

Christiane PERREGAUX, Tania OGAY,
Yvan LEANZA, Pierre DASEN

INTÉGRATIONS ET MIGRATIONS

Regards pluridisciplinaires



Espaces interculturels

L'Harmattan

© L'Harmattan, 2001
ISBN : 2-7475-1437-4

Table des matières

PRÉFACE	
C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza et P. Dasen	7
INTRODUCTION	
L'intégration en Suisse : un cas particulier ?	
Y. Leanza, T. Ogay, C. Perregaux & P. Dasen	17
ASPECTS MACROSOCIAUX : ETUDES PHILOSOPHIQUES, HISTORIQUES ET COMPARATIVES	
Le lit de Procuste de l'intégration	
M.-Cl. Caloz-Tschopp	45
Entre intégration et exclusion, questions sur les finalités d'une politique sécuritaire. Contexte juridique et pratiques administratives	
C. Bulliard Mangili	87
Analyse comparative des politiques publiques d'immigration en Europe : France, Grande-Bretagne, Suède, Italie	
M. Mboup	113
Histoire de l'Etat-Nation : de la politique d'intégration en Amérique Latine et en Europe	
J. Marín Gonzáles	141
Quels droits citoyens ? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence	
C. Bolzman	159

Table des matières

ASPECTS PSYCHOSOCIAUX

- Intégration, assimilation et stress acculturatif
P. R. Dasen 187
- Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration
des migrants : l'apport de la psychologie sociale
et interculturelle
T. Ogay 211
- Dynamiques identitaires et intégration. Pistes de réflexion
et d'action dans une perspective interculturelle
M. Rey 239

L'INTÉGRATION COMME DÉFI À L'ÉDUCATION

- Les systèmes scolaires entre la rhétorique de l'intégration
et la tentation de la séparation : réflexions issues d'une
recherche comparative
C. Allemann-Ghionda 269
- Migration et intégration scolaire. Perspectives théoriques*
N. Berthoud-Aghili 303
- L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire
de langue(s) ?
C. Perregaux 317

Novine Berthoud-Aghili

Migration et intégration scolaire. Perspectives théoriques

Introduction

Les phénomènes migratoires entraînent dans les sociétés occidentales des changements sociaux et culturels majeurs. Il importe donc de voir comment l'école intègre ces transformations. Les nouveaux flux migratoires sont composés en grande partie de demandeurs d'asile et de réfugiés (Heiniger, Salvisberg & Fässler, 1999). La Suisse, comme la majorité des pays européens, est confrontée de plus en plus à la diversité des origines des migrants et à la complexité des causes de leur migration. L'immigration en provenance des pays du Sud et de l'Est remplace peu à peu l'immigration «classique» en provenance des pays européens (Italie, Espagne, par exemple). Parmi ces migrants, nombre d'entre eux constituent des familles avec des enfants, dont certains sont en âge de scolarité. Les mouvements migratoires sont aussi nombreux que diversifiés. Aussi est-il justifié de s'interroger de manière plus générale sur les mutations des processus éducatifs provoquées par les mouvements migratoires.

En effet, un des enjeux fondamentaux de pareils déplacements de populations réside, pour les enfants comme pour leurs parents, dans la reconnaissance de la diversité par les écoles des pays d'accueils, qui s'engagent ainsi dans le dialogue interculturel. L'école ne peut plus faire abstraction des événements aux implications internationales, comme les guerres ou les révolutions. Mais simultanément elle reste étroitement soumise aux exigences juridico-politiques en vigueur localement, une situation qui implique non seulement des mesures sur le plan socio-économique, mais aussi la mise en place d'une politique éducative adéquate pour la scolarisation de tous les enfants.

