanfranchi (1999a) verwiesen.

Es gibt also drei Felder der potentiellen Annäherung unterschiedlich strukturierter Lebenswelten:

1. Die Familie selber, die durch Öffnung und Vorwärtsgewandtheit Wandel zulässt oder aber durch Abkapselung und Rückwärtsgewandtheit Wandel einschränkt.
2. Das Vorhandensein und die Benützung familienergänzender Betreuungseinrichtungen im Vorschulalter, die je nach Beschaffenheit und Konzeption integrationsfördernd oder segregationsorientiert sein können.
3. Die Sensitivität und Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen bei der Aufnahme (im Sinne des französischen ‚accueil‘) des Schulkindes in der Einschulungsphase.

Was uns hier besonders interessiert, ist beim Punkt 3) die interkulturelle Kompetenz der Lehrperson in der Gestaltung der Kontakte zu den Eltern. Nach den Ergebnissen unserer Studie hat sich gezeigt, dass Lehrerinnen und Lehrer im Falle von Schweizer Familien gewöhnlich mit den Müttern, bei albanischen und türkischen Einwandererfamilien vorwiegend mit den Vätern ins Gespräch kommen. Bei traditionellen Familien ist es bekanntlich die Mutter, die während der Vor- und Grund-

schulperiode für die Erziehung primär zuständig ist und somit auch über die wesentlichen Informationen über die Kinder verfügt. Die Väter tauchen in der Regel erst auf, wenn es um «Wichtiges» geht, nämlich um weiterführende Schulen, Berufswahl, Partnerwahl für die Ehe. Nicht so bei der Mehrheit der albanischen und türkischen Vätern unserer Untersuchungspopulation: Weil sie eher die Lokalsprache sprechen und - aus Angst vor Einwirkungen von Aussen - die Familie «schützen» wollen, sind sie die primären Ansprech- und Auskunftsperson bei schulischen Angelegenheiten. Nun müssen sie sich mit einer Autoritätsperson auseinandersetzen, die oft weiblich ist. Also zeigen sie sich nicht selten ein gewisses Autoritätsgehabe. Bei Lehrerinnen ist das oft mit grossen Irritationen gekoppelt. In einzelnen Fällen sagen sie, dass die Väter arrogante Ignoranten seien – was zu Kommunikationsstörungen und nicht selten zu Beziehungsabbrüchen führt.

In den Fallstudien hat sich gezeigt, dass die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit den Eltern als Verbindung zwischen familiären Deutungsmuster und Anforderungen der Schule eine wichtige moderierende Funktion im Hinblick auf die gute Gestaltung von Übergängen und somit auf den Schulerfolg von Migrantenkindern hat. Wo regelmässige Gespräche in verschiedenen Settings zwischen Lehrerin und beiden Elternteilen stattfinden, können ungünstige Bedingungen bei der ersten (Familienstruktur) oder zweiten Dimension (transitorischen Raum) kompensiert werden, so dass Leistungssteigerung trotz Problemen in einzelnen Systemkomponenten möglich ist. Deshalb kann die Wichtigkeit von interkulturellen Kompetenzen bei Lehr-

personen im Bereiche der Austauschbeziehungen zu den Eltern nicht genug betont werden.

Was Lehrpersonen im Sinne von interkulturellen Kompetenzen im zentralen Lernbereich des Einbezugs der Eltern heute können müssen, wurde neuerdings im neuen «Standardcurriculum für die Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des Kantons Zürich» folgendermassen definiert (siehe Lanfranchi, 1999b)<sup>4</sup>:

Fähigkeit, mit den Eltern verschiedener Herkunft zusammen zu arbeiten: Mit den Eltern von Schüler/innen aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen (Schicht, Religion, Herkunft) kommunizieren.

Kenntnis von Beratungsmöglichkeiten für Eltern: Massgeschneiderte Brücken zur Verbindung unterschiedlicher Lebenswelten wie Familie und Schule fallbezogen entwickeln und umsetzen (zum Beispiel Lehrer-Eltern-Treffs, Einzelgespräche mit Eltern, Hausbesuche, Arbeit mit Übersetzern)

Handlungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsrechte strukturell Benachteiligter fördern: Die Kooperation möglichst aller Eltern bei schulischen Fragen bzw. bei der Unterstützung im Lernen ihrer Kinder (lernanregende Freizeit, Umgang mit Medien, etc.) erreichen.

#### ANDREA LANFRANCHI

Fachstelle IKP, Schaffhauserstr. 228, 8057 Zürich,  
Tel. +41 (0)1 317 95 30, Fax.+41 (0)1 317 95 10, E-  
Mail: Andrea.Lanfranchi@plsi.zh.ch

4. Die Literaturliste kann beim Autor bezogen werden

« Je ne comprends rien comment vous faites.  
Ce n'est pas comme chez nous. C'est bien quand je peux venir voir  
et regarder pour savoir comment mon fils doit être et doit faire.  
Après, on peut en parler à la maison et je peux lui dire ce que j'ai  
compris. Et je peux plus signer son carnet. »

UNE MAMAN SYRIENNE DE TROIS ENFANTS

# La relazione scuola e famiglia

**L**a questione della relazione tra la scuola e la famiglia acquista tanto più spessore quanto più ci allontaniamo da una visione della scuola come luogo dove i ruoli sono ben definiti e le nozioni si travasano nella testa dei ragazzi.

Non so bene quanto sia scontato oggi parlare di scuola come di palestra relazionale e parlare di apprendimento come di un momento interattivo di scambio, che non può prescindere dal contesto che ne fa da cornice e dalle relazioni che si instaurano con le figure significative. La questione della relazione tra la scuola e la famiglia acquista inoltre di complessità tanto più ci veniamo a trovare in una società multi-culturale e multi-linguistica, con diversi livelli di integrazione e di accesso alle strutture sociali da parte delle minoranze straniere.

Il Centro Scuola e Famiglia di Zurigo da 27 anni ormai si occupa delle relazioni tra scuola e famiglia emigrata. Nel suo ruolo di consultorio familiare con funzioni psicologico-scolastiche, cerca di mediare una migliore comunicazione e comprensione all'interno e al di fuori dell'edificio scolastico, tra il corpo insegnante, la famiglia emigrata (prevalentemente di lingua italiana) e i ragazzi e cerca di mettere in atto misure di sostegno psicologico-scolastiche per le famiglie ed i ragazzi.

Come Ente abilitato dal Cantone di Zurigo a svolgere prevenzione alle dipendenze per famiglie emigrate e grazie ad un contratto di 8 anni (che si estinguerà alla fine dell'anno 2000) con l'Ufficio Federale per la Sanità invece cerchiamo di intervenire dall'interno, agendo sulle strutture delle scuole italiane in Svizzera e dei corsi di Lingua e Cultura Italiana.

In questo senso abbiamo lavorato alla stesura di diversi progetti che introducono la promozione della salute nella scuola, fornendo agli insegnanti degli strumenti per migliorare la qualità delle relazioni interpersonali e la ricerca di uno stile di insegnamento maggiormente vicino alle situazioni e alle diverse personalità degli alunni. Attraverso l'attenzione ad un clima in classe piacevole e stimolante, al rispetto reciproco, all'accrescimento di competenze so-

ciali ed individuali, al coinvolgimento delle famiglie si favorisce il processo di maturazione e crescita personale dei ragazzi e contemporaneamente si pongono le premesse per un ottimale apprendimento.

Noi del Centro Scuola e Famiglia dobbiamo affrontare continuamente la questione di quali siano i fattori in gioco durante il processo di apprendimento. Quali situazioni familiari o scolastiche lo facilitano, quali lo ostacolano? Perché è così importante la salute psicologica e lo star bene in classe? Qual è la risonanza di una buona relazione tra scuola e famiglia sull'andamento scolastico del ragazzo e sulla soddisfazione professionale dell'insegnante?

Se riusciamo pensare all'apprendimento come ad uno sforzo attivo da parte di chi apprende nel trasformare la nozione e attribuirle contenuti e significati personali, a collegarla al resto delle nozioni già apprese e renderla richiamabile al momento giusto cominciamo a capire come sia importante avere i ragazzi dalla nostra parte. Ma la dimensione relazionale dell'apprendimento ci appare in tutta la sua importanza se consideriamo che la nozione deve venire «accettata» e questo riporta al necessario rapporto di fiducia e di stima tra docente e alunno.

La stessa complessità vale per l'insegnante. Il suo compito va molto al di là del rispetto dei programmi ministeriali: quello che un insegnante è disposto ad investire, fino a che punto è disposto a mettere continuamente in discussione il suo modo d'insegnamento e il modo di rapportarsi agli allievi, dipende da variabili per niente scontate né meccaniche, bensì legate a fattori di personalità, culturali e di esperienza personale.

Abbiamo a che fare quindi con un processo complesso, in cui tutte le questioni legate ai due momenti che lo compongono, quello dell'apprendimento e quello dell'insegnamento, si incontrano e si realizzano in maniera dinamica nel qui ed ora della realtà scolastica.

## RÉSUMÉ

Actif depuis maintenant presque 30 ans, le Centro Scuola e Famiglia de Zürich s'emploie à soutenir l'apprentissage et l'intégration des élèves italo-phones en agissant à plusieurs niveaux: médiation en faveur d'une meilleure communication entre familles émigrées et école, soutien psychologique pour familles et enfants, promotion de la santé (notamment par le biais des cours de langue et culture d'origine). La relation école-famille dans un contexte de migration présente quelques particularités qu'il importe de prendre en compte: isolement des familles, vie dans le provisoire, difficultés de vivre dans l'ici et le maintenant, conflit de loyauté des jeunes.

**GLI ATTORI**

Da quanto già detto finora si capisce anche che gli attori in gioco in questo processo non possono essere solo quelli coinvolti con evidenza, gli insegnanti e gli allievi, ma che esiste una terza entità, che è la famiglia in quanto elemento di trasmissione di valori sociali e culturali e quindi sicuramente in gioco nella componente relazionale della situazione di apprendimento-insegnamento. Abbiamo dunque tre agenti sociali (gli insegnanti, gli allievi e le famiglie) che nella scuola cercano di realizzare qualcosa. Che cosa?

**GLI OBIETTIVI**

Se la trasmissione del sapere è l'obiettivo di fondo indiscutibile, altrettanto importanti sono altri 2 obiettivi

- La crescita personale, riferita alla integrità della persona e quindi nei suoi aspetti emotivi e di personalità
- Lo stare bene «crescendo»

Entrambi questi obiettivi riguardano tutti gli attori in gioco, e quindi in primo luogo gli insegnanti ed i ragazzi ma anche le famiglie che, indirettamente attraverso i ragazzi e direttamente attraverso lo scambio con la scuola, possono partecipare alla vita scolastica e alla elaborazione delle strategie, degli obiettivi e delle situazioni scaturite nel corso del processo di insegnamento-apprendimento.

**LA SITUAZIONE IN EMIGRAZIONE**

La scuola è, dopo la famiglia, il laboratorio relazionale più importante. L'utilizzo a scuola, in una situazione di maggiore impatto sociale, delle risorse e competenze «di base» acquisite in famiglia, rende possibile il raggiungimento degli obiettivi comuni della crescita personale e dello star bene crescendo.

A scuola dove si incontrano personalità diverse, ciascuna portatrice della propria storia, del proprio retroterra culturale e della propria definizione dei ruoli e dei compiti di ognuno, si possono venire a creare incomprensioni, difficoltà comunicative, situazioni di conflitto che, se gestite nel modo giusto, diventano però momento indispensabile di crescita reciproca.

Queste situazioni acquistano di complessità quando si ha l'incontro di culture diverse. Non solo la gestione delle situazioni che si vengono a creare in classe è più difficile, ma anche la relazione tra la scuola e la famiglia diventa più difficile. Spesso la distanza culturale e le difficoltà linguistiche generano nei genitori stranieri sentimenti di incompetenza ed inadeguatezza che rendono ancora più improbabile un loro coinvolgimento alla vita scolastica. Questa tendenza all'isolamento e alla non-partecipazione delle famiglie emigrate è del resto congruente con le finalità dell'emigrazione stessa: ciò che viene spesso ricercato, almeno in una fase iniziale dell'emigrazione, non è l'integrazione nella società ospitante né il contributo alla crescita delle sue strutture, ma una condizione di esistenza nel qui ed ora tale da consentire, una volta tornati «a casa», un futuro migliore o comunque possibile. Da parte sua la Svizzera, non concedendo il diritto di voto e ponendo notevoli difficoltà alla naturalizzazione, non incoraggia il processo di integrazione e coinvolgimento.

Come in ogni situazione relazionale, diventa una questione di punteggiatura definire chi deve interrompere il circolo vizioso.

Certamente il dialogo tra scuola e famiglia evita di rafforzare un processo che va nella direzione della auto-esclusione e della formazione di pregiudizi compromettendo il raggiungimento di obiettivi condivisi.

**ELEMENTI TIPICI «MIGRATORI» NELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA**

Abbiamo detto che nel suo sforzo di migliorare la relazione tra scuola e famiglia, il CSF lavora su due livelli:

- a livello individuale, mediando nel caso specifico la comunicazione tra la famiglia, il ragazzo e la scuola e facilitando la comprensione delle situazioni e delle problematiche delle varie parti in causa
- a livello strutturale, cercando di elaborare dall'interno, insieme alle varie realtà che operano nella scuola, dei cambiamenti che favoriscano il raggiungimento degli obiettivi comuni.



In entrambi questi ambiti è molto importante tenere in considerazione l'incidenza dell'esperienza migratoria sulla vita familiare e sulla strutturazione del quotidiano.

La conoscenza di alcune dinamiche familiari, possono facilitare la relazione scuola - famiglia. Ci teniamo a precisare che le considerazioni riportate sotto sono frutto di riflessioni nel corso del lavoro di consulenza al Centro e si riferiscono ad un contesto preciso, quello delle famiglie di origine italiana emigrate nei cantoni svizzeri di lingua tedesca.

### **L'ISOLAMENTO**

La vita in emigrazione impone alla famiglia svariate difficoltà che fanno sì che essa tenda ad isolarsi rispetto al sociale. La famiglia emigrata cerca così di soddisfare al suo interno, per un periodo di tempo più esteso del normale, molti bisogni che altrimenti vengono portati e vissuti al di fuori della famiglia. Allo stesso tempo, per la ridotta funzione di collegamento tra individuo e società che offre la famiglia emigrata, essa ha minore accesso e possibilità di elaborazione rispetto ad elementi socio-culturali che si giocano nella società esterna. Il maggior peso che acquista in un contesto migratorio la vita familiare rinforza l'isolamento del singolo membro dal contesto sociale. L'iperinvestimento familiare comporta quindi implicitamente l'isolamento sociale, e così la famiglia diventa più vulnerabile e meno protetta verso situazioni che possono produrre disagio.

### **VITA NELLA PROVVISORIETÀ**

L'emigrazione non è quasi mai una scelta libera. Così la permanenza nel Paese ospitante è spesso segnata dai progetti di rientro. Questi acquistano tanto più peso, quanto maggiore è la difficoltà dell'individuo ad aprirsi alla nuova situazione sociale. Differenze culturali e linguistiche giocano dunque un grosso ruolo nel sentimento di appartenenza al nuovo contesto culturale. La legislazione locale ostacola a sua volta il processo di integrazione: la lunga carriera di permessi e l'imposizione ai neoimmigrati della separazione dalla propria famiglia hanno pesanti effetti sulla vita familiare e generano rancori nei confronti del Paese ospitante che (benchè spesso eliminati dalla coscienza) finiscono per emergere nei momenti difficili. Ne deriva spesso un senso di disagio, una non disponibilità

« Notre fille a rencontré  
des problèmes liés à l'apprentissage  
de la langue. Grâce à ses capacités  
et à l'aide que lui ont apportée ses  
maîtres, tout se passe bien aujourd'hui.  
Nous avons un bon contact avec  
les enseignants, nous nous rendons  
quelques fois à l'école pour discuter.  
Heureusement, notre fille apprend bien  
ses leçons! »

**UN COUPLE DE PARENTS IRAKIENS**



ad integrarsi e ad immaginarsi un futuro almeno qui, nella Svizzera tedesca. Il basso investimento emotivo nel Paese ospitante fa sì che la famiglia si sviluppi, i figli crescano in una «zona franca», collocata tra passato e futuro, e proprio per questo, avulsa dal tessuto sociale. Piantare radici non è permesso, perchè esse finirebbero, inevitabilmente per incrinare i piani di rientro.

