

Interculturalité et développement local :

Présentation et analyse d'une expérience « collèges quartiers »

Claude Lasnel, Intervenant à l'IMF, Professeur -Formateur des stages collège – quartier CEFISEM de Marseille, fondateur de la mission des échanges méditerranéens.

Hajer Bettaïeb, Cadre formateur à l'IMF Marseille

Cette communication se propose de montrer la nécessité de placer les interventions éducatives et sociales dans une approche Interculturelle et globale. Interculturelle dans le sens ici de la recherche de la valorisation des éléments culturels populaires locaux dans une relation, difficile mais obligée, avec la culture normée, culture de la réussite sociale et scolaire.

Globale parce qu'il est important d'agir sur le plan local et territorial avec l'ensemble des acteurs concernés autour d'un même projet.

Nous nous proposons de présenter un travail de recherche –action qui illustre cette démarche.

Cette recherche se situe, dans les quartiers populaires de Marseille. Elle a pour objectif la mise en place d'un projet collectif liant un groupe scolaire, avec les autres partenaires éducatifs de son environnement (parents, travailleurs sociaux, éducateurs sportifs et culturels, juge d'enfants, techniciens de surface, médecins et policiers...).

I – DES REPÈRES – LA MISE EN PLACE D'UNE DÉMARCHE

Si les statistiques de l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration nous interpellent fortement, elles nous rappellent – en les comparant aux résultats scolaires très proches des enfants français des milieux les plus défavorisés – à quel point se vérifie la notion de « **fonction-miroir** » de l'immigration¹. Dans le domaine scolaire, en effet, la situation des enfants étrangers est tout à fait révélatrice de celle de tous les enfants partageant les mêmes conditions de vie, dans les mêmes quartiers.

La présence de ces enfants accentue encore cette rupture considérable entre le savoir de l'espace scolaire et les savoirs populaires (savoir scolaire, le plus souvent abstrait, très homogène et très référencié sur le plan social et culturel face à des savoirs populaires très concrets et tout à fait diversifiés (A. PERROTTI)² d'autant que les travaux les plus récents en psychologie cognitive montrent bien que les

¹ M .Reggazola, Situation migratoire, la fonction miroir – Paris édition Galilée- 1977

² A. Perotti , Migrations et société pluriculturelle en Europe, L'harmattan

Date Parution : 1996

acquisitions des opérations formelles ne se font aisément, pour le plus grand nombre, que vers l'âge de l'entrée en seconde.

D'autre part, nous constatons qu'ils sont d'abord les enfants d'ici.

Cette réalité-là, leur vie quotidienne – mais qui est aussi celle de leurs copains français – n'est jamais prise en compte non plus dans les activités scolaires. Faisons par exemple l'analyse des recueils de textes choisis des manuels d'histoire, des exercices proposés en grammaire ou mathématiques : à quel moment un enfant de milieu populaire peut-il se sentir concerné par cette école ? Où et quand ses origines sociales et ethniques sont-elles valorisées ?

Quelle langue est-on autorisé à parler en classe