L'école en tant qu'espace de socialisation devient le lieu privilégié d'un ensemble de réflexions sur les changements sociaux. Parmi ces réflexions, la problématique de l'égalité des chances en éducation consti-

tue la toile de fond des principales questions que se posent les pays démocratiques. La migration en tant que champ de préoccupation dans le domaine éducatif est donc importante pour comprendre la forme particulière que prennent certaines inégalités. Depuis plusieurs décennies, la sociologie de l'éducation s'est intéressée à ce thème surtout sous l'angle socio-économique. Pour Bourdieu & Passeron (1970), qui ont centré leurs analyses plus spécifiquement au niveau de l'institution scolaire, le système d'enseignement a un rôle non seulement d'inculcation mais aussi de reproduction. Bourdieu (1966) relève ce rôle de reproduction de l'école de la manière suivante :

En effet pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugements, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales. (p. 336)

Relevons que pour les sociologues l'inégalité culturelle est considérée uniquement en terme de classes sociales. Malgré les différentes critiques faites à ces auteurs sur la vision déterministe qu'ils ont du rôle de l'école, leurs travaux nous paraissent constituer un effort d'explication au niveau des modalités de transformation des formes culturelles.

Les questions concernant la scolarisation des élèves migrants se posent en termes à la fois de participation à l'espace culturel de l'école et dans une approche attentive aux phénomènes minoritaires. Il nous paraît donc important de ne pas s'enfermer dans une approche strictement culturaliste de l'intégration à l'école, au point de négliger les dimensions politico-juridiques et socio-économiques de l'immigration.

Cet article se divise en deux parties : nous avons choisi d'abord de présenter à titre d'exemple des variables contextuelles et législatives en Suisse. Ensuite, je propose d'examiner des modèles théoriques qui prennent en considération les facteurs contribuant à une meilleure intégration scolaire des élèves migrants et membres de groupes minoritaires tout en essayant de répondre aux questions suivantes : quel rôle peut jouer l'école dans l'intégration des élèves migrants et membres des groupes minoritaires ? Comment l'institution scolaire peut-elle gérer la diversité de sa population ?

1. Le contexte macrosocial

1.1. La politique migratoire Suisse

Les conditions d'accueil des populations migrantes au niveau macrosocial et leurs répercussions au niveau institutionnel font l'objet de plusieurs études. Pour Nann (1982), les besoins des familles migrantes ainsi que ceux de leurs enfants ne peuvent pas être analysés indépendamment des conditions économiques, sociales et politiques du pays d'accueil. La politique multiculturelle menée par l'Etat et son influence sur la politique éducative ont été également étudiées par Taylor (1994). Celui-ci s'attache à comprendre les problèmes liés au multiculturalisme et à la politique de reconnaissance de la diversité, tels qu'ils se manifestent par rapport à l'éducation dans les sociétés démocratiques.

L'analyse de la politique de migration de la Suisse permet de saisir sa position ainsi que sa vision face aux différentes catégories de migrants. Durant cette décennie, l'effort sur le plan de la politique en matière de migration se concentre sur les différenciations entre migration économique et migration politique. Cette catégorisation n'est pas exempte d'une vision du monde en terme de relations Nord-Sud et Est-Ouest. Sans vouloir spécifiquement entrer dans le vaste débat qui se pose entre migrant «politique» et «économique», débat qui impliquerait de passer en revue l'ensemble des relations internationales, tant sur le plan politique qu'économique (Monnier, 1993), notons que les conditions qui règnent dans les pays du Sud, ainsi que la nature de leurs liens avec les pays industrialisés, engendrent la fuite face à la violence (politique) et face à des conditions économiques dramatiques.

Une fois la distinction établie, il reste à accorder ou non des droits à ces différents «types» de migrants. Cette question des droits politiques des immigrés est débattue depuis plusieurs années dans les pays européens (cf. Bolzman et Mboup dans cet ouvrage). Elle s'inscrit dans une réflexion plus générale sur la démocratie dans son fonctionnement et dans son évolution. Les enjeux de ce débat en Suisse sont relativement complexes. Dans ce contexte, décrit par Auer (1991, voir aussi Bulliard dans ce livre), la précarité des statuts juridiques de certains migrants crée un sentiment d'infériorité et renforce leur mise à l'écart au niveau des pratiques sociales.

Taboada-Léonetti (1990) définit la relation entre groupe dominant et groupe minoritaire de la manière suivante :

L'attitude du groupe dominant, la manière dont il assigne les *frontières* (juridiques, territoriales, symboliques) qui séparent son propre groupe des autres – frontières qui garantissent sa préservation et son hégémonie – définissent également le territoire (juridique, politique, symbolique) des groupes minoritaires, et les contours de l'identité ethnique qui leur est attribuée. (p. 60)

Une minorité peut donc exister à partir du moment où un groupe majoritaire désigne un certain nombre d'individus par un élément qui est utilisé pour les minoriser et fonder des rapports de dépendance et/ou de domination.