### **DIFFICOLTÀ A VIVERE NEL QUI ED ORA/ DIFFICOLTÀ A PERCEPIRE I PROPRI BISOGNI**

Questo stato di stabilizzata provvisorietà impone una vita di sacrifici. Ogni speranza, ogni soddisfacimento è posticipato al giorno del rientro nel Paese di origine. Il qui ed ora non viene percepito, se non per rafforzare i piani di rientro. I giovani perdono la possibilità di utilizzare il confronto con il qui ed ora per affinare la percezione e l'espressione dei loro bisogni emotivi e sociali. Anche le situazioni di conflitto spesso vengono evitate, fino allo impatto violento con la realtà o al limite estremo di sopportazione. Una costruttiva soluzione dei problemi impone infatti un rapporto aderente alla realtà e una presa in considerazione dei bisogni propri ed altrui. L'unico lusso concesso è spesso l'acquisto di beni materiali che siano simbolo di uno status sociale corretto verso l'alto, come dimostrazione al mondo (ma soprattutto a sè stessi) che le perdite derivate dall'espatrio sono valse la pena. I figli imparano così ad ipervalutare il consumo di beni materiali, spesso unico veicolo di scambi emotivi.

### **CONFLITTO DI LEALTÀ DEI GIOVANI**

Il bisogno primario di appartenenza che viene soddisfatto inizialmente in famiglia, impone un adattamento del bambino ai modelli familiari. Inevitabilmente il figlio farà suoi anche il modo di pensare e i sentimenti dei genitori nei confronti del Paese ospitante e del Paese di origine. E ciò, benchè, con il passare del tempo, le modalità percettive apprese, possano essere non congruenti con le proprie esperienze fatte

nei confronti del Paese in cui cresce. Inoltre i giovani, più dei genitori, si trovano confrontati con il qui ed ora. E' del resto un altro loro compito evolutivo essenziale. Al più tardi con l'ingresso a scuola il giovane si ritrova ad essere confrontato con richieste contraddittorie: da una parte quelle integrative provenienti dalla scuola, dall'altra quelle familiari tese al mantenimento della provvisorietà della permanenza. All'emergere dei primi fallimenti scolastici, spesso legati all'apprendimento del tedesco (ma come si fa del resto ad apprendere la lingua di un paese che si desidera lasciare al più presto?) i genitori involontariamente lanciano al figlio un messaggio paradossale: va' bene a scuola ma non intrecciare rapporti emotivi con il maestro e gli altri alunni; impara il tedesco ma non diventare uno svizzero.

### **CONCLUDENDO**

In una società multiculturale, la comunicazione e il collegamento tra scuola e famiglia acquista un'importanza particolare. Occorre una grande sensibilità e flessibilità, direi quasi curiosità per cercare di vedere le cose con gli occhi dell'altro, cercare di capire il suo mondo per evitare diffidenze ed incomprensioni.

La relazione scuola-famiglia si può considerare uno specchio della relazione tra la società nel suo complesso e le famiglie emigrate.

Per il Centro Scuola e Famiglia

**DOTT. ROBERTO GIANNETTI**  
Psicologo e Psicoterapeuta

# « Mon enfant, nous ne pouvons rien pour toi! »

Récit d'une formation en éducation cognitive interculturelle pour des parents migrants en quête de leurs propres compétences.

*Psychopédagogue, l'auteur a dirigé, il y a deux ans, un projet pilote d'éducation cognitive dans deux classes de développement en ville de Fribourg, expérience menée en étroite collaboration avec le corps enseignant. Les parents ont été préalablement informés, puis invités à une rencontre-bilan. Le succès rencontré par cette séance a modifié les représentations que partageaient certains enseignants: bien que parfois peu scolarisés, souvent issus d'une classe socio-culturelle plutôt défavorisée et démunis sur le plan linguistique, ces parents ont non seulement compris les bases théoriques présentées à l'aide d'illustrations, mais également résolu certaines tâches de nature cognitive. Ces parents ont également prouvé, au moyen d'exemples tirés de leur expérience personnelle, qu'ils maîtrisaient et employaient quotidiennement des fonctions cognitives complexes. Ces conclusions ont, en partie, donné naissance au projet présenté dans cet article: reconquérir, par le biais d'une formation - en éducation cognitive interculturelle, approche développée par l'auteur - leur rôle de médiateurs socio-culturels, crucial dans le développement, la mise à jour et l'expression du fonctionnement cognitif individuel de leurs enfants.*

**L**e projet « Education cognitive interculturelle » s'est déroulé à Augsburg<sup>1</sup>, en Allemagne, durant 5 semaines en été 99. Il avait pour cadre une classe d'élèves de Sonderklassen (équivalent de nos classes de développement), composée « naturellement » d'une majorité d'enfants migrants. L'idée principale était de potentialiser, de relancer et de revaloriser le rôle que les parents devraient (et au fond d'eux-mêmes souhaitent) jouer dans le soutien scolaire de leur enfants à la maison. Les parents étrangers que nous avons rencontrés se sont souvent décrits comme perdus dans un système social et scolaire complexe. Ils disaient avoir de la

peine à identifier les moyens de faciliter les apprentissages scolaires de leurs enfants, tout en partageant les mêmes préoccupations quant au rôle qu'ils pouvaient jouer dans la résolution des difficultés rencontrées, quel que soit leur niveau de scolarisation et de formation professionnelle. Il s'agissait donc pour nous de mettre en évidence le potentiel culturel et cognitif des participants, afin que chacun se sente le droit, puis le devoir, de se sentir compétent et impliqué, partie prenante à part entière dans un partenariat école-famille.

## SEMAINE 1

Préalablement à la formation proprement dite, une semaine a été consacrée aux contacts et à l'identification des besoins. Nous avons procédé à des observations sur les moyens mis en œuvre par les parents

## ZUSAMMENFASSUNG

Der Autor, Sozialpädagoge mit Ausbildung in kognitiver Erziehung, leitete im Sommer 1999 ein Bildungsprojekt mit einer Gruppe von Migrantenern. Das Ziel bestand darin, den Eltern die Selbstsicherheit bezüglich der schulischen Arbeiten ihrer Kinder zurückzugeben. Die Ausbildung spielte sich innerhalb von 5 Wochen ab; sie umfasste eine Beobachtungsphase in der Praxis der Familien. Die Ergebnisse haben die Ausbilder überrascht, die positiven Wirkungen der Ausbildung konnten sowohl in den Beziehungen zwischen den Eltern und der Schule, wie denjenigen der Eltern mit ihren Kindern beobachtet werden. Auch die Lehrpersonen profitierten, denn sie nahmen bei den Eltern das Interesse wahr, am schulischen Leben teilzunehmen. Sie erkannten die Notwendigkeit, die Eltern auf manchmal unkonventionellere Art anzusprechen, als dies die Schule normalerweise tut.

1. Projet pilote expérimental soutenu par l'Universität Augsburg et l'Augsburger Private Schule für Erziehungshilfe, été 1999.

pour enseigner leurs enfants (transmission d'une notion qu'ils avaient librement choisie, puis d'une notion que nous leur avons imposée). Nos conclusions principales furent les suivantes :

- Le plus souvent, la dynamique familiale était assez autoritaire et patriarcale (le respect des règles est garanti par le père qui sanctionne).
- Il n'y avait que peu d'espace consacré à la négociation entre parents et enfant.
- Le plus souvent, toute demande, ordre ou injonction était dépossédé d'un contexte explicatif – si minimal soit-il. Ainsi l'enfant ignorait-il les raisons des choix opérés.
- Bien que des signes d'amour et de bonnes relations aient été décelés, les relations étaient d'un autre ordre lorsqu'il s'agissait de « parler de l'école ». Les parents n'ayant pas trouvé une place bien définie dans cette problématique, se sentaient aliénés et manquaient de ressources. Les interactions devenaient dès lors plus rigides, inadéquates, centrées sur l'autoritarisme.
- Ce contexte, pauvre en médiations significatives, manquait de transcendance : agissant de la sorte, les parents apprenaient à leurs enfants qu'il y a des choses que l'on doit faire, des règles auxquelles on doit obéir, sans avoir besoin d'en connaître les raisons.
- Des lacunes sur le plan de la verbalisation et de la formalisation par le langage ont également été observées. Elles s'expliquent sans doute par le manque d'expérience en matière d'explication, de même que par une certaine simplicité dans le vocabulaire employé.

#### SEMAINES 2-4

Les trois semaines suivantes à été consacrées à la formation proprement dite. Les parents d'une vingtaine d'élèves, répartis en deux groupes (cours de l'après-midi et cours du soir) ont reçu une formation théorique-pratique en éducation cognitive interculturelle. Durant la première semaine, le fruit des observations réalisées dans les familles a fait l'objet de fructueux échanges. Il importait en effet de contextualiser ces « particularités de fonctionnement » : les pratiques familiales n'étaient pas à considérer comme des « fautes », mais comme empreintes des cultures respectives et/ou engendrées par des situations plus ou moins

conflictuelles d'enculturation. Des espaces d'échange ont également été prévus pour permettre l'expression des mille et un problèmes et malentendus perçus de part et d'autre dans le contexte scolaire. L'expérience a souligné combien il importait d'explicitier aux parents migrants les usages en matière de pratiques éducatives dans le pays d'accueil, la méconnaissance étant bien souvent à l'origine des déficits déplorés par les enseignants en matière de soutien scolaire à domicile.

Plusieurs objectifs interdépendants étaient poursuivis :

- Permettre une prise de conscience et une internalisation (dans le sens de déculpabilisation) des particularités de fonctionnement dans l'aide à l'apprentissage.
- Accroître (dans la première phase surtout), le sentiment de compétence des participants (prise de conscience de leurs propres capacités cognitives, de leur propre « intelligence »).
- Accroître le sentiment de compétence sur le plan des capacités relatives au rôle positif et primordial qu'ils pouvaient jouer dans le soutien de leurs enfants.

La dimension affective a été prise en compte tout au long du travail sur les aspects d'ordre cognitif. Il s'agissait d'entraîner la pensée, avec des exercices variés et ludiques, centrés sur la verbalisation et le partage dans le respect, et de l'orienter vers des situations contextuelles culturelles intégrées au quotidien présent des participants. Il importait en effet que chacun retrouve toujours au fond de lui-même une certaine « résonance » pour permettre l'acceptation du travail proposé et l'identification dans la tâche. Certes, la mise en œuvre du processus n'a pas toujours été aisée. Il a d'abord fallu orienter cognitivement les parents sur notre façon même de travailler : respect d'un horaire défini, travail assis en classe, participation et échanges, etc. Certains problèmes ont naturellement émergé : retards (ou même absences), problèmes de motivation et d'intérêt, petits « conflits interethniques », entre autres choses. Trouver sa place dans le groupe a nécessité un gros effort de la part de chacun.

Durant ce travail d'*empowerment*<sup>2</sup> nous avons contribué à tisser des relations plus étroites entre l'école et ce groupe de parents. Ces derniers ont tous franchi un seuil qu'ils ne se pensaient pas être capables de dépasser, en perçant -une fois pour toutes! - le mystère intelligible du contexte scolaire.

## SEMAINE 5

Durant la dernière semaine, les parents ont dû mettre en pratique les connaissances acquises durant la formation. Des exercices d'application ont été réalisés à domicile, sans l'assistance des formateurs. Les expériences ont été partagées lors d'une rencontre-bilan. Cette séance a été l'occasion d'une grande surprise: nous ne nous attendions pas à des changements si marquants. Les récits des parents ont attesté des progrès significatifs réalisés: plus d'aplomb dans la prise de parole, meilleure structuration du discours, schéma discursif dans la plupart des récits, maîtrise plus ou moins planifiée de la situation. Les potentialités étaient en route, actualisées et manifestes!

## ET AU-DELÀ ?

Les enseignants concernés, partisans actifs de cette pédagogie de la médiation cognitive, ont pu constater des modifications de perception et d'attitudes chez les parents de leurs élèves. Cette expérience leur a permis de prendre conscience des *Kulturgraben*<sup>3</sup> existantes ou potentielles et du besoin d'être parfois plus «créatifs» dans la façon de construire des ponts relationnels avec les parents. En effet, il n'est pas toujours suffisant d'agir de façon *politically correct*, par les moyens habituels d'information, si l'on veut inviter les parents au partenariat. Il importe de trouver d'autres stratégies, même si celles-ci impliquent un investissement supplémentaire de la part des enseignants. «Apprivoisés», les parents s'avèrent être des partenaires efficaces, prêts à assumer les responsabilités qui sont les leurs.

Trois semaines après la rentrée scolaire, les enseignants ont mené un entretien semi-directifs avec les participants. Sans pouvoir anticiper sur les effets à long terme d'une telle intervention, nous avons néanmoins constaté que «quelque chose avait changé», tant sur le plan des relations parents-enfants au niveau du soutien scolaire, qu'au niveau des relations école-famille. La formation a permis aux participants de faire chuter «le mur des complexes» bien souvent engendré par un manque de scolarisation et d'approcher l'école avec moins d'appréhension. Des changements ont également été observés dans les relations familiales; les enfants, ayant eu connaissance de l'investissement déployés en temps et en énergie, ont apprécié l'effort et probablement perçu leurs parents sous un autre angle.

Pour conclure, nous dirons que le labyrinthe complexe de la dynamique scolaire, l'univers encore peu exploré des relations école-famille mérite d'être exploré. Il en va du devenir de tout écolier. L'innovation pédagogique doit composer avec tous les partenaires, tous les parents y occupent une place privilégiée, avec leurs spécificités, leurs besoins propres. Ils méritent d'être entendus. Le programme d'éducation cognitive interculturelle est un chemin qui a permis d'impliquer de façon active les parents dans leur rôle de médiateurs auprès de leurs enfants. Sans doute n'est-ce pas le seul. Il a néanmoins permis à quelques parents, par une prise de conscience de leurs potentialités, de pouvoir pratiquer avec plus d'assurance leur difficile métier de parents.

## JORGE MONTROYA ROMANI

psycho-socio-pédagogue

Université de Fribourg

jorge.montoyaromani@eudoramail.com

2. Terme, certes, un peu farfelu et difficile à traduire, provenant évidemment des USA, qui veut dire cimenter, consolider certaines compétences sociales pour leur donner plus de «power», de force, pour les rendre plus efficaces.

3. Ainsi comme il y a un Röstigraben entre les Suisses (?), peut-il aussi y avoir maintes fossés entre d'autres cultures coexistant sur un même territoire.

# Elternbildung für Alle

Nähere Informationen sind bei der Projektleiterin Ines Tsengas erhältlich, Tel 01/491 11 53

## HINWEIS

Im Juli 1999 wurde im Anschluss an eine Weiterbildung das Forum «Migration und Familie» gegründet. Es möchte den Austausch unter Fachleuten, die an konkreten Projekten arbeiten, fördern (Kanton Zürich/dt.sprachige CH). Geplant sind halbjährliche Treffen, InteressentInnen können sich gerne bei Ines Tsengas melden.

«MigrantInnen machen Elternbildung» ist ein gemeinsames Projekt der drei Bezirksjugendsekretariate Hinwil, Pfäffikon und Uster im Kanton Zürich. Es ist auf zwei Jahre befristet und wurde am 1. Januar 1999 gestartet.

Dem Projekt vorangegangen ist eine Bedürfnisabklärung bei verschiedenen MigrantInnenorganisationen zum Thema der Elternbildung (Schlussbericht erhältlich).

Mit dem Titel drückt sich schon das Wichtigste aus: MigrantInnen und ihre Organisationen bekommen die Gelegenheit, sich im Bereich Elternbildung für ihre Landsleute einzusetzen. Elternbildung heisst, die persönlichen Ressourcen von Eltern und Kindern zu stärken, sie in ihrem Erziehungsalltag in der "Fremde" zu begleiten und wenn nötig zu unterstützen.

Unser Motto lautet: Eile mit Weile, das ist ein schweizerisches Brettspiel – gewinnen kann nur, wer alle seine Figuren ins Zielfeld bringt. Für unser Projekt heisst das, nicht nur rennen und springen, sondern langsam und stetig voranschreiten, das Tempo richtet sich nach den Schwächsten, Elternbildung für alle ist das Ziel.

Migration ist auch bei uns im Zürcher Oberland ein Thema, es ist eine Tatsache, dass mittlerweile in der Schweiz 1/5 der Bevölkerung einen andern Pass besitzt und der Anteil der fremdsprachigen SchülerInnen im Kanton Zürich ca. 26% beträgt. Die Jugendsekretariate haben den gesetzlichen Auftrag, Elternbildung für alle Familien mit Kindern und Jugendlichen anzubieten, unabhängig von Nationalität und Status. In der Elternbildung sollten deshalb vermehrt auch kulturspezifische Aspekte beachtet werden.

Um die Integration und das Zusammenleben von Einheimischen und zugewanderten Familien für alle Beteiligten zu erleichtern, will unser Projekt mit Vermittlungspersonen aus der Migrationsbevölkerung die Anliegen der Elternbildung umsetzen.

Wir möchten Vorurteile abbauen und Vertrauen aufbauen.

## UNSERE ZIELE SIND :

- Förderung der Integration durch Vernetzung und Zusammenarbeit
- Aufbau einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mittels persönlicher Kontakte zwischen MigrantInnenorganisationen und den Jugendsekretariaten
- Interkulturelle Verständigung unterstützen
- gemeinsam Elternbildungsangebote realisieren

## UNSER ANGEBOT :

Wir sind Ansprechperson für Behörden, staatliche sowie private Organisationen, die sich im Zürcher Oberland für fremdsprachige Familien einsetzen.

Wir bieten VertreterInnen von MigrantInnenorganisationen eine Möglichkeit, sich in einer interkulturellen Gruppe (Spurgruppe) auszutauschen und mit Unterstützung der beteiligten Jugendsekretariate konkrete Weiterbildungsangebote innerhalb ihres Kulturkreises zu entwickeln.

Wir organisieren halbjährliche Vernetzungstreffen für alle an der Thematik interessierten Personen und Organisationen.

Es bestehen zur Zeit folgende Arbeitsgruppen:

- Interkulturelles Fest Frühling 2000
- Schulinformationsabende
- Pilotprojekt FemmesTische mit Migrantinnen

## WAS BISHER GESCHAH

Einiges wurde schon erreicht - trotz beschränktem Budget und auch wenn wir noch in den Anfängen stecken:

Eine interkulturelle Spurgruppe ist an der Arbeit, vertreten ist je eine Frau aus der Türkei, Brasilien, Italien, Kosova und Sri Lanka. Wir sind stolz auf unsere Gruppe, ist doch die interkulturelle Zusammenarbeit keine Selbstverständlichkeit.

In der Zwischenzeit haben vier Vernetzungstreffen stattgefunden, mit grossem Erfolg - am letzten Treffen im Oktober 99 nahmen 35 Personen aus ca. 8 Nationen teil, zum Thema «Schule und fremdsprachige Familien» wurde lebhaft diskutiert.

Die Arbeitsgruppe für das interkulturelle Fest trifft sich unter der Leitung eines Spurgruppenmitgliedes regelmässig, die Planung ist fortgeschritten.

Speziell erwähnen möchte ich den Versuch, mit dem Pilotprojekt «FemmesTische' mit Migrantinnen» ein niederschwelliges Angebot zu realisieren, das breite Bevölkerungskreise ansprechen soll, die sonst mit Elternbildung kaum erreicht werden können. Elternbildung am Stubentisch ist das Motto - nach dem System der Tupperwareparties finden private Gesprächsrunden statt, moderiert von Frauen/Müttern, die mittels eines kurzen Kurses in die Kunst der Gesprächsleitung eingeführt werden. Die FemmesTisch-Runden finden in der Muttersprache der Gäste statt. Das Pilotprojekt wurde in Zusammenarbeit mit der regionalen Suchtpräventionsstelle Zürcher Oberland entwickelt und im April 1999 gestartet. Das Projektteam setzt sich aus Menschen verschiedener Länder und Regionen zusammen: Kosova, Brasilien, Türkei und Lateinamerika. Mitte November 99 findet das erste Kursmodul für die zukünftigen Gesprächsleiterinnen statt, geplant sind 24 FemmesTisch-Runden im Zeitraum zwischen Februar und April 2000.

Wir sind alle sehr gespannt, wie sich dieses Projekt entwickeln wird.

Ein Problem bildet die regionale Vernetzung, stammt doch ein Teil der Mitglieder aus Zürich. Dringend suchen wir noch Frauen kosova-albanischer und tamilischer Herkunft. Ein weiterer Schwachpunkt ist die Ueberlastung der beteiligten MigrantInnen, sie sind oft an mehreren Orten engagiert und Frauen sind wegen der Kinder noch stärker unter Druck. Dazu kommt eine meist schlecht bezahlte Lohnarbeit, sodass die Grenze der ehrenamtlichen Mitarbeit schnell erreicht ist.

Generell möchte ich betonen, dass es den Mut und das Engagement der Behörden und der MigrantInnenorganisationen braucht, damit ein Projekt wie dieses gestartet werden kann. Es steckt Idealismus, aber auch viel Wissen drin, und die Bereitschaft ein Risiko einzugehen - Ausdauer und Geduld, Eile mit Weile.

**INES TSENGAS**  
Projektleiterin

1 FemmesTische wurde vom Atelier für Kommunikation in Aesch für deutschsprachige Eltern entwickelt, wir haben das Konzept adaptiert und speziell auf Migrantinnen ausgerichtet

« Nous sommes établis depuis plus de 15 ans en Suisse et nos deux enfants ont accomplis ici toute leur scolarité.

Ce qui nous a surpris ?

Les représentations qui peuvent encore malheureusement être véhiculées au sein de l'école.

Le constat que notre fils,

« de couleur », puisse être à l'aise dans une section pré-gymnasiale ou préparer une maturité bilingue a généré de l'étonnement parmi ses professeurs . . . »

UN COUPLE DE PARENTS INDIENS

# L'école de parents du cycle d'orientation de Genève

## Cours de français pour les parents migrants

**C**réée en 1966, l'École de parents a poursuivi, sans discontinuer, ses objectifs prioritaires: oeuvrer en faveur du rapprochement des maîtres, des parents et des élèves afin de favoriser l'accompagnement des adolescents dans leur scolarité. Toutes les activités de cette école pas tout à fait comme les autres sont en effet en relation directe avec l'enseignement dispensé aux élèves du cycle d'orientation. Expérience unique, elle se veut également liée à la notion d'éducation permanente et représente, pour de nombreux parents, l'école de la deuxième chance, comme le soulignait déjà, en 1974, son fondateur Monsieur Robert Hari, alors directeur général du cycle d'orientation:

«...C'est aussi un moyen de sensibiliser les adultes à l'éducation permanente en leur offrant une motivation de se remettre à l'étude, et qui sait, de continuer cette étude au-delà».

Sait-on aussi que le Conseil de l'Europe a choisi l'Epa parmi les six expériences européennes pouvant servir de modèle pour une motivation à l'éducation permanente?

A sa «naissance», l'École de parents comptait 293 participants. Elle proposait trois cours: le latin, les sciences et surtout la mathématique issue de la profonde réforme des mathématiques traditionnelles.

En 1968, l'allemand, enseigné selon les nouvelles méthodes, dites actives, était introduit.

En 1970, les premiers cours de français étaient organisés à l'intention des parents d'élèves de langue italienne ou espagnole. Ces cours étaient divisés en deux sections: parents parlant peu... le français et parents parlant assez bien... le français.

En 1973, ces cours de français étaient aussi ouverts à tous les parents non francophones dont les enfants fréquentaient l'enseignement primaire. En 1990, des cours à l'intention des mères de famille ne pouvant se déplacer le soir étaient offerts durant la journée.

Dès le début de cette innovation, le cycle d'orientation ne pouvait que se féliciter des premiers résultats: en décembre 1970, 85 inscriptions étaient déjà enregistrées. Actuellement cinq degrés d'enseignement du français sont offerts à plus de 550 adultes, soit environ 50 % de l'effectif total.

Comme on pouvait le prévoir, l'introduction de l'informatique en 1986 a rencontré aussi immédiatement un grand intérêt, de même que celle de l'anglais quelques années plus tard.

Outre ces cours qui s'inscrivent dans le cadre traditionnel de ceux offerts aux enfants, l'Epa comme on a coutume de l'appeler, organise des cycles de conférences-débats sur des problèmes aussi actuels que brûlants: drogue, violence, etc., ainsi que des activités culturelles.

Aujourd'hui 1'100 parents-élèves viennent s'asseoir, le soir surtout, sur les bancs occupés durant la journée par les jeunes et se rapprochent ainsi du monde de leurs enfants qu'ils encouragent par leurs propres efforts. L'Epa remplit ici une fonction importante: elle favorise les échanges parents-enfants dont la qualité est souvent altérée par les soucis quotidiens ou par le soi-disant fossé des générations.

Ce dialogue retrouvé revêt toute sa signification pour les parents émigrés (plus de 80 nationalités représentées) transplantés dans une communauté dont ils ignorent presque tout et qui vivent le plus souvent repliés sur eux-mêmes. Les cours de français pour non francophones leur donnent



ainsi la possibilité de sortir de leur isolement, favorisant du même coup leur intégration sociale dans le quotidien genevois et une adaptation plus rapide des enfants au milieu scolaire. Ils regroupent plus de 30 classes qui présentent une diversité impressionnante: travailleurs migrants, employés internationaux, mères au foyer, tous originaires du Portugal, de la Chine, du Paraguay, de l'Iran, du Pérou et d'ailleurs.

Ces cours tendent vers un double objectif: acquisition de la langue et intégration. Aussi, d'une part l'école de parents propose à ses élèves un enseignement traditionnel du français basé sur des méthodes audiovisuelles à raison de 2 à 4 heures hebdomadaires avec la possibilité de valider leurs acquis (unités de valeur du DELF), et d'autre part elle s'efforce de donner un écho à la diversité culturelle de son public. Avant d'être une école de langues, c'est une communauté et ses responsabilités sont moins l'éducation au sens précis du terme, que l'épanouissement de l'élève dans le processus d'intégration. Cet épanouissement n'est possible que si l'élève a la possibilité de s'exprimer librement. Le premier objectif est donc de créer le dialogue, d'amener l'élève à communiquer et pour ça il faut non seulement être à l'écoute de ce qu'il nous apporte de sa culture mais aller plus loin: utiliser sa propre culture.

Parmi les multiples obstacles rencontrés, le plus important est l'hétérogénéité:

- hétérogénéité des besoins ou des attentes
- hétérogénéité des rythmes d'acquisition, liée notamment à la valorisation - ou non valorisation - de la culture d'origine
- hétérogénéité des acquis antérieurs et des niveaux de connaissances
- hétérogénéité des fonctionnements.

L'élève vient d'abord apprendre les conventions avant la langue. Aussi il faut savoir aborder les différences avec tolérance et une bonne dose d'humour en partant de points concrets. L'approche des différences et une opération délicate qui peut provoquer des frustrations. Les victimes de cette hétérogénéité sont surtout les élèves dont le niveau de formation initiale est scolairement faible et ceux dont la motivation est chancelante.

le rôle du professeur est évidemment fondamental, non pas en temps que détenteur des connaissances mais en temps qu'animateur car son efficacité, sa motivation et sa personnalité sont déterminantes. Seule une partie de la solution est pédagogique. On peut mettre des structures en place, multiplier les méthodes, les vraies solutions sont dans la souplesse de la relation, la personnalisation du contact, en un mot dans la valorisation.

Pour conclure, cette remarque de la fille d'une de nos élèves qui résume bien l'Epa:

« ... Ma mère suit le français, elle veut aussi commencer l'anglais pour travailler. Moi, je trouve que c'est assez bien comme nous parlons l'espagnol à la maison... Je peux maintenant lui parler en français. Mais des fois c'est elle qui me corrige quand je fais des fautes d'orthographe... »

**GUY CUZIN**

responsable de  
l'Ecole de parents du C.O. de Genève

« Moi, si je mets mes enfants à l'école, c'est que je suis obligé. Je voudrais qu'ils aillent dans une école albanaise, mais ça ne suffit pas pour les Suisses. Pourquoi savoir écrire en français si de toute façon on doit repartir ? Pour une fille, l'école ne sert à rien. Elle doit apprendre à tenir une maison. »

**UN PERE KOSOVAR D'UNE ADOLESCENTE  
DE 14 ANS À SON ARRIVÉE**

# Le service de Contact Ecoles — Parents, lieu de médiation interculturelle

## ZUSAMMENFASSUNG

Im Dezember 1997 schuf die Schuldirektion der Stadt Freiburg den Service für Kontakte Schule-Eltern. Ziel dieser Fachstelle ist die Erleichterung der Beziehungen zwischen immigrierten Eltern und den schulischen und paraschulischen Institutionen. Das Team besteht zur Zeit aus drei Kontaktpersonen für die türkische/kurdische, die ladinischen und die albanischsprachigen Gemeinschaften. Die Einsätze sind vielfältig: Übersetzungs- und Dolmetscherdienste, Informationsveranstaltungen. Die Kontaktpersonen werden auch beigezogen, wenn familiäre Beziehungen und Konflikte zwischen Generationen zu klären sind, die sich aus den migrationsbedingten Erfahrungen ergeben. Sinan Serbest betont, wie wichtig eine wirksame Kommunikation ist. Seine Fachstelle will eine solche fördern.

**L**e Service de Contact Ecoles-Parents a été créé en janvier 1997 par la Direction des Ecoles de la ville de Fribourg. Sa tâche principale est de faciliter les relations entre les familles immigrées et le milieu scolaire et parascolaire. Il compte aujourd'hui trois collaborateurs qui font office de personnes de contact auprès des communautés turque/ kurde, albanaise et latines. Le Service de Contact Ecoles-Parents joue un rôle important dans le processus d'intégration des élèves migrants et de leurs familles en ville de Fribourg. Monsieur Sinan Serbest, enseignant d'origine turque, a largement contribué au développement et au succès de cette institution désormais indispensable.

**INTERDIALOGOS:** Vous figurez parmi les initiateurs de ce projet. Quelles sont les étapes qui ont précédé la création de ce service?

**SINAN SERBEST:** Comme vous l'avez mentionné, j'ai été enseignant pendant plus de dix ans avant d'arriver en Suisse. Ma sensibilité à la scolarité des enfants et aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie d'immigré m'a conduit à réagir. J'ai consacré beaucoup de temps et d'énergie pour sensibiliser les parents, en leur expliquant à chaque occasion l'importance de l'éducation et de la formation de leurs enfants. A cet effet, j'ai pris des initiatives en organisant des cours de langue maternelle, créant des comités et associations et invitant les autorités scolaires à des soirées de discussions avec les parents.

Néanmoins, l'expérience a démontré que sans le soutien des autorités compétentes, seuls les efforts personnels, individuels ou communautaires ne donnaient pas de résultat satisfaisant. Parallèlement, l'approche par les autorités de la scolarisation des enfants migrants avait évolué et il y avait une volonté de collaborer avec les communautés établies en ville de Fribourg. Ce constat m'a donné l'impulsion et le courage de préparer un projet à l'in-

ten tion des autorités communales chargées de l'éducation.

En ce qui concerne la création du «Service de contact écoles-parents», je tiens à remercier la Direction des Ecoles de la ville de Fribourg d'avoir pris une telle décision et de m'accorder la confiance et le soutien pour l'organisation de ce service et ses activités.

**INTERDIALOGOS:** Les activités déployées par le Service de Contacts Ecole-Parents relèvent de multiples registres. Quels orientations avez-vous choisi de donner à vos activités et pourquoi?