Les discriminations d'ordre juridico-politique créent une frontière entre les nationaux et non nationaux. Cette frontière entraîne d'autres discriminations telles que, par exemple, la difficulté d'accès à un emploi, l'absence de droit de vote, etc.

Dans son rapport du 15 mai 1991, le Conseil fédéral suisse (équivalent du Conseil des ministres d'un pays de l'Union Européenne) précise la politique envisagée à l'égard des étrangers :

Les mécanismes de régulation de l'immigration déterminés par les besoins de l'économie et les fluctuations de la conjoncture ont fait preuve de leur efficacité jusqu'au début des années quatre-vingts. L'immigration sous sa forme actuelle, c'est-à-dire par le biais des demandes d'asile, provoque de plus en plus leur remise en question. Par conséquent, la politique à l'égard des étrangers et la politique à l'égard des réfugiés s'interpénètrent de manière croissante et il s'avère nécessaire de fixer certaines limites et de coordonner certaines actions. (p. 1)

Ce rapport traduit de façon claire la volonté «d'intégrer» les migrants européens (Etats de l'UE et de l'AELE¹) et le souci de préserver l'Etat de la «pression» des mouvements migratoires modernes (Etats de l'Est et du Sud). Pour atteindre cet objectif, ce rapport préconise un modèle dit des «trois cercles» (cf. Leanza, Ogay, Dasen & Perregaux et Caloz-Tschopp dans cet ouvrage). Actuellement, le modèle des trois cercles est remplacé par une politique qui fait une distinction entre les Etats de l'Union Européenne et tous les autres Etats (hors UE). Le concept des trois cercles est abandonné.

Afin de mieux cerner la problématique de l'intégration des élèves migrants à l'école, nous proposons d'examiner certains aspects de la

¹ Association Economique de Libre Echange, regroupant la Norvège, la Suisse et le Liechtenstein.

législation scolaire suisse en regard de la politique en matière de migration.

1.2. *Quelques aspects de la législation scolaire en Suisse*

Du fait du système fédéral, la répartition des compétences en matière d'éducation dépend principalement des cantons. Il n'existe pas de Ministère fédéral ou national de l'éducation. Les cantons réglementent par le biais de lois scolaires l'organisation de l'école. La Suisse compte donc 26 régimes scolaires puisqu'elle est composée de 26 cantons. L'article 27 de la Constitution fédérale attribue aux cantons la responsabilité de la scolarisation obligatoire des enfants en âge de scolarité (6-15 ans). Ainsi, non seulement chaque canton possède sa propre législation mais il dispose aussi d'une certaine marge de liberté dans ses pratiques.

A titre d'exemple, le canton de Neuchâtel dispose d'un arrêté (18 février 1970) spécifique qui règle le problème des enfants de requérants d'asile. Cet arrêté pose trois principes : «(1) accueil dans les écoles publiques des enfants de requérants ; (2) remboursement de la part du département des frais supplémentaires effectivement occasionnés ; (3) application de l'arrêté par les services d'enseignements» (Fox, 1991, p. 147).

Dans certains cantons, la Croix-Rouge a un rôle de premier accueil en matière de scolarisation, comme dans les cantons de Vaud et de Fribourg. Fox relève aussi la contribution financière des communes dans ces deux cantons qui permet dans certains cas de poser un droit de veto lors de l'inscription d'un élève étranger.

A Genève, la loi sur l'instruction publique datant de 1886 stipule à l'article 8 le droit à l'instruction pour tous les enfants. Les requérants, les réfugiés et les détenteurs de permis humanitaire ont le droit d'envoyer leurs enfants à l'école. L'accueil à l'école est un «accueil direct», dans le sens qu'aussitôt que la famille est considérée comme requérante d'asile et qu'elle est logée, l'enfant est attribué à l'école de son quartier. La scolarisation de ces enfants se fait en règle générale d'après le même plan structurel existant pour tous les enfants étrangers.