**SINAN SERBEST:** Le rôle principal de notre service est d'assurer une meilleure communication entre écoles, autorités scolaires et parents migrants selon leur appartenance communautaire. Car, sans une communication efficace, la collaboration entre ces partenaires n'est pratiquement pas possible. C'est pourquoi, nous organisons des réunions d'information auxquelles participent les responsables des services scolaires ou extrascolaires.

Quatre soirées d'informations organisées pour la communauté turque/kurde et une pour la communauté portugaise ont permis d'expliquer aux parents le fonctionnement du système scolaire en ville de Fribourg et de présenter ses services. Elles furent également l'occasion, aussi bien pour les autorités que pour les parents, d'échanger des idées et des revendications. Les prochaines réunions qui auront lieu en janvier et février 2000 pour les communautés turque/kurde, portugaise/amérique latine et albanaise ont pour thème principal l'alimentation, thème choisi par les parents avant les vacances scolaires.

D'autre part, la traduction des correspondances et des feuilles d'informations ainsi que le service d'interprétariat assuré par les trois collaborateurs lors d'entretiens auprès des enseignants, psychologues, inspecteurs, etc., facilitent la compréhension et créent la confiance nécessaire entre ces derniers et les parents.

**INTERDIALOGOS:** Les enseignants et les familles ont la possibilité de vous contacter par téléphone. Vous avez également ouvert une « Permanence Scolaire » ouverte chaque jeudi de 17h00 à 19h00. Comment cette permanence fonctionne-t-elle aujourd'hui?

**SINAN SERBEST:** Après une courte période d'essai, il a fallu intégrer la « permanence scolaire » dans l'ensemble de nos activités car au début, le service n'était pas encore bien connu. Il fallait aussi travailler selon le principe d'une disponibilité permanente, en allant vers les parents au lieu de les inviter à une permanence limitée dans le temps. Actuellement, la permanence fonctionne 7/7 et 24/24. (Il m'arrive de recevoir chez-moi des parents qui frappent à la porte à minuit parce qu'ils ont besoin de moi).

**INTERDIALOGOS:** Médiateur et personne de contact auprès de la communauté turque et kurde, migrant de première génération, enseignant mais également parent, comment dépeindriez-vous les difficultés rencontrées par les familles de votre communauté dans leurs représentations du milieu scolaire suisse?

**SINAN SERBEST:** La loi scolaire indique que « l'éducation est l'affaire de la famille, l'école la seconde ». Je constate que chaque communauté, voir chaque famille a un concept d'éducation différent. Il me paraît nécessaire d'harmoniser ces concepts en tenant compte des différences culturelles propres à chaque communauté. Par ailleurs, le conflit culturel ne concerne pas seulement les migrants adultes et la société indigène mais aussi les membres de la même famille. La nouvelle génération étant bloquée entre deux, voir plusieurs cul-

tures, le conflit intergénérationnel prend de l'ampleur et provoque des tensions entre parents et enfants. Il est donc temps de se pencher sur ce problème et déterminer les mesures adéquates à prendre. Actuellement, le nombre de parents migrants se plaignant de la difficulté de communiquer avec leurs enfants en âge d'adolescence est en forte augmentation.

**INTERDIALOGOS:** Les enseignant(e)s rencontrent parfois des difficultés lorsqu'il s'agit d'amorcer des contacts avec certaines familles. Certain(e)s hésitent à mettre en place les stratégies nécessaires, que ce soit par crainte des réactions ou méconnaissance des attentes. Quelles pistes leur proposeriez-vous?

**SINAN SERBEST:** En effet, j'observe dans mon travail qu'une partie des enseignantEs ont de la peine à dialoguer avec les familles immigrées, et que d'autres réussissent bien. Mais, je pense qu'il ne faut pas mettre en cause la volonté de deux parties concernées.

Pour avoir de bons contacts avec les familles, il faut bien les connaître dans le sens large du terme et obtenir leur confiance, ce qui nécessite beaucoup d'énergie et l'investissement personnel. Dans ce domaine, le besoin d'une structure et la possibilité de formation pour les enseignantEs se font toujours sentir. Le « Service de contact Ecoles-Parents » a été créé aussi pour combler l'absence de la structure de contact et de communication entre familles et écoles. Les enseignants ayant les difficultés évoquées, peuvent toujours s'adresser à notre service.

Interview réalisée par

**MARY-CLAUDE WENKER**

Pour faciliter la communication école-famille, le Service de Contact a publié le manuel « La Clef », bilingue français-turc, initialement destiné aux enseignants accueillant des élèves de langue turc venus primo-arrivants. « La Clé » permet de créer les premiers contacts et d'assurer à l'enfant l'encadrement dont il a besoin sans heurter à l'écueil de langue. « La Clef » est également un outil qui met en contact les parents et l'enfant à travers les images et les phrases en français et en langue maternelle. Une version portugaise devrait être imprimée prochainement.

Vu l'importance de communication entre parents et enfant, « La Clef » est complété actuellement par un journal d'enfants « Leylek » (La cigogne). Bimensuel et publié en turc, il est distribué gratuitement aux enfants turcs/kurdes du canton de Fribourg et aux abonnés de Genève, Bâle et Zurich. Il est possible d'y faire paraître des articles, dessins, photos en s'adressant à l'adresse suivante: LEYLEK, Bureau de Traduction, Grand-Rue 64, 1700 Fribourg, Tél. 026-322 49 33.

Plusieurs réunions d'informations ont été organisées à l'intention des parents turcs/kurdes. Différents thèmes ont été sélectionnés à la demande des familles. Les représentants des services concernés ont été invités à venir présenter leurs champs d'activités. Les familles ont apprécié cette participation à caractère plus officiel de même que les échanges qui ont suivis dans une atmosphère souvent conviviale. Une traduction simultanée était naturellement assurée par un collaborateur du Service de Contact Ecoles-Parents.

Durant l'année 1997/1998, les thèmes retenus furent les suivants:

Organisation et fonctionnement du système scolaire (avec la participation des autorités scolaires locales, d'un inspecteur et d'une enseignante)

Organisation et fonctionnement des écoles du cycle d'orientation (avec la participation d'un directeur de cycle, d'un conseiller en orientation, d'un médiateur CO et de deux enseignantes)

Aide aux élèves en difficulté d'apprentissage, santé et bien-être (avec la participation d'un inspecteur, des psychologues scolaires, de l'infirmière scolaire, d'une logopédiste et de la personne responsable des devoirs surveillés)

Collaboration école-parents et encadrement des élèves (avec la participation du chef de service des institutions et assurances sociales, de la direction des écoles, des responsables des activités culturelles extrascolaires et de l'accueil extra-scolaire).



# Partenariat école-famille

Un projet d'établissement à l'école primaire du Schoenberg à Fribourg

**A**près avoir travaillé plusieurs années à des projets d'école purement pédagogiques et de plus en plus souvent confrontés à des problèmes éducatifs, le corps enseignant du Schoenberg s'est lancé dans un nouveau projet dès la rentrée scolaire 1998.

Durant le premier semestre, un travail a été fait sur les différents comportements des élèves dans l'espace «école». Des règles de vie concernant le comportement envers les autres enfants et les adultes ont été établies. Chaque classe a eu la responsabilité d'en travailler particulièrement une. Les enfants l'ont formulée, présentée puis expliquée à tous les autres élèves. Chaque classe avait le choix de la manière de faire cette présentation suivant l'âge des élèves: texte, dessin, chants.... Des panneaux récapitulatifs de référence ont été fabriqués et figurent dans chaque salle.

## CERNER LES BESOINS ...

Dans un deuxième temps, il nous a paru important et de mieux connaître l'avis des parents sur plusieurs points concernant l'éducation en général. Nous voulions aussi leur donner un signal indiquant que leur opinion nous intéressait et qu'ils étaient responsables du choix des thèmes travaillés par la suite avec les enfants. La population de ce quartier de Fribourg est formée de familles d'origines culturelles très diverses. Nous avons opté pour la formule d'un questionnaire distribué à chaque enfant et à compléter par les parents.

Cette enquête ne devait pas être trop longue ni rébarbative et couvrir quand même plusieurs domaines. Nous avons sélectionné quatre thèmes: l'alimentation, le sommeil, les devoirs scolaires et les sports et loisirs. La Ville de Fribourg nous a soutenu financièrement pour la traduction de cette enquête en turc, albanais, macédonien, portugais, espagnol et vietnamien. 335 questionnaires ont été distribués: 164 à des personnes francophones et 171 à des

personnes allophones.

Alors que jusqu'à présent un des problèmes importants de notre établissement scolaire était la difficulté d'obtenir des réponses des parents à nos diverses sollicitations, nous avons été interpellés par le retour massif des questionnaires: 307 (91.64%)

## RÉSULTATS

Les questionnaires étaient bien remplis et les espaces libres destinés aux remarques éventuelles des parents étaient complétés et ceci dans les 6 langues de traduction également.

Nous avons pu constater qu'un grand nombre de nos élèves étaient concernés par des problèmes d'alimentation, que les parents étaient souvent conscients de la chose et constataient leur impuissance face aux problèmes financiers ou de manque de temps par exemple.

Nous avons découvert qu'environ 30% des enfants avaient parfois des troubles du sommeil (endormissement difficile, réveil pendant la nuit) et 21% des élèves ont un réveil matinal difficile. 50% des parents sont convaincus que la télévision peut perturber le sommeil de leur enfant.

De tous les thèmes abordés, les différences les plus importantes constatées entre les communautés concernent les devoirs à domicile. Les parents turcs et albanais ont une attente nettement supérieure à celles des autres groupes quant à la durée des devoirs à domicile.

Les parents ont donc plébiscité les thèmes selon l'importance qu'ils représentaient pour eux. Les deux thèmes préférés ont été l'alimentation et le sommeil. Ils seront traités en priorité. Ils en ont proposés d'autres: la violence, le respect des autres et des différences ont souvent été mentionnés. Ces aspects du comportement social sont évidemment traités de manière constante par le corps enseignant.

## ZUSAMMENFASSUNG

Die erzieherischen Probleme einer Primarschule in Freiburg haben das Lehrerinnen- und Lehrerteam bewogen, ein Schulentwicklungsprojekt zu lancieren. Um die Schwerpunkte bestimmen zu können und gleichzeitig die Familien einzubeziehen, wurde ein in mehrere Sprachen übersetzter Fragebogen verteilt. Die Rücklaufquote war sehr hoch (91,64%) und die von den Eltern in der jeweiligen Sprache angebrachten Bemerkungen zeigten verschiedenartige Beunruhigungen. Die Umfrage zeigte, dass ein Teil der Probleme der Schule mit Kommunikationsschwierigkeiten zwischen verschiedenen Gemeinschaften zu tun hatten. Zum Schuljahresbeginn erhielt jede Familie einen persönlichen Brief in der jeweiligen Sprache sowie eine Liste mit den gebräuchlichsten schulischen Begriffen. Das Schulentwicklungsprojekt wird fortgeführt, wobei der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus immer mehr Bedeutung zugemessen wird.

« L'école devrait s'ouvrir plus largement aux cultures et les enseignants devraient être mieux armés pour aborder ces questions en classe, que ce soit dans une perspective de formation ou pour régler les conflits qui peuvent émerger dans un contexte interculturel . . .

Il y a 3 ans, notre fille était en 2<sup>ème</sup> primaire. Son enseignante exigeait des élèves qu'ils se donnent la main pour entrer dans le bâtiment. La voisine de ma fille a refusé de prendre sa main, sous prétexte qu'elle était noire. L'enseignante s'est contentée de ne plus demander aux élèves d'entrer main dans la main. Elle n'a pas abordé cet incident en classe, ce que j'ai beaucoup regretté.

Mais peut-être ne savait-elle pas comment s'y prendre . . .  
Cet incident a marqué ma fille,  
c'est dommage. »

**UNE MERE ANGOLAISE**

### **DU BESOIN D'AMÉLIORER LA QUALITÉ DE LA COMMUNICATION.**

Alors que l'aspect éducatif était l'objectif premier de ce projet et de cette enquête le nombre et la qualité des réponses au questionnaire ont eu un autre impact: la mise en évidence qu'une partie des problèmes de cet établissement scolaire tenait aussi à la difficulté de communication avec les différentes communautés.

Repoussant à l'année scolaire prochaine le travail avec les élèves sur le sujet de l'alimentation nous avons essayé de gérer la rentrée scolaire en tenant compte de l'élément mis en évidence par la réaction massive des parents: la communication avec eux dans leur langue maternelle

Chaque famille a reçu dans le courant de l'été (pour cette année en six langues différentes) un courrier avec les renseignements concernant l'année scolaire de son enfant: horaire, matériel à prendre, etc...). Une fiche de demande de rendez-vous avec l'enseignant a été jointe à cet envoi de même qu'un petit lexique recouvrant les termes scolaires les plus souvent utilisés.

Nous avons constaté une certaine amélioration dans le démarrage de l'année scolaire (enfants ayant un matériel complet plus rapidement que d'habitude par ex.) et plusieurs parents nous ont fait part de leur satisfaction face à notre démarche. Ils disent avoir ressenti cela comme un respect, une reconnaissance de leur identité culturelle.

Le projet d'école va se poursuivre avec ce souci permanent de profiter au maximum, dans une communication la plus performante possible, de la richesse de notre centre scolaire c'est-à-dire de sa diversité multiculturelle.

**CLAIRE STEINMANN**  
Enseignante

# Le point de vue de certains parents portugais face à la scolarisation de leurs enfants

**C**omment les parents portugais voient-ils l'école suisse, quelle représentation en ont-ils? Pour répondre à cette question, nous mettrons tout d'abord l'accent sur les parents de jeunes enfants âgés de quatre à six ans fréquentant l'école enfantine. D'une manière générale, on constate que les parents portugais apprécient les structures préscolaires qu'ils trouvent bien organisées. D'autres en critiquent certains aspects, par exemple les horaires impossibles à concilier avec leur travail. Il est vrai que les parents portugais en grande majorité travaillent et leur emploi du temps est très chargé par rapport à l'enfant et ses horaires. Face à ces inconvénients, les parents doivent trouver des solutions comme le recours à une maman de jour ou encore à une jeune fille au pair. Les parents sont soulagés s'ils trouvent une place dans une garderie, une crèche ou dans une institution du même type, ceci d'autant plus que leur enfant se trouvera dans un contexte francophone ce qui sera un plus dans son apprentissage du français.

Une analyse de l'ensemble des parents portugais nous montre que les parents dont les enfants sont nés en Suisse s'adaptent mieux au système préscolaire, mais ils éprouvent quand même une certaine angoisse face au parcours de leur petit. On peut se demander si les enfants migrants sont toujours bien acceptés par les enseignants, les parents non migrants et les autres enfants? Certains parents en doutent puisqu'ils revendiquent la création d'une école qui favorise l'intégration et pas la discrimination. De plus, souvent les parents suisses ne voient pas d'un très bon oeil le fait qu'il y ait beaucoup d'étrangers dans la classe de leur chérubin. Et l'enfant ressent le mécontentement de ses parents et va se comporter en conformité à leur attitude. Qui n'a pas vu de jeunes enfants jouer entre eux et repousser du groupe celui qui ne s'exprime pas bien? Tout est en place pour que se développe quelques années plus tard des attitudes de racisme;

en effet, on voit s'installer de part et d'autres des mécanismes de défense et se créer des tensions, d'abord entre enfants, et de manière pas trop visible, puis entre les entre les adultes de demain.

Que devons nous faire alors sachant que les éducateurs (enseignants et parents) ont le devoir d'aider l'enfant à construire une société multiculturelle et multiraciale harmonieuse? L'enfant étranger est une énorme richesse pour une classe puisqu'il représente une ressource qui permet de réaliser tout un travail d'échange et d'ouverture d'esprit. Assez souvent l'enseignant a de la peine avec l'enfant étranger qui ne comprend pas tout de suite toutes les explications étant donné sa langue d'origine. Le problème de cet enfant est aussi celui de ses camarades, car ceux-ci finissent par percevoir un élément étranger comme gênant.

On a tendance à croire que les élèves étrangers, et parmi eux les élèves portugais, suivent la trace de ce que leurs parents leur ont indiqué. Mais la réalité montre que souvent ce n'est pas le cas du fait que les enfants d'immigrés sont souvent amenés depuis petits à apprendre comment se comporter dans la famille et hors d'elle, ces deux lieux requérant d'eux des comportements différents. Combien de fois les parents sont surpris de découvrir que l'enfant qu'ils voient vivre à la maison n'est pas le même que celui dont leur parle l'enseignant et vice-versa. C'est vrai que les enfants d'immigrés pratiquent la culture et la langue de leurs parents mais hors de la maison ils pratiquent la culture et la langue du pays d'accueil. Cette langue devient peu à peu leur langue à part entière, car même si leurs parents continuent à s'adresser à eux en portugais, ces derniers leur répondent en français. Ce que nous voulons dire c'est que le milieu qui forge la personnalité et le comportement social des enfants n'est plus celui des parents.

Notre intention n'est, en aucun cas, de disculper les parents tant nous savons

« C'est difficile, je ne comprends rien. Dans mon pays, je pouvais être avec mes enfants, travailler avec eux. Ici, je suis comme eux et je ne peux pas les aider. C'est eux qui savent plus. Alors c'est difficile. Heureusement que les enseignants me disent quand ça ne va pas dans la conduite, parce que ça je peux faire. »

UNE MAMAN COLOMBIENNE

l'importance de la responsabilité qu'ils ont envers la société et leurs enfants. Jusqu'à l'âge préscolaire, les parents sont en quelque sorte le moteur de leurs bambins, mais par la suite la situation est différente; même si les parents continuent à veiller sur leurs enfants, il est moins vrai qu'ils sont les seuls à influencer la façon de se socialiser de leurs enfants dans la culture du pays d'accueil.

On néglige souvent que les enfants migrants doivent assumer dans leur famille des responsabilités au niveau de la garde des plus jeunes; facteur de mûrissement mais aussi fardeau parfois très lourd à porter. Envisageons le cas d'un enfant de 11 ans qui doit faire face à une double tâche, son parcours d'écopier en cinquième très chargé et son rôle de parent qui doit être à l'heure, ne pas oublier d'emmener son frère à l'école, etc. Cette double tâche provoque des arrivées tardives, inquiétudes et autres facteurs indésirables pour une bonne conduite en classe; elle est sanctionnée par quelques remarques dans le cahier journalier et génère de la tristesse chez l'enfant car il doit vite se dépêcher pour garder son petit frère, ce qui lui laisse moins de temps avec les camarades de classe. Une anecdote rend bien compte de cette situation. Un garçon d'environ cinq ans (il sortait d'une classe enfantine) interroge un adolescent qui donnait la main probablement à son petit frère en lui disant: «Toi, tu es un enfant ou bien tu es un adulte comme mon père?» Cet enfant a-t-il compris pourquoi ce jeune devait assumer cette tâche quotidienne? Si un jeune enfant s'interroge face à cette situation, les plus grands vont plutôt rejeter l'adolescent en utilisant cette situation comme prétexte pour lui dire qu'il est différent, parce que le fait de rendre service à ses parents en accompagnant son frère est inhabituel en Suisse et conduit inmanquablement à de l'incompréhension.

D'autres situations parfois négatives sont souvent mises en relief par certains enseignants aussi bien que par toutes les personnes en contact avec les écoliers d'origine portugaise. Il s'agit de la question du projet de retour dans le pays d'origine. Il faut préciser que les enfants ne sont pas conscients de leur situation de migrants et ne parviennent pas à comprendre certaines réactions de leurs enseignants, par exemple quand ceux-ci leur disent: «vous ne pouvez pas suivre à fond dans l'école suisse si vous pensez partir». Le jugement porté dans ce cas là contredit ce que les théories de l'apprentissage nous disent sur l'acquisition des connaissances; s'il est vrai qu'une situation claire et un environnement agréable renforcent les processus d'acquisition, ils ne sont pas les conditions obligatoires de ceux-ci.

Face à ces constats, notre conviction est qu'une meilleure information mais aussi plus de compréhension envers les enfants conduisant à ce qu'il soient acceptés avec leurs spécificités et leurs richesses pourrait être d'un grand apport pour l'école prise dans son sens global. Mais plus largement, il s'agit également de développer le dialogue école-famille qui n'est pas très important actuellement. Dans ce sens, pourquoi ne pas inciter l'un des parents de l'enfant étranger à parler brièvement du pays duquel il vient. Ce serait l'occasion rêvée pour apprendre implicitement des notions de géographie et développer en même temps des qualités relationnelles qui sont si nécessaires dans la vie.

**ADOZINDA DA SILVA**

coordinatrice générale de la Fédération des Associations Portugaises de Suisse Romande et

**MATILDE NATELA**





Das die meisten Leute hier in der Schweiz sehr vernünftig und manchmal überordentlich sind, kann ich bestätigen. Vor allem wenn es um das Benehmen in den öffentlichen Verkehrsmitteln geht. Jetzt gibt es im Zug nicht nur einen Speisewagen, einen Wagen mit Kinderabteil, sondern auch einen Ruhewagen! Na ja, ich nehme seit langer Zeit mehrmals wöchentlich den Zug, meiner Meinung nach das wichtigste und geliebte Verkehrsmittel der Schweizer. Aber das, was mich ganz am Anfang meiner Zugerlebnisse schockiert hat, war die Unnahbarkeit, die Gleichgültigkeit der Passagiere – unspontane und verschlossene Leute – um mich herum. In einem Wort: das Schweigen, überall war es still. Selten gab es Personen, die sich miteinander unterhalten haben. Die meisten haben entweder Zeitungen gelesen oder CD-Player gehört. Heutzutage ist diese Situation, an die ich mich schon gewöhnt habe, die gleiche geblieben.

Nun, wenn ich an einen von diesen Passagieren denke, dessen Wunsch es eventuell wäre, in mein Land zu reisen, würde ich ihr/ihm schildern, worum es in den Verkehrsmitteln geht, damit sie/er in der neuen Situation nicht ganz verloren wäre. Denn, sich in Lima – der Hauptstadt Perus, in der mein Beispiel stattfindet – fortzubewegen, kann entweder Spass machen oder zu einem Alptraum werden.

In Lima gibt es weder Züge noch Trams, sondern Busse, aber auch "Combis". Der Combi war am Anfang der 90er Jahre das letzte 15-Platz Modell von VW und ist heutzutage immer noch sehr populär in dieser Stadt. Es ist eigentlich ein kleiner Bus, dessen Anwesenheit innerhalb der Stadt das Verkehrsnetz überbelegt hat und dessen Name als Synonym für Gefahr gilt. Aus diesen Gründen kennzeichnet man dieses Phänomen als die "Combikultur" – eine eigentümliche Kultur des Fahrens.

Weil ich annehme, dass du, herzlich willkommener Fremder in meinem Land, nichts über diese eingebettete Kultur weisst, möchte ich dich auf die Vor- und Nachteile dieser alltäglichen Situation – in einem Combi fahren – hinweisen. Natürlich lieber Freund kann ich dir weder voraussagen, was du in einem Combi erleben wirst, noch wie du die Handlungsweise des Fahrers bzw. der Passagiere beurteilen kannst. Das ist eine Frage des Kulturunterschiedes! Du kannst solche Handlungsweisen entweder billigen oder ablehnen, aber versuch sie vor allem zu deuten. Genug meiner Redel! Besser gebe ich dir ein Beispiel von einer Combireise, die aus schweizerischer Sicht eher ungewöhnlich ist.

Stell dir vor, dass du, herzlich willkommener Fremder, bereits in Limas Flughafen bist und von dort aus zum Zentrum fahren möchtest. Dann fragst du jemanden nach dem richtigen direktesten Bus zur Plaza Mayor. Bingo! ...Im Combi ist das Abenteuer inbegriffen!

Zuerst, mach dir keine Sorgen um die Haltestelle, es gibt keine! Bleib einfach irgendwo stehen und schau nicht erstaunt die neue, fast unwirkliche Welt an. Reibe dir auch nicht die Augen (du wirst überfahren!), sondern versuch so entspannt wie möglich die richtige Combinummer schon von Weitem zu erblicken. Vergiss nicht, mit deiner Hand dem Combifahrer ein Zeichen zu geben, sonst wird der Combi nicht anhalten. Ist es dir gelungen, einen Combi zu stoppen, dann spring sofort hinein, ohne dir zu überlegen, ob es noch freie Plätze gibt: die Combis sind immer voll!

Jetzt geht es los! Nach ein Paar Schlägen wird dein dich rettender "Greifinstinkt" vermeiden, dass du vielleicht über irgendeinen Passagier fällst. Plötzlich wirst du ein dir bis heute unbekanntes Gefühl bekommen, welches dich nun in diese andere Welt versetzen wird.

In einem Combi zu fahren, ist eine unvergleichliche Gelegenheit, die du unbedingt ergreifen musst, um die kulturellen Unterschiede zwischen deiner heimatischen Verkehrskultur und der neuen gegenübergestellten Combikultur zumindest auf einer oberflächlichen Ebene zu erfahren: die Combis überholen die anderen Fahrzeuge äusserst frech, sie machen Umwege, sie laden ihre Passagiere irgendwo ab, und unterwegs tönt die Musik 24 Stunden lang sehr laut aus dem Radio. In einem Wort: Krach, überall ist es laut. Taxis, andere "Micros" (Busse) und Combis befinden sich also in einem ständigen Krieg, aber wie das Sprichwort sagt "eine Krähe hackt der anderen kein Auge aus"... Weisst du übrigens, wer die wirklichen Opfer sind? Die Verkehrsmittelbenützer! Denn sie haben keine andere Wahl, als diese mühsamen Combifahrten auf sich zu nehmen. Sie leiden jeden Tag unter dieser Tatsache. Unsicherheit und Risiko sind passende Stichwörter, um diese Transportverhältnisse zu beschreiben. Aber sei vorsichtig! Grundsätzlich können wir uns damit einverstanden erklären, dass das Wort "Chaos" sehr gut zu der beschriebenden Situation passt. Wer nun aus meinen Worten schliesst, dass sich aus der oben erwähnten Situation nur Schlechtes ergibt, dem empfehle ich, sich in Lima mit einem Taxi fortzubewegen. Wer vorgesehen hat, im Ausland Urlaub zu machen, ohne sich mit der anderen Kultur auseinanderzusetzen, kann damit solche Transportprobleme vermeiden. Deswegen nehme ich an dieser Stelle von dir, herzlich willkommener Tourist, Abschied (du sollst besser nicht weiterlesen, sorri gell, es würde sich nicht lohnen!).

Für dich, herzlich willkommener Gast, fahre ich jedoch weiter. Na ja, die schrecklichen öffentlichen Transportbedingungen werden mehr als einen von euch von der Strasse wejagen. Obwohl du nun auch Angst bekommen könntest, gibt nicht auf, sondern "reise mit mir weiter". Mit der Zeit irgendwo, irgendwann, kannst du vielleicht spüren, dass man trotz des Verkehrsdschungels in Lima während einer Combifahrt die Hoffnung der Leute erfahren kann. Drinnen, im Combi, unterhalten sich diese Leute über Ideen, Erlebnisse, Anlässe, Feste, kurz gesagt über den Alltag. Neben dem Überleben steht vor allem das Leben. Das Gemeinschaftsgefühl, charakteristisch für jede Gesellschaft, ist nicht verschwunden. Es gelingt niemandem dieser Situation zu entfliehen. In Lima gibt es keinen Ruhewagen, es hat sie – Gott sei Dank? – noch nie gegeben. Im Combi spricht man laut, man berührt sich, man lacht, man ist weder gleichgültig noch unnahbar, man macht sogar Witze über sein Schicksal, usw. Und wenn du den Mut hättest, auf eine aufgeschlossene Art und Weise in diese Realität einzutreten, richte deinen Blick auf die positiven Seiten der Combikultur, ohne dein Befremden zu verbergen und versuche mit Geduld und Verständnis diese eigenartige Begebenheit auf dich wirken zu lassen. Die Härte, die Verschiedenartigkeit, die Unwahrscheinlichkeit deiner weiteren Erlebnisse im Verkehrsnetz Limas werden verhältnismässig anders werden, weil all das lediglich eine Frage der Wahrnehmung ist.

Ein Unbekannter nähert sich einer angeblichen "Haltestelle". Bist du das, herzlich willkommener Schweizer? Dann mach schnell! Der richtige Combi kommt gerade an!

Jorge MONTOTOYA ROMANI  
aus Peru



# Monde

2000 — Année internationale de la culture de la paix

« Il n'y a pas de paix durable sans développement durable. Il n'y a pas de développement sans éducation tout au long de la vie. Il n'y a pas de démocratie sans un meilleur partage, sans l'élimination des énormes disparités qui séparent les pays les plus avancés des moins développés ».

Frederico Mayor, directeur général de l'UNESCO, situe la culture de la paix dans un système complexe et en souligne trois dimensions interdépendantes:

- La paix dépend de la réalisation du développement durable.
- Le développement repose notamment sur l'éducation.
- La démocratie implique plus d'équité dans les relations humaines.

En proclamant l'an 2000 « Année internationale de la culture de la paix » et les années 2001 à 2010 « Décennie internationale de la promotion d'une culture de la paix et de la non-violence au profit des enfants du monde », l'ONU invite les personnes individuelles, les communautés, les Etats, les ONG, les institutions internationales à apporter leur contribution. Le passage du millénaire donnant à ce défi un sens fort.

Plusieurs organisations et institutions ont estimé qu'il valait la peine de s'engager dans cette construction, modestement mais en cherchant à impliquer tous les enfants de Suisse. L'idée est simple: diffuser, dès février 2000, une affiche et un bref dossier pédagogique dans toutes les classes de l'enseignement obligatoire; ce matériel ayant pour but de susciter le débat, d'inviter à rechercher des pistes dans la résolution des conflits proches ou lointains, de favoriser l'échange de propositions - mais également d'utopies - pour construire la paix. L'affiche donnera une impulsion

centrée sur le respect de soi, le respect de l'autre dans l'environnement proche, la construction de rapports d'équité et de justice aux plans national et international. Le message sera basé sur les éléments suivants: la paix est une condition au bien-être individuel, à la vie en société, à des relations internationales durables. Modeste, l'action n'en est pas moins ambitieuse. C'est pourquoi la Fondation Education et Développement a réuni, pour partager une idée et la concrétiser, de nombreuses ONG, des institutions nationales et internationales et des administrations. Actuellement, le projet prend forme et se développe. Proposition a été faite à tous les départements de l'instruction publique de Suisse de s'impliquer dans cette campagne en diffusant l'affiche dans toutes les classes de leur canton. En octobre 1999, quelques départements de l'instruction publique de toutes les régions linguistiques se sont déclarés intéressés et participeront à l'action.

Si vous souhaitez recevoir davantage d'informations, notamment au sujet des prolongements prévus dans le cadre scolaire en 2001 et 2002, veuillez vous adresser à l'adresse ci-dessous.

**FONDATION EDUCATION  
ET DÉVELOPPEMENT**

tél. 021/612 00 81,  
fax 021/612 00 82,  
e-mail:

fed@lausanne.globaleducation.ch

## 2000- Internationales Jahr für die Kultur des Friedens

Die Generalversammlung der Vereinten Nationen hat das Jahr 2000 zum Internationalen Jahr für die Kultur des Friedens erklärt, und die UNESCO mit der Koordination der Umsetzung beauftragt. Gestützt auf ihre Verfassung besteht die Aufgabe der UNESCO darin, Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation dazu zu benutzen, um den Frieden im Geiste der Menschen zu festigen.

Dieses internationale Jahr ist offiziell am 14. September 1999 in Paris durch Federico Mayor, Generaldirektor der UNESCO, eingeläutet. Es ist eine erste Etappe eines längeren Engagements: die Weltdekade der Kultur für den Frieden 2001-2010.

Was bedeutet Kultur des Friedens? Das sind gemeinsame Werte, Haltungen und Verhaltensweisen, welche den Respekt ausmachen gegenüber dem Leben, dem Menschen sowie seiner Würde, der Menschenrechte, der Ablehnung jeglicher Gewalt und der Verbundenheit zu den Prinzipien von Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz sowie der Verständigung sowohl zwischen den Völkern als auch zwischen Gruppen und Individuen.