Il est aussi important de relever que les recommandations faites par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP²) concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère, ont

² Organe réunissant tous les Conseillers d'Etat en charge de l'instruction publique. C'est en quelque sorte un conseil des ministres de l'éducation des 26 cantons.

des répercussions non négligeables au niveau des lois cantonales et donc sur l'ensemble de la législation scolaire suisse. Parmi ces recommandations relevons celle qui concerne plus précisément l'intégration des enfants étrangers :

La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. Elle souligne que l'intégration doit intervenir dans le respect du droit de l'enfant au maintien de la langue et de la culture du pays d'origine. (CDIP, 1991)

Nous constatons qu'un fossé sépare la politique migratoire au niveau fédéral (excluant pour une majorité d'étrangers) et la politique scolaire exercée au niveau des cantons (tendant à l'inclusion du plus grand nombre d'enfants). Ce fossé peut créer des tensions et avoir des conséquences sur les possibilités d'intégration de l'élève migrant.

Nous proposons maintenant d'examiner différentes approches théoriques qui présentent des éléments permettant de favoriser l'intégration des élèves migrants au niveau de l'école.

2. L'institution scolaire et son ouverture face à la diversité

2.1. *Intégration et citoyenneté à l'école*

L'ouverture aux autres cultures et les changements qui en découlent sont marqués, de manière générale chez différents auteurs, par une double réflexion qui articule les relations inégalitaires sur le plan socioculturel avec les inégalités des chances sur le plan scolaire. Ces réflexions mettent chacune l'accent sur l'analyse d'un des différents pôles du système éducatif : l'institution scolaire, les enseignants ou les élèves. Il n'est pas question de présenter ici chacun de ces pôles, mais l'intérêt de certains de ces travaux réside dans la prise en considération des processus de changements et, par voie de conséquence, de la reconnaissance du caractère dynamique des cultures en contact. Banks et Lynch (1986) affirment que

les sociétés démocratiques occidentales partagent une idéologie égalitariste qui soutient que l'un des principaux objectifs de l'Etat est de protéger les droits de l'homme et de promouvoir l'égalité et l'intégration de tous les groupes raciaux, ethniques et culturels au sein de la société. (p. 9)

Mais il faut noter que les sociétés plurielles et démocratiques réagissent chacune différemment aux changements sociaux, dont ceux dus aux mouvements migratoires.

La définition des objectifs de l'école dépend des politiques éducatives des pays et de leurs perspectives sur le plan de l'organisation scolaire. Dans ce sens, le traitement des différences et de la diversité peut être examiné dans l'ensemble de l'organisation du système scolaire. Pour McLeod (1984, cité par Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992), il existe principalement trois formes d'écoles à orientation multiculturelle : (1) à spécificité ethnique, (2) orientée vers les problèmes et (3) interculturelle. La première forme existe dans la plupart des sociétés plurielles : ces écoles ne sont pas en soi multiculturelles mais monoculturelles. Les «écoles orientées vers les problèmes» identifient les difficultés ressenties par des groupes spécifiques d'élèves et proposent des programmes compensatoires pour les élèves considérés comme «désavantagés culturellement». Finalement, les écoles qui mettent l'accent sur le savoir et la compétence interculturels donnent une orientation non seulement pour une connaissance sur la diversité culturelle, mais aussi sur la façon de vivre avec cette diversité.

Un des objets actuellement très discuté au sein des institutions scolaires occidentales est l'éducation à la citoyenneté, considérée comme une forme possible d'éducation interculturelle. Pour Lynch (1992) les buts de l'éducation à la citoyenneté doivent être forgés en même temps que ceux de l'éducation à la démocratie. Pour cet auteur, cette forme d'éducation doit inclure des thèmes comme l'environnement, le développement durable, les Droits de l'Homme et la connaissance des lois. Dans ce sens, les enseignants et les élèves doivent être capables de développer une pensée critique, une relation interactive et une capacité de participation. Aussi, la citoyenneté relève de différents niveaux de participation : l'information, la concertation et la codécision. L'enfant peut être citoyen dans sa classe et dans l'école. L'application de l'ensemble de ces principes, dans la classe et dans l'école, signifie que la socialisation, dans une perspective démocratique, a des implications au niveau de l'intégration à la vie collective scolaire et au-delà.

Mais quels sont les fondements de l'éducation interculturelle ? Nous allons les présenter, ainsi que le modèle de Cummins, qui propose une forme d'intégration des élèves migrants ou appartenant aux groupes minoritaires.

2.2. L'éducation interculturelle

Dans une perspective interculturelle de l'éducation (Dasen *et al.*, 1991), l'école joue un rôle déterminant dans le respect de la diversité culturelle, de manière à ce que les groupes minoritaires puissent percevoir leur identité sans embarras. Dans cette perspective qui engage autant le contenu que la méthodologie de l'enseignement, l'utilisation d'une approche pédagogique adéquate et la prise en compte de la diversité doivent concerner l'ensemble des élèves. L'éducation interculturelle/multiculturelle, représente à la fois un concept, un mouvement de réforme et un processus (Banks & McGee Banks, 1989). Elle inclut l'idée selon laquelle tout élève, indépendamment de son sexe, de sa classe sociale, de ses caractéristiques ethniques, culturelles, raciales, doit avoir une chance égale face à l'école. Dans cette perspective, il est nécessaire de conceptualiser l'école comme un système social afin de pouvoir y implanter une éducation interculturelle. L'option en faveur d'une éducation interculturelle varie notamment en fonction des priorités de chaque Etat. L'éducation interculturelle est considérée comme une conséquence des principes démocratiques dans les sociétés multiculturelles et fait référence à deux aspects de l'éducation qui s'interpénètrent. Ces deux aspects sont d'une part, la démocratisation des études pour tous les élèves et, d'autre part, la prise en compte de leurs appartenances particulières.

Pour Ouellet (1991), le concept d'éducation interculturelle désigne tout effort pédagogique systématique visant à développer chez les membres des groupes majoritaires comme chez ceux des groupes minoritaires les éléments suivants :

1. une meilleure compréhension de la situation de la culture dans les sociétés modernes ;
2. une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ;
3. des attitudes mieux adaptées au contexte de la diversité des cultures et des groupes dans une société donnée, grâce en particulier à une meilleure compréhension des mécanismes psychosociaux et des facteurs susceptibles d'engendrer l'hétérophobie et le racisme ;
4. une meilleure capacité de participer à l'interaction sociale, créatrice d'identités et de commune humanité.

Pour Batelaan & Gundara (1991) l'éducation est interculturelle lorsqu'au niveau des processus d'enseignement et d'apprentissage elle vise à atteindre l'ensemble des critères suivants :

- 1) L'équilibre des différents buts de l'éducation :
 - la fonction économique
 - la fonction sociale
 - la fonction culturelle
 - la fonction pédagogique
- 2) La prise en compte des savoirs et des capacités de tous les enfants sur les plans suivants :
 - langage
 - savoir culturel
 - aptitudes et capacités individuelles
- 3) Le curriculum reflète la réalité d'une société multiculturelle :
 - non ethnocentrique
 - globale
- 4) Le curriculum présente le savoir sous différentes perspectives
- 5) Au niveau de l'organisation de la classe : l'égalité de chance dans la participation dans les interactions
- 6) Au niveau de l'évaluation : des tests équitables

Batelaan et Gundara proposent de puiser les objectifs pédagogiques dans des valeurs de base telles que le respect de la dignité humaine et les Droits de l'Homme.

2.3. Le modèle de Cummins

Le modèle théorique proposé par Cummins (1987), tout en tenant compte du contexte macrosocial, accorde une place prépondérante aux enseignants et montre que les attitudes et les pratiques de ces derniers ont un rôle décisif dans la socialisation des élèves minoritaires. Cummins insiste, entre autres, sur l'importance de la valorisation de ces élèves et sur les répercussions favorables que cette attitude peut avoir sur leur intégration. L'enseignant devrait adopter une attitude non seulement de défense des droits de l'enfant appartenant à un groupe minoritaire, mais aussi de valorisation de ses activités scolaires. Cette démarche ne peut se faire qu'en soumettant à un examen critique tant le modèle sociétal que le modèle éducatif. Ainsi, l'enseignant doit-il donner à l'élève tous les moyens d'atteindre l'autonomie. Les hiérarchies sociales et culturelles produites dans la société globale envers les groupes minoritaires peuvent être modifiées au sein de l'école et, inversement, les changements apportés

au niveau sociétal peuvent aussi avoir des implications au niveau des systèmes d'enseignement, de leurs programmes et de leurs pratiques.