In der ganzen Welt werden durch Institutionen, Organisationen, öffentliche und private Vereine, unzählige Projekte auf die Beine gestellt.



Suisse

## Apprendre à lire autour du monde

In der Schweiz ist u.a. vorgesehen, in den Schulklassen das Thema des Friedens anhand eines Posters sowie eines pädagogischen Dossiers anzugehen. Diese Aktion, welche durch die Stiftung Erziehung und Entwicklung koordiniert ist, zielt darauf hin, die Jugend zu sensibilisieren sowie die Diskussion und den Austausch zum Bilden von Frieden anzuregen. Diese Aktion wird in den kommenden Jahren durch diverse Projekte von verschiedenen Organisationen und Institutionen vervollständigt und weiter verfolgt.

## Zusätzliche Informationen

INTERNATIONALES JAHR  
UND MANIFEST:

- [www.unesco.org/culture](http://www.unesco.org/culture) de la paix
- [www.unesco.org/manifesto2000](http://www.unesco.org/manifesto2000)
- Sekretariat NSUK

PROJEKT IN DEN SCHWEIZER  
SCHULEN:

- Bildung und Entwicklung  
Case postale 164  
1000 Lausanne 13  
Tel. 021 612 00 81  
[fed@lausanne.globaleducation.ch](mailto:fed@lausanne.globaleducation.ch)

Voulez-vous savoir comment s'enseignent la lecture et l'écriture en Corée, aux Philippines, au Zimbabwe, au Belize, en Jordanie ou en Islande et dans plus de 90 autres pays...

Désirez-vous comparer l'écriture devanagari à l'écriture ouïgour-mongole...

Aimez-vous les livres pour enfants joliment illustrés...

ALORS L'EXPOSITION  
«APPRENDRE À LIRE AUTOUR  
DU MONDE» VOUS  
PASSIONNERA !

Les livres élémentaires destinés à l'apprentissage de la lecture dans les écoles des différents pays ou régions linguistiques des 5 continents y sont exposés. Ces ouvrages contiennent non seulement les rudiments des différentes écritures, évoquant en chacun ce vécu commun de l'entrée dans l'écrit, mais ils montrent aussi, par leurs illustrations, l'environnement direct dans lequel évoluent les enfants (traditions vestimentaires, sociales, culi-

naires, etc...) tout comme, parfois, un message très spécifique que l'on veut faire passer.

Le but de cette exposition est de faire connaître la diversité des écritures dans leur plus simple expression. Elle offre en outre la possibilité de comparer les méthodes d'alphabétisation ainsi que d'approcher et découvrir les différentes cultures qui existent dans le monde.

Forte de 170 livres en 99 langues différentes, de 29 alphabets et de 45 photos d'enfants en train de lire, elle est propice à rassembler un maximum d'intérêts et à ouvrir les portes de l'échange.

Le matériel est présenté sur des supports, en libre accès, à feuilleter et observer. Il est illustré par des cartes géographiques, pour situer les régions de provenance des livres, avec une liste des langues parlées dans ces régions et quelques tableaux de données statistiques et historiques. Toute la documentation est

basée sur le livre de Michel Malherbe «Les Langages de l'Humanité», publié aux éditions Robert Laffont.

Un film en vidéo présente les écritures en mouvement et les sonorités de 7 langues (écriture amharique, chinoise, cyrilique, hébraïque, latine, persane et tamoule).

Après avoir rencontré un succès mérité à Lausanne et à Delémont, cette exposition, attrayante tant pour les enfants que pour les adultes, fait actuellement le crochet par l'Italie (Pinerolo en octobre; Turin en novembre); elle reviendra en Suisse pour l'an 2000 (Genève: janvier/février 2000, Fribourg: mars 2000, Neuchâtel: avril 2000, Bâle, Berne et Zürich: à définir)

Pour plus de renseignements en vue d'une éventuelle location de l'exposition:

## GLOBLIVRES

Rue Neuve 4 bis  
1020 RENENS  
Tél. et Fax 021 635 02 36





## Neuchâtel

### Habitat du migrant : reconstitution de lieux de vie de ressortissants de Turquie

A l'occasion des manifestations interculturelles «Salut l'étranger!» organisées l'année dernière par le Bureau du délégué aux étrangers et les autorités neuchâteloises, un groupe de ressortissants turcs vivant dans le canton de Neuchâtel a décidé de reconstituer, sous forme d'exposition, cinq types d'habitats représentatifs des migrants originaires de Turquie vivant dans le canton. Le groupement culturel REGARD MIGRANT a souhaité offrir à la fois à la population neuchâteloise et aux migrants eux-mêmes un autre

regard sur la façon dont la migration influe dans l'espace privé de familles, d'hommes, de femmes ou d'enfants. Les organisateurs ont procédé à une «enquête» auprès des migrants en visitant leurs appartements et en les interrogeant sur leurs parcours de vie. En effet, une grande diversité caractérise la migration turque. Elle se situe à des niveaux multiples, que ce soit au niveau du milieu d'origine, de la formation professionnelle, des pratiques culturelles, sociales et religieuses ou encore de la durée de séjour,

de la composition familiale et de la forme des relations avec le pays d'origine. Parmi cette forte hétérogénéité, le groupement culturel REGARD MIGRANT a pu tout de même dégager cinq types d'habitats représentatifs nommés ainsi: moderniste aisé, périphérique adapté, moderniste pragmatique, provisoire non-investi et dortoir. Certaines caractéristiques sont communes aux migrants de Turquie de façon générale que ce soient la place centrale dévolue au salon ou séjour (qui remplace la répartition traditionnel-

le entre l'oda - lieu de repos - et le sofa - lieu de travail -, la cuisine équipée d'ustensiles spécifiques pour la préparation de mets du pays, la mise en valeur de dentelles, confectionnées par les femmes de la famille, l'emprunte de la femme visible tout au long de la visite. De même que le choix de certains objets de décoration donne des indications sur les appartenances religieuse ou politique des résidents.

### Quelques éléments sur les cinq types d'habitats reconstruits :

#### MODERNISTE AISÉ

- famille nucléaire en moyenne de petite taille
- niveau de formation moyen à haut
- statut social actuel de moyen à supérieur
- plus de 10 ans de séjour en Suisse
- habitat très investi

#### PÉRIPHÉRIQUE ADAPTÉ

- famille nucléaire réduite ou nombreuse
- origine rurale ou de petites villes périphériques
- niveau de formation inférieur à moyen
- statut social actuel bas à moyen inférieur
- plus de 10 ans de séjour en Suisse
- habitat très investi

#### MODERNISTE PRAGMATIQUE

- famille nucléaire petite
- origine urbaine ou rurale
- niveau de formation moyen à supérieur
- durée de séjour de 5 à 10 ans
- statut social bas à moyen inférieur
- habitat moyennement investi

#### HABITAT PROVISOIRE NON INVESTI

- famille nucléaire souvent éclatée
- origine souvent rurale
- niveau de formation bas à moyen
- immigration récente
- statut social d'origine variée
- statut social actuel très bas à bas / statut juridique souvent fragile

#### DORTOIR

- migrant seul ou en cohabitation
- origine rurale ou urbaine, situation économique variable
- formation préalable variable
- statut social actuel au plus bas
- migration très récente
- statut juridique en général fragile / budget limité

Le tableau ci-dessus ne présente pas toutes les subtilités observées et rendues dans l'exposition. Les personnes intéressées par une information plus détaillée peuvent s'adresser au groupement culturel REGARD MIGRANT c/o Hasan Mutlu  
Tél. 032/ 889 48 50

L'exposition a eu lieu à Neuchâtel et à La Chaux-de-Fonds et a suscité l'enthousiasme et la curiosité des visiteurs. Les organisateurs ont d'autres projets en vue qu'ils comptent réaliser.



Créé en 1974, le Centre de Contact Suisses-Immigrés (CCSI) a pour objectifs de:

- Conseiller, soutenir et accompagner dans leurs démarches des travailleurs et des travailleuses immigré(e)s et leur famille.
- Favoriser le dialogue entre les associations suisses et étrangères et la compréhension entre les personnes issues de milieux socioculturels différents.
- Participer au développement d'une société plurielle et démocratique.

#### UN ESPACE DE RÉFLEXION

Trois permanences sont quotidiennement à l'écoute de celles et ceux qui ont besoin d'être conseillés et accompagnés dans leurs démarches: permis de séjour et regroupement familial, assurances sociales, école et formation professionnelle (voir ci-contre).

A partir de l'expérience quotidienne des permanences, le CCSI soulève des questions plus générales, des questions de société. Elles sont reprises au sein de groupes de travail qui réunissent des professionnels de l'action sociale, du monde scolaire et de la formation professionnelle. Après réflexion, étude de la problématique et souvent concertation

avec d'autres partenaires, le CCSI élabore des propositions à soumettre aux autorités. Un exemple: le processus qui a abouti au respect du droit à l'éducation a demandé au CCSI et à ses partenaires dix ans de travail au quotidien, de réflexion, de recherche et d'action. Résultat: tous les enfants, quel que soit leur statut, peuvent aller à l'école et entreprendre des études; leur dossier est suivi par la permanence école.

#### UN ESPACE D'ACTION

Dans notre société, les questions touchant aux migrations provoquent souvent des tensions entre les résidents et les nouveaux arrivés. Nous pensons que là où des hommes et des femmes ont dû s'arrêter pour travailler ou pour chercher protection, là où ils participent au développement dé-

mographique, économique et social, là est aussi une part de leur identité. Tous doivent pouvoir participer à la vie de la Cité.

### Les possibilités de formation des jeunes migrants

A Genève, mais aussi ailleurs en Suisse, les jeunes migrants peuvent suivre une des formations offertes par les Ecoles publiques du canton.

L'accès à ces écoles dépend de leur niveau scolaire, et non plus de leur statut.

Un dépliant du CCSI informe les jeunes sur leurs possibilités de formation en fonction de leur statut et en fonction de leur niveau scolaire. Il est disponible dans toutes les écoles du canton, les centres de formation et dans les lieux fréquentés par les jeunes.

Le CCSI prend une part active aux campagnes qui cherchent à combattre la discrimination. Il est convaincu que, dans la société actuelle, il faut chercher à favoriser la reconnaissance de la pluralité, développer le sens des appartenances singulières et communes et affirmer l'égalité citoyenne de chacun.

**Le CCSI** est une association sans but lucratif, avec une assemblée générale des membres, un comité de 15 personnes, un secrétariat hebdomadaire de 6 personnes, un colloque hebdomadaire des collaborateurs-trices, des partenaires dans le canton et en Suisse. Au sein des permanences, chaque année plus de 1200 consultations, 2500 informations ou conseils par téléphone, des réunions régulières avec des services sociaux et des institutions diverses. Le CCSI est subventionné par l'Etat de Genève, la Ville de Genève, l'Office fédéral des Assurances Sociales, des dons privés, les cotisations des membres et ponctuellement par des communes genevoises ainsi que par des fondations.

### Les cours de langue et culture d'origine

En 1985, le CCSI éditait un dépliant intitulé «langue maternelle – école et immigration». Son but: souligner qu'il est essentiel que les parents et leurs enfants continuent à parler leur langue et que le bilinguisme des enfants n'est pas source de problèmes. Au contraire. En 1998, le CCSI a réuni les responsables de diverses communautés présentes à Genève et a préparé avec eux un dépliant présentant les cours de langue et culture d'origine organisés par elles. Ce dépliant, en accord avec le Département de l'Instruction Publique, a été distribué à tous les élèves de 2ème année primaire lors de la rentrée scolaire de 1999.

### Permanence école

L'école genevoise scolarise tous les enfants quel que soit leur statut. Les parents ont pourtant souvent besoin d'obtenir des informations sur un système qu'ils connaissent peu, et d'être orientés dans leurs démarches. Quant aux enseignants, ils peuvent faire appel à la permanence afin de les aider à comprendre ou à régler certaines situations.

Lorsqu'ils ont passé l'âge scolaire, les jeunes ne connaissent pas toujours les filières de formation qu'ils peuvent rejoindre, surtout s'ils viennent d'arriver ou lorsqu'ils n'ont qu'un statut précaire en Suisse. Ils trouvent écoute et conseils dans la permanence.



# Fribourg

## Le voile islamique : un tissu controversé aux multiples significations

Une quinzaine de professionnels de l'éducation et du domaine de la santé publique ont participé au séminaire «Le voile islamique» organisé par le service de la formation continue de l'université de Fribourg. Animé par le professeur Friedli, ce séminaire comportait 3 volets. Le premier s'est centré sur la sociologie de l'habit alors que le second a permis une analyse minutieuse des textes fondateurs en rapport avec la thématique. Le troisième volet a permis de fructueux échanges avec des femmes voilées, toutes deux converties à l'Islam. Pour prolonger la réflexion ou susciter d'autres échanges, le témoignage de l'une d'elles

*Je suis suisse, née à Genève où j'ai fait toutes mes études et où j'habite encore. Mes parents sont tous deux de confession catholique, bien que non pratiquants. A la maison, on ne parlait jamais de Dieu. Néanmoins, j'ai toujours été croyante, convaincue d'une présence divine.*

*Je vivais ma foi en privé, n'en parlais à personne; il m'arrivait même certains soirs de prier seule dans mon lit, mais bien sûr, cela faisait partie de mon intimité. Dieu n'était pas dans mes priorités, ma vie allait bien trop vite, ne me laissait pas le temps d'y penser, et je ne m'en portais pas plus mal... Pourtant, la pensée de Dieu s'imposait à moi par moments: quand j'étais triste, quand j'avais des difficultés ou encore la veille d'un examen; en bref, ma relation avec Dieu se réalisait uniquement en situation de besoin, pour mieux l'oublier ensuite...*

*Mon intérêt pour l'islam s'est manifesté tout d'abord à travers une démarche purement intellectuelle. Par simple curiosité personnelle, j'ai cherché à comprendre ce qui se cachait derrière cette volonté farouche de caricaturer de la sorte les choses et les gens.*

*Ce fut ma rencontre avec le Coran qui détermina une implication plus profonde et plus intime de mon être envers l'islam. J'avais le sentiment que ce livre était écrit pour moi et que son auteur me connaissait mieux que moi-même, me donnant des réponses à des questions que je ne soupçonnais même pas en moi. Qui donc pouvait me connaître mieux que moi-même sinon celui qui m'avait créé ??? Quelqu'un qui savait tout de moi, qui me connaissait et me comprenait jusque dans mes silences. Je prenais conscience de sa proximité et de son omniscience.*

*Naturellement, la prière a pris une nouvelle dimension: je ne demandais plus exclusivement de*

*l'aide, mais je construisais avec Dieu une relation profonde dans la confiance et le dialogue. Vivant dans un monde où tout est fait et pensé pour nous faire oublier Dieu et nous oublier nous-mêmes, je tenais beaucoup à ces moments de prière qui me permettaient - au cœur de mes activités- de prendre un peu de recul par rapport à ma personne et à mon engagement.*

*Petit à petit ce qui avait commencé par une démarche intellectuelle se transformait en une véritable histoire de cœur.*

*Je vivais une vraie révolution intérieure qui prenait de plus en plus de place dans ma vie, je sentais le besoin d'en parler autour de moi. C'est à partir de ce moment-là que j'ai réalisé pleinement, douloureusement, combien il est difficile de sortir de la norme, de ne plus correspondre aux projections que les autres se font de vous.*

*Mes parents qui jusque là n'avaient jamais donné d'importance à la religion se sont soudainement opposés à ce que j'en choisisse une autre, à plus forte raison l'islam. Ils vivaient ma conversion comme un reniement de mon éducation, de ma famille et de toutes les valeurs qu'ils m'avaient transmises. J'ai pourtant essayé d'expliquer que je vivais cela plutôt comme une continuité, que je ne cherchais pas à me couper de ce que j'étais, ni d'eux, ni de mon passé, mais plutôt que je m'ouvrais vers quelque chose d'autre. Je cheminai vers l'islam, non pas contre eux ni contre l'Occident, mais plutôt contre certaines valeurs négatives que véhiculent nos sociétés telles que la violence, la délinquance, l'exclusion, etc... Mais rien à faire. Je commençai à comprendre à quel point parler d'islam provoque des peurs incontrôlées, des réactions épidermiques où parfois même ceux qui se disent les plus ouverts finissent par se fermer...*

*Quant à mes amis, ils ne comprenaient pas comment je pouvais encore croire en Dieu, «cela fait si démodé!...», et comment librement- je pouvais choisir l'islam, trop souvent perçu comme un monde d'interdits et de contraintes, moi qui jouissais de tant de libertés!!! Je pensais que ce qui m'arrivait était somme toute un peu normal, qu'il fallait laisser un peu de temps aux gens pour s'habituer et que tout s'arrangerait... mais c'était sans compter avec les médias qui, jour après jour, année après année, n'ont eu de cesse de ne montrer de l'islam qu'une image partielle et bien souvent mensongère.*

*Les événements de la scène internationale venaient parasiter la compréhension de l'islam et, chaque jour, j'en payais le prix, comme tous les musulmans et les musulmans de Suisse. La suspicion allait croissante, d'autant plus que ma peau blanche et mes yeux bleus ne me donnaient pas l'air d'une arabe...; et pourtant je portais bien un foulard comme elles... Comment pouvais-je être «d'ici et de là-bas»? «suisse et musulmane»? Je brouillais les schémas traditionnels et je n'en devenais que plus suspecte, jusqu'à devoir justifier jusqu'au moindre geste.*

*Inlassablement (ou presque), j'essayais de répondre aux nombreux questionnements: «Non, je ne suis pas soumise à mon mari!», «Non, il ne m'enferme pas à la maison!», «Non, il ne m'oblige pas à porter un foulard!»*

*Mais la pression était si forte que, malgré moi, je finissais par dire qui je n'étais pas plutôt que de véritablement définir qui j'étais réellement.*

*Ainsi, aux événements de là-bas venaient encore se greffer les préjugés et les fausses idées d'ici: j'étais définitivement jugée avant même de parler.*



# Zürich

## Aktuelle Informationen aus dem Kanton Zürich

*De là est née la volonté de construire un réel discours pour expliquer aux autres qui j'étais, d'une façon positive, et non plus réactive.*

*Mais c'est si difficile de dire qui l'on est... c'est se dévoiler, c'est parler de son intimité... les mots viennent avec peine... Avez-vous déjà essayé?*

*Etre musulmane ici en Suisse, vouloir porter un foulard, c'est trop souvent subir la marginalisation: des regards accusateurs aux injures en passant par une exclusion quasi générale sur les lieux de travail, ce n'est pas facile tous les jours d'assumer son choix de vie! Néanmoins j'essaie de transformer ces écueils en une force de témoignage pour le droit à l'identité de chacun, pour mon droit à mon identité. Pour être reconnue pour ce que je suis, ce que je veux être, ce que j'ai choisi d'être.*

*Par mon témoignage, je cherche à aider l'autre à ne plus voir en moi que ce qui me différencie de lui, mais plutôt ce que nous avons en commun, pour aller au-delà des apparences. Vous êtes-vous déjà demandé ce qu'il y a derrière le foulard d'une musulmane, ... dans son cœur? C'est pourtant là où se trouve le vrai respect que nous devons à l'autre, le respect de son intimité: réussir à admettre «les limites de notre propre compréhension, de notre propre logique» pour aller véritablement à la rencontre de l'autre, pour ne pas chercher uniquement à le transformer pour qu'il devienne ce qu'on voudrait qu'il soit.*

*Il n'en reste pas moins que dans la réalité quotidienne certains musulmans ont des pratiques qui choquent: que penser de cette fillette de 6 ans portant un foulard ou de ce jeune garçon dont les parents refusent qu'il aille aux cours de biologie? Le rejet et la méfiance dont font l'objet les mu-*

*sulmans les poussent parfois -naturellement- au repli sur soi, au refus de tout ce qui rappelle l'Occident et ses excès, comme si on était plus musulman quand on paraît moins occidental, ou meilleur musulman quand on cultive l'ignorance...*

*L'islam n'a jamais exigé du musulman qu'il bénéficie d'un traitement particulier, mais les musulmans, comme n'importe quel être humain, ont besoin qu'on leur accorde un peu de confiance, qu'on leur témoigne un minimum de respect pour ce qu'ils sont afin qu'ils réussissent à s'affirmer d'une façon positive et non réactive.*

*Néanmoins ces excès ne devraient pas nous faire oublier, au point d'en être injuste, la grande majorité des musulmanes et des musulmans qui désirent simplement pratiquer leur religion et qui rencontrent quand même de réels problèmes à être acceptés.*

*A l'instar de ces musulmans qui ne trouvent pas d'emploi parce qu'ils s'appellent Muhammad ou Ahmad ou de ces femmes qui désirent porter un foulard et à qui l'on refuse le droit au travail si elles persistent à ne pas vouloir l'enlever.*

*Toutes ces discriminations et ces humiliations ne sont pas acceptables dans un Etat de droit et c'est ensemble, pour la reconnaissance du droit de chacun et de chacune et de sa dignité qu'il faut nous battre.*

*En effet, de quel droit nous imposerait-on une tenue vestimentaire plutôt qu'une autre? Enfin, au nom de quelle liberté voudrait-on nous imposer d'être ce que, tout au fond, nous ne sommes pas et que nous ne désirons pas être?*

**IMAN RAMADAN**

Es sind im Moment zwei Schwerpunkte, die die Abteilung Interkulturelle Pädagogik der Zürcher Bildungsdirektion und die Zürcher Volksschule intensiv beschäftigen.

Die Qualitätssicherung in Schulen mit hohen Migrantenteilen: Im Auftrag des Bildungs- und des Regierungsrats werden wir bis 2001 mit 15 stark betroffenen Schulen Entwicklungsprojekte durchführen. Ziel ist es, Mittel und Wege zu finden, das Leistungsniveau und die Zufriedenheit in diesen Schulen zu verbessern (Projekt QUIMS «Qualität in multikulturellen Schulen»). Grundlagen des Projekts bilden schulpraktische Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Forschung, die in zwei Büchern publiziert sind (siehe Buchhinweis).

Die Schulung der Flüchtlingskinder aus dem Kosovo: Diese Kinder brauchen einen Schulunterricht, der ihnen wieder Sicherheit gibt, den Wiedereinstieg ins Lernen fördert, ihre Allgemeinbildung erweitert und ihnen hilft, sich sowohl in der neuen Umgebung wie auch auf eine Rückkehr hin zu orientieren. Aus der Stadt Zürich liegen positive Erfahrungen mit deutsch-albanischsprachigem Unterricht vor, mit dem versucht wird, den verschiedenen Ansprüchen gerecht zu werden.

Auf Wunsch verschicken wir eine wissenschaftliche Zwischenevaluation über diese Klassen (W. Kassis: Erster Zwischenbericht der Evaluation von Sonderklassen E/plus).

Ausserdem ist der ausführliche Forschungsbericht zur abgeschlossenen Nationalfonds-Studie «Gemeindeschulen vor neuen Herausforderungen: Migrationsbedingte Vielfalt als Problem und Lernanlass» als Buch herausgekommen: Die Studie stellt Resultate einer Befragung von Mitgliedern von Gemeindeschulbehörden in der ganzen Schweiz und die schulischen Integrationsbemühungen von vier Schulgemeinden (Fallstudien) dar.

Rosenmund M. u.a.: Volksschule und kulturelle Pluralisierung: Gemeinde-Schulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung, Verlag Pestalozzianum, 1999

### MARKUS TRUNIGER

Mitarbeiter der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, zuständig für Interkulturelle Pädagogik



## L'ombre rouge

Après la guerre Miriam et sa mère retournent au village. Elle retrouve son frère Daniel ainsi que quelques voisins. Tous les jours ils travaillent dur pour reconstruire leur maison. Son père lui manque...

Fr. 7.50, 30 pages, 10-12 ans,  
UNHCR - Lynn Kramer, 1999

## Les enfants perdus

Ibuka vit dans une belle région d'Afrique. Soudain sa vie bascule... c'est la guerre. Il se retrouve tout seul avec son petit frère. C'est dans un orphelinat qu'il trouvera refuge. On lui pose des questions, on le prend en photo dans l'espoir de retrouver sa famille.

Fr. 7.50, 30 pages, 10-12 ans,  
UNHCR - Lynn Kramer, 1999

## Marie-qui-pleure

Marie est une nouvelle élève. Elle ne parle pas bien notre langue, elle mange des choses bizarres et elle pleure pour un rien. C'est grâce à une mésaventure et à son courage que Marie va avoir de nouveaux amis.

Fr. 7.50, 30 pages, 8-10 ans,  
UNHCR - Lynn Kramer, 1999



**CERCLE DE REALISATIONS ET DE RECHERCHE POUR L'EVEIL AU LANGAGE ET L'OUVERTURE AUX LANGUES A L'ECOLE**

## Qu'est que CREOLE ?

Devant l'intérêt actuel pour les approches d'Eveil au langage et d'Ouverture aux langues, des enseignants et des chercheurs de Suisse romande ont pris l'initiative de créer le Cercle de Réalisations et de Recherche pour l'Eveil au langage et l'Ouverture aux Langues à l'Ecole qu'ils ont appelé CREOLE. Cinq points sont au cœur de ce réseau :

- mettre en relation des enseignants et des chercheurs intéressés par la démarche.
- partager et échanger des expériences entre enseignants et ouvrir le débat sur les questions posées par les approches EOLE.
- initier des recherches et en diffuser les résultats.
- favoriser la formation aux approches EOLE.
- éditer des documents (CAHIERS CREOLE) relatant des descriptions, des analyses d'expériences, des comptes rendus de recherches.

Un JOURNAL CREOLE sera édité deux fois par an afin de faire connaître des réflexions, des expériences et proposer des activités didactiques d'Eveil au langage et d'Ouverture aux langues. Il annoncera les différentes activités ayant lieu dans le domaine de l'Eveil au langage et l'Ouverture aux langues et jouera un rôle de passerelle entre enseignants, et entre chercheurs et enseignants. Un créole à trouver entre des façons de parler, d'écrire différentes. Le premier numéro paraît fin septembre... abonnez-vous d'ores et déjà (prix de 10.- par année, frais de port compris)!

### RÉDACTION-INFORMATION-CONTACT :

#### CREOLE

Claire de Goumoëns  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève  
40, boulevard Carl-Vogt  
1205 GENEVE  
SUISSE  
CCP : 17-299773-4  
Téléphone : 022 705 91 98  
e-mail : claire.degoumoens@pse.unige.ch

CFE - Commission fédérale des langues / CDFP - Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique

**JOURNÉE CFE/CDIP  
DU 10 JUIN 1998**



**L'apprentissage de la langue et de la culture d'origine : un atout pour la société et l'économie ?**

Secrétariat de la CFE / Sekretariat der CDFP  
Muehlestrasse 49 / Muehlestrasse 49  
3003 Berne / 3003 Bern  
Tél. 031/252.91.21 / Tel. 031/252.91.21

Aline Gohard-Radenkovic

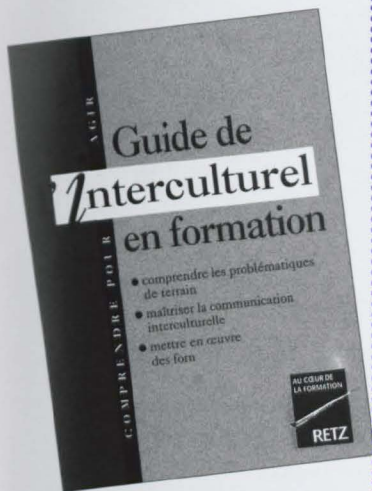
**Communiquer  
en langue étrangère**

Des compétences culturelles  
vers des compétences linguistiques

Peter Lang







## Qualität in multikulturellen Schulen

Peter Ruesch  
**GUTE SCHULEN IM MULTIKULTURELLEN UMFELD**

Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung



Myrtha Hausler  
**INNOVATION IN MULTIKULTURELLEN SCHULEN**

Fallstudie über fünf Schulen in der Deutschschweiz

SOUS LA DIRECTION DE CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA

## Education et diversité socio-culturelle

Paris: L'Harmattan, 1999, 315 pages

La diversité socio-culturelle et linguistique de nos sociétés appelle des réajustements des politiques et des pratiques de formation. L'hétérogénéité croissante des populations et la globalisation demandent aux systèmes d'éducation de s'adapter. Les objectifs et les contenus même de l'éducation font l'objet de réflexions fondamentales.

Dans une perspective comparative et historique, ce livre contribue au débat actuel en revisitant le concept d'éducation interculturelle et quelques programmes de formation réalisés en Amazonie, au Québec et dans plusieurs pays d'Europe. Provenant d'horizons disciplinaires divers et travaillant dans des contextes nationaux et institutionnels différents, les auteurs de ce recueil d'articles apportent des éclairages variés. La première partie est consacrée à l'analyse de politiques scolaires nationales et régionales et aux circonstances sociales et historiques de leur mise en œuvre. Des expériences pédagogiques innovantes réalisées dans divers établissements scolaires y sont décrites.

La deuxième partie rapporte des expériences de formation d'enseignants et d'autres professionnels à la communication interculturelle et à la gestion de situations pédagogiques marquées par la diversité socio-culturelle.

En proposant au lecteur de se distancer de son expérience propre dans la réalité nationale et locale qui est la sienne, ce livre est un outil d'information, d'analyse et de formation.

CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA

## Ecole, éducation et pluralité : Une recherche comparative basée sur six études de cas en Europe

Publié en allemand comme

### Schule, Bildung und Pluralität Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich

Bern, Berlin, Frankfurt/M., New York, Paris, Wien, 1999. 556 pages

Ce livre, publié en langue allemande, présente les résultats d'une recherche empirique basée sur des méthodes qualitatives et réalisée dans quatre pays: l'Allemagne, la France, l'Italie et la Suisse. Dans chacun de ce pays, l'auteur a choisi une unité administrative régionale (en Suisse trois cantons dans trois régions linguistiques) pour décrire et analyser les stratégies que les systèmes scolaires ont développé notamment entre le milieu des années 80 et le milieu des années 90 pour faire face aux multiples questions liées à la pluralité linguistique, culturelle et sociale: de la migration aux minorités régionales, à l'intégration européenne.



Isabelle Guisan

Format  
140 x 210 mm  
152 pages  
Prix Fr. 25.-  
photos N/B de  
Bertrand Rey

Certains étrangers deviennent Suisses. Comme ma mère et l'un de mes oncles. Ils décident de s'ancrer, deviennent citoyens de mon canton, de mon village. J'ai voulu rencontrer, écouter des nouveaux Suisses venus d'outre-mer. Pour apprivoiser l'étonnement ressenti à entendre un Africain me dire, dans un sourire, qu'il est Vaudois et mieux comprendre, peut-être, qui sont ces nouveaux voisins. Découvrir comment ils gèrent leurs multiples appartenances, comment ils élèvent leur famille et imaginent leur avenir.



## Erfolgreich integriert?

FREMD- UND MEHRSPRACHIGE KINDER UND JUGENDLICHE IN DER SCHWEIZ

«Das Ende eines schönen Traumes - wenn Eltern den Glauben an die multikulturelle Erziehung verlieren», diesen Titel trug ein kürzlich in der «Weltwoche» publizierter Bericht über das Luzerner Quartierschulhaus St. Karli. Vor einem Jahr hatten dort Schweizer Eltern mehr Rücksichtnahme auf die Interessen ihrer Kinder gefordert. Bei einem Ausländeranteil von 70 Prozent, so die Eltern, kämen ihre Kinder sowohl sozial als auch im Unterricht zu kurz. Auch in anderen Schweizer Städten standen die multikulturelle Erziehung und die Integration von fremdsprachigen Kindern in den letzten Monaten immer wieder im Zentrum des öffentlichen Interesses. Das Integrationsleitbild der Stadt Zürich und auch die jüngst getroffenen Massnahmen zur Unterstützung der Lehrkräfte in St. Gallen zeugen von der Brisanz des Themas.