Dans le contexte scolaire, Cummins examine les fonctions de l'enseignant selon les axes suivants :

- 1) *L'incorporation culturelle et linguistique* : l'incorporation des aspects culturels et linguistiques des élèves appartenant aux groupes minoritaires suppose des ajustements au niveau de la gestion pédagogique de la classe. Cette incorporation peut prendre une forme soustractive lorsque l'enseignant a tendance à assimiler l'élève à la langue et à la culture dominante, ou prendre plutôt une forme cumulative si ce dernier a une volonté de valoriser la langue et la culture des élèves appartenant aux groupes minoritaires. Selon Cummins, l'acquisition de compétences cumulatives dans la pratique bilingue non seulement n'entraîne pas de conséquences négatives pour le développement scolaire, linguistique ou intellectuel des enfants mais permet d'acquérir des avantages métalinguistiques, scolaires et intellectuels.
- 2) *Participation de la collectivité* : la participation des parents aux activités de l'établissement scolaire permet de faire progresser l'enfant et exerce un effet bénéfique sur ses résultats scolaires. L'attitude de l'enseignant à l'égard des familles appartenant aux groupes minoritaires se définit suivant un axe qui va de la collaboration à l'exclusion. L'enseignant qui s'oriente vers une attitude de collaboration parvient à une meilleure communication avec les parents.
- 3) *La pédagogie* : la pédagogie s'analyse selon deux grandes orientations. La première, la plus courante est le modèle pédagogique de transmission traditionnel. Cette forme de pédagogie repose sur l'idée que seul l'enseignant est capable de transmettre des connaissances et de maîtriser les interactions qui traversent l'ensemble des activités de la classe. La seconde se fonde sur un modèle d'interaction réciproque et la participation. Elle permet une pédagogie active dont les principales caractéristiques sont les suivantes :
 - instaurer un vrai dialogue tant oral qu'écrit entre le maître et l'élève ;
 - guider et faciliter l'apprentissage au lieu de le contrôler ;
 - favoriser chez l'élève le sens de la langue plutôt que le respect des formes superficielles ;

- intégrer consciemment l'utilisation et le perfectionnement de la langue au lieu de l'enseigner séparément de même que d'autres matières ;
 - s'attacher à développer des compétences de haut niveau plutôt que la simple mémorisation des faits ;
 - présenter les tâches de façon à éveiller l'intérêt intrinsèque au lieu de faire appel aux motivations extrinsèques.
- 4) *Les attitudes dans l'évaluation* : lorsque l'évaluation a comme but uniquement la légitimation des handicaps de l'élève, elle empêche la remise en question des programmes et des approches pédagogiques utilisés par l'enseignant. Certains tests d'évaluation des élèves appartenant aux groupes minoritaires ne sont pas en adéquation avec leurs connaissances antérieures. L'évaluation ne peut aboutir qu'à l'exclusion de ces élèves.

Cummins conclut que la variabilité des réussites et des échecs scolaires chez les élèves issus des groupes minoritaires est due à des facteurs multiples : «On constate que des facteurs multidimensionnels et interactifs sont en jeu» (p. 339). En effet, pour cet auteur, toute théorie éducative qui ne tient pas compte des influences sociopolitiques a peu de chances de déboucher sur une politique éducative efficace.

Conclusion

Nous retrouvons un certain nombre de propositions pédagogiques communes entre l'éducation interculturelle et le modèle théorique de Cummins. Pour ce dernier, la réussite scolaire de l'élève appartenant à un groupe minoritaire est considérée comme fondamentale pour parvenir à une société démocratique qui tend vers l'égalité des chances en éducation. L'éducation interculturelle propose une démarche pédagogique qui concerne l'ensemble des élèves, en vue de parvenir à une société multiculturelle. Pourtant, il faut noter que les activités interculturelles, telles que le récit d'un conte en différentes langues ou l'enseignement des Droits de l'Homme, qui sont des moteurs d'intégration et favorisent la connaissance d'autres cultures, sont encore peu pratiquées dans les écoles (Berthoud-Aghili, 1998). Elles ne font pas l'objet d'un enseignement systématique et dépendent donc de la seule initiative des enseignants.

Les différentes conceptions d'accueil à l'arrivée d'un élève migrant peuvent influencer le mode d'intégration de celui-ci. Les images sur le statut juridique de ces élèves se rattachent tour à tour au rôle de l'Etat, de

la société, de l'école et finalement de l'individu en tant qu'acteur. Mais simultanément, les modes d'interrelations entre ces différents niveaux conditionnent les processus d'accueil et d'intégration dans l'espace scolaire de ces élèves. Une éducation qui permet l'élaboration de systèmes de valeurs et de références acceptant d'intégrer la diversité, constitue une des clés permettant de parvenir à une société multiculturelle. La Suisse est un pays potentiellement multiculturel, mais la manière dont elle intègre, en plus de ses propres cultures, les autres cultures reste un domaine à élaborer de façon plus approfondie.

L'installation en Europe de plusieurs millions d'immigrés et la confrontation entre les sociétés du Nord et du Sud supposent que l'intégration soit interprétée comme une émancipation sociale et une participation à la vie publique. La demande de reconnaissance de la diversité des cultures et particulièrement la manière dont cette demande s'exprime dans la sphère éducative sont à envisager comme des facteurs cruciaux dans la voie d'une démocratie effective.

Références bibliographiques

- Auer, A. (1991). La prohibition de la discrimination des requérants d'asile et des réfugiés. In W. Kälin (Ed.), *Droit des réfugiés* (pp. 269-284). Fribourg : Editions Universitaires.
- Banks, J. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in Western societies*. London : Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. & McGee Banks, C. (1989). *Multicultural education : issues and perspectives*. Boston : Allyn and Bacon.
- Batelaan, P. & Gundara, J. (1991). *Cultural diversity and the promotion of value through education*. Paris : UNESCO.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural psychology : Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Berthoud-Aghili, N. (1998). *Des écoliers en exil : socialisation et dynamique socioculturelle à l'école. Le cas des enfants iraniens scolarisés à l'école primaire de Genève*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, 325-347
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.

- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique. (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne : Auteur.
- Conseil Fédéral. (1991). *Rapport du Conseil Fédéral sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés*. Berne : Auteur.
- Cummins, J. (1987). L'éducation bilingue : théorie et mise en oeuvre. In CERI/OCDE (Ed.), *L'éducation multiculturelle* (pp. 323-353). Paris : OCDE.
- Dasen, P., Berthoud-Aghili, N., Cattaffi, F., Cattafi-Maurer, F., Dias Ferreira, J.-M., Perregaux, C. & Saada, H. (1991). *Vers une école interculturelle. Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève* (Cahiers de la section des Sciences de l'Education n° 61). Genève : Université de Genève.
- Fox, R. (1991). La scolarisation primaire obligatoire des enfants des requérants d'asile. In W. Kälin (Ed.), *Droit des réfugiés* (pp. 137-154). Fribourg : Editions Universitaires.
- Heiniger, M., Salvisberg, E. & Fässler, A. (1999). *Les migrations et la population étrangère en Suisse 1997*. Neuchâtel : Office Fédéral de la Statistique.
- Lynch, J. (1992). *Education for citizenship : ideas and perspectives for cross-curricular study*. London : Jones Neville.
- McLeod, K. (1984). Multiculturalism and multicultural education : policy and practice. In R. Samuda, J. Berry & M. Laferrière (Ed.), *Multiculturalism in Canada : social and educational perspectives* (pp. 30-49). Toronto : Allyn & Bacon.
- Monnier, L. (1993). De la peur des réfugiés comme stimulant à l'élaboration d'une politique étrangère en Suisse. *Relations internationales*, 74, 225-244.
- Nann, R. (Ed.). (1982). *Uprooting and surviving : adaptation and resettlement of migrant families and children*. Dordrecht, Pays-Bas : D. Reidel Publishing Company.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Taboada-Léonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. In C. Camilleri, J. Kasterztein, E. Lipiansky, H. Malewska Peyre, I. Taboada-Léonetti & A. Vasquez (Ed.), *Stratégies identitaires* (pp. 43-83). Paris : PUF.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Paris : Aubier.