Der schulischen Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlichen gewidmet hat sich in den letzten Jahren auch die Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK. Sie lancierte im April 1994 ein Forschungsprojekt unter dem Titel «Die schulische Integration fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher in der Nordwestschweiz». Das Projekt verfolgte zwei Hauptziele:

- Die schulische Förderung und die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache bei Kindern, die sich erst seit ganz kurzer Zeit in der Schweiz aufhalten, exemplarisch zu erforschen und dabei die Vor- und Nachteile der unterschiedlichen Einschulungsmodelle für Fremdsprachige zu beleuchten.
- Den Zusammenhang von Deutschkenntnissen und Schulerfolg - sprich: Übertrittsmöglichkeiten in weiterführende Schulen - aufzuzeigen. Besondere Aufmerksamkeit galt den Ausländerkindern der zweiten und dritten Generation, die im ausserschulischen Alltag meist gut zurecht kommen, in der Schule hingegen oft nur schlecht mithalten können.

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurden in sieben Kantonen ausgewählte fremd- oder mehrsprachige Kinder über die Dauer von zwei Jahren in ihrem schulischen Umfeld beobachtet.

Die Kurzfassung des Schlussberichts mit den wichtigsten Empfehlungen an Schule und Behörden ist unter dem Titel «Erfolgreich integriert?» soeben als Buch erschienen. Die Publikation ist angereichert mit Beiträgen namhafter Autorinnen und Autoren, die verschiedene Aspekte der interkulturellen Pädagogik, des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache und der Sprachförderung und -therapie beleuchten. Das Buch wird zusammen mit der Aufgabensammlung «Aufnahme und Einschulung» als Set angeboten. Mit Hilfe dieser Unterlagen soll es der Schulleitung oder der betreffenden Lehrkraft leichter fallen, für das Kind oder den Jugendlichen den ihm entsprechenden Platz in der lokalen Schule zu finden. Die Kopiervorlagensammlung besteht aus ausgewählten Ausschnitten aus Lesebüchern in den 13 häufigsten Herkunftssprachen fremdsprachiger Kinder, mit deren Hilfe das Sprach- und Leseverständnis in der Mutter- bzw. Schulsprache des Heimatlandes erfasst werden kann.

Der spannende Bericht in seiner Mischung von theoretischen, bildungspolitischen und schulpraktischen Beiträgen (Unterlagen zur Abklärung und Einschulung, kommentierte Literaturliste) verdient das breite Interesse von Lehrkräften, Schulbehörden und der an interkulturellen Fragen interessierten Öffentlichkeit.

NW EDK (Hrsg.), Dr. Mathilde Gyger, Brigitte Heckendorn-Heinmann (Redaktion): *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schule*. Buch, 196 Seiten A5. Kopiervorlagen zur «Aufnahme und Einschulung», 226 Seiten A4, BLMV 1999, Fr. 49.50, ISBN 3-906721-66-3, Bestell-Nr. 32.000.04.

FESTIVAL INTERNATIONAL DE FILMS

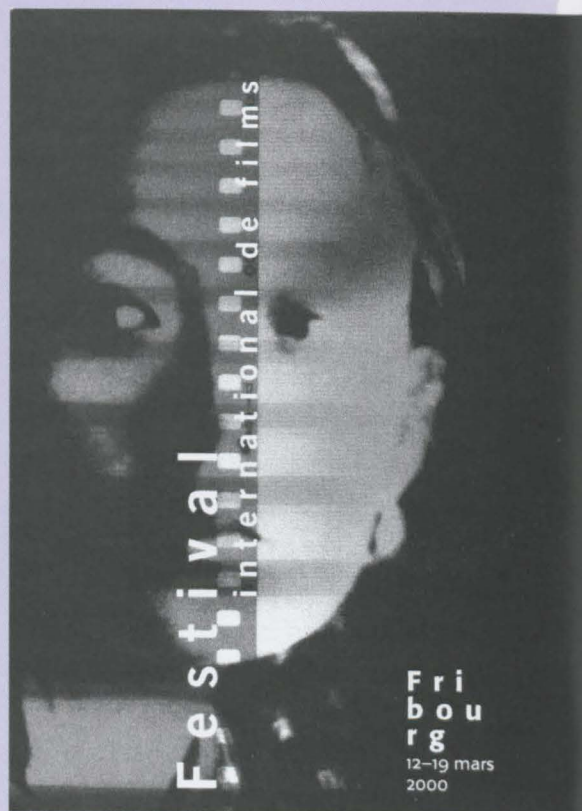
FRIBOURG

12 - 19 mars 2000

«PRENDRE LE TEMPS DU REGARD» :

A LA DÉCOUVERTE DES RÉALITÉS ET DES IMAGINAIRES DES PAYS DU SUD À TRAVERS LES ŒUVRES DE LEURS CINÉASTES.

Pour toute information:  
Festival International de Films de Fribourg  
rue de Locarno 8, CH-1700 Fribourg,  
Tél. 026/322 22 32 - Fax 026/322 79 50  
e-mail: info@fiff.ch





### COLLOQUE VALS-ASLA

ASSOCIATION SUISSE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

## Communiquer en milieu professionnel plurilingue

LUGANO, 14-16 SEPTEMBRE 2000

L'Association Suisse de Linguistique Appliquée, en collaboration avec l'Université de la Suisse italienne, organise un colloque sur le thème de la communication plurilingue au travail et lance un appel à communications.

#### PUBLIC-CIBLE

Ce colloque s'adresse aux linguistes et aux chercheurs d'autres disciplines des sciences humaines et sociales qui désirent y présenter leur travail, ainsi qu'à toute personne désirent s'informer sur les enjeux de la communication plurilingue dans les entreprises publiques et privées. Les langues du colloque sont le français, l'allemand, l'anglais et l'italien.

#### APPEL À COMMUNICATIONS ET DÉLAIS

Deux types de contributions sont sollicitées dans le cadre de ce colloque:

- Des communications qui font état de recherches portant sur des données recueillies dans les domaines empiriques susmentionnés et qui en explicitent les enjeux théoriques;
- Des posters et des stands de présentation qui proposent des démonstrations, des comptes-rendus d'expériences, des logiciels, ou des projets concernant les communications plurilingues au travail.

Les résumés de contributions proposées (entre 2000 et 2500 signes) doivent parvenir au comité d'organisation jusqu'au 1er février 2000. La notification de l'acceptation ou non des contributions sera envoyée le 15 mars.

#### INSCRIPTIONS ET INFORMATIONS

Marinette Matthey  
Institut de linguistique – Université de Neuchâtel  
Tél. 41 / 032 720.83.15  
Email [marinette.matthey@lettres.unine.ch](mailto:marinette.matthey@lettres.unine.ch)

#### INFORMATIONS DISPONIBLES SUR LE DITE VALS/ASLA

[http://www.romsem.unibas.ch/vals\\_asla/](http://www.romsem.unibas.ch/vals_asla/)

## VI congreso «cultura europea»

PAMPLONA, 25 - 28 DE OCTOBRE  
DE 2000



#### SECRETARIAT DU CONGRES

Centro de Estudios Europeos  
Universidad de Navarra  
E-31080 Pamplona  
Tel. +34/948 425634  
Fax +34/948 425622  
e-mail: [ebanus@unav.es](mailto:ebanus@unav.es)

## CONCOURS

« TOUT QUITTER... »



DESSIN P. BIJOTAT

« Tout quitter... »

CONCOURS DE TEXTES  
ET DESSINS SUR L'EXIL

### Nachdiplomkurse:

**KONFLIKT- UND KRISENINTERVENTION IN INTERKULTURELLEN FELDERN. FORSCHUNG UND BERATUNG IN INTERKULTURELLEN FELDERN. INTERKULTURELLE MEDIATION**

20 Kurstage zu 8 Lektionen, immer gleicher Wochentag.  
Kursort: Luzern, Nähe Bahnhof. Kurse immer Anfang Oktober bis Anfang März und März bis September.  
Kurskosten: 4'500.-.

Die Kurse sind als praxisorientierte Module des Nachdiplomstudiengangs Interkulturelle Kommunikation der Universitären Hochschule Luzern anerkannt. Informationen bei: Institut für Kommunikationsforschung, Bahnhofstr. 8, CH-6045 Meggen, Tel. 041 377 39 91 Fax 041 377 59 91 eMail [ikfj@centralnet.ch](mailto:ikfj@centralnet.ch).

L'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR) lance un concours artistique (textes et dessins) ouvert aux jeunes de 12 à 20 ans. Les candidats sont répartis en deux catégories, les 12-15 et les 16-20 ans. Ils illustreront ou raconteront leur vision de l'exil: fuite, accueil, espoirs, rejet, solidarité... Les textes seront dactylographiés et ne dépasseront pas 4 à 5 pages A4. Aucune exigence particulière pour les dessins: format et technique libres. Quatre premiers prix d'une valeur de 500.- francs récompenseront les meilleurs travaux. Ils seront attribués par classe d'âge et en fonction de l'option artistique choisie. Nombreux autres prix et lots de consolation. Les travaux doivent être remis au plus tard le 30 avril 2000 à l'adresse suivante: OSAR, place Grand-St-Jean 1, 1003 Lausanne



2 - 1 9 9 9

### RÉALISÉ AVEC LE SOUTIEN DE :

Conseil de l'Europe  
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  
Département de l'instruction publique du canton de Fribourg

### ET L'APPUI FINANCIER DE :

La Loterie Romande  
Action de Carême/Fastenopfer  
Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-Fonds

InterDIALOGOS  
Case Postale 1747  
2002 Neuchâtel  
CCP 20-9933.9

### CONTACT :

Mary-Claude Wenker  
Tél : 026/400 01 11  
Fax : 026/400 01 10  
mcwenker@swissonline.ch

### PRÉSIDENTE DE L'ASSOCIATION INTERDIALOGOS :

Mary-Claude Wenker

### COORDINATRICE DU COMITÉ DE RÉDACTION :

Mary-Claude Wenker

### COMITÉ DE RÉDACTION :

Christian Graf, Michel Nicolet, Markus Truniger, Mary-Claude Wenker, Elisabeth Zurbriggen

### COMPTABILITÉ :

Anne Jeanneret - Bureau du délégué aux étrangers, rue du Parc 117, 2300 La Chaux-de-Fonds

### CONSEIL D'ÉDITION :

**MEMBRES INDIVIDUELS :** Rédaction + Cristina Allemann-Ghionda, Rosana Ambrosi, Elisabeth Ambühl-Christen, Adriana Catti, Vittoria Cesari, Bernard Courvoisier, Thomas Facchinetti, Giorgio Gilardi, Armin Gretler, Mireille Grosjean, Jelena Juvet, Charly Maurer, Tania Ogay, Micheline Rey, Marco Trevisani, Anita Schärli Wegmüller, Ana Maria Witzig-Marinho

**MEMBRES COLLECTIFS :** Séminaire de Psychologie, Faculté des Lettres, Université de Neuchâtel. Secteur accueil et éducation des migrants, DIP, Genève. Fondation Education et Développement, Lausanne. Bureau du délégué aux étrangers, La Chaux-de-Fonds. Stiftung Bildung und Entwicklung, Bern

### ONT ÉGALEMENT COLLABORÉ À CE NUMÉRO :

Guy Cuzin, Roberto Giannetti, Andrea Lafranchi, Jorge Montoya Romani, Matilde Natela, Claude Roshier, Sinan Serbest, Adozinda da Silva, Claire Steinmann, Ines Tsengas

### FICHE DIDACTIQUE :

Christine Pittet + UNESCO

### GRAPHISME :

arfys 4, avenue de Frontenex - 1207 Genève - (022) 840 1881

### IMPRIMEUR :

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

Imprimé en 1700 exemplaires

# 2000- Année internationale de la culture de la paix

## La paix ne tombe pas du ciel !

Non, la paix ne tombe pas du ciel, paradoxalement il faut se «battre» pour la faire régner, pour la rétablir, la négocier et la préserver.

L'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé l'an 2000 «Année internationale de la culture de la paix» et la décennie 2001-2010 «Décennie internationale d'une culture de paix et de la non-violence au profit des enfants du monde». Dans ce cadre, la Fondation Education et Développement, en collaboration avec de nom-

breuses organisations diffusera dès février 2000, avec le soutien des DIP de toute la Suisse, une affiche et un dossier pédagogique pour traiter ce thème avec vos élèves.

La paix est l'affaire de tous. Abordez le thème dès maintenant dans votre classe, avec pour support le manifeste 2000 de L'UNESCO, à discuter et à signer.

à découper et à renvoyer à: Fondation Education et Développement, Avenue de Cour 1, 1000 Lausanne 13

Pour aller plus loin, quelques pistes d'activités à adapter en fonction de l'âge et du niveau scolaire des élèves.....

### MOI, TOI, NOUS... ET LA PAIX

- Par groupes, illustrez les six points du Manifeste selon votre envie: dessins, slogans, caricatures, collages, poèmes,...
- Réalisez un panneau collectif avec le mot paix en un maximum de langues et apprenez à prononcer ce mot en différentes langues.
- Pour chaque point du Manifeste, par exemple «préserver les ressources de la planète», décrivez une action qui permettrait de le concrétiser. Pourriez-vous participer à cette action? Comment?
- Inventez un nouveau manifeste de la paix en 6 points qui corresponde à vos préoccupations et vos priorités.
- Mettez-vous d'accord sur les droits et devoirs à respecter dans la classe pour garantir la paix et écrivez un «pacte» en 6 points. Affichez le pacte dans la classe et respectez-le. Après une semaine posez vous les questions suivantes: Ce pacte est-il réaliste? A-t-il changé quelque chose dans notre vie de classe? Pouvons et voulons-nous l'améliorer?
- Réaliser une mini-enquête: chaque élève demande à deux personnes de répondre à la question «Comment pouvez-vous contribuer à la paix?» Les réponses sont affichées et discutées.

*Arrêtez la guerre et le combat  
pour un sourire sur un visage d'enfant.  
Arrêtez les avions et les obus  
pour un sourire sur un visage d'enfant.*

*Arrêtez les véhicules militaires  
pour le sourire sur un visage d'enfant.  
Arrêtez tout ce qui tue et détruit  
pour un sourire sur un visage d'enfant.*

**IVANA**, 11 ans, de Cepin, Ex-Yougoslavie  
Tiré de «Dessine-moi la paix» UNICEF

### «LA PAIX, TU PARLES !»

Comment construire la paix: quelques situations courantes pour y réfléchir.

- Deux camarades se battent sérieusement. Que fais-tu?
- Ton groupe de copain/copines se moque régulièrement de cet élève différent des autres. Que fais-tu?

Cherchez d'autres exemples. Par groupe jouez les différentes scènes et inventez une suite qui améliore la situation ou au contraire l'envenime. Discutez de ce que vous avez ressenti dans la peau du personnage joué.

## MANIFESTE 2000

(ADAPTATION POUR LES ENFANTS ET LES JEUNES, LA VERSION ORIGINALE PEUT ETRE CONSULTÉE ET SIGNÉE SUR INTERNET:



[www.unesco.org/manifesto2000](http://www.unesco.org/manifesto2000)

Conscients, de notre responsabilité à participer à la construction de la paix, nous nous engageons à respecter les six points du manifeste dans notre vie quotidienne, particulièrement en famille et à l'école.

1. Respecter la vie et la dignité de chaque être humain, sans discrimination ni préjugé.
2. Pratiquer la non-violence, dire non à la violence et chercher des solutions originales pour résoudre les conflits.
3. Partager mon temps et mes ressources matérielles avec des personnes plus démunies et plus vulnérables.
4. Défendre la liberté d'expression et la diversité culturelle en privilégiant toujours l'écoute et le dialogue. Ne pas céder au fanatisme et à la médisance.
5. Etre un-e consommateur/consommatrice responsable, qui respecte les producteurs et préserve les ressources de la planète.
6. Défendre la solidarité, la justice et la démocratie dans ma classe et dans ma famille.

Classe, degré et nom de l'enseignant-e: \_\_\_\_\_

Adresse de l'école: \_\_\_\_\_

Signatures des élèves: \_\_\_\_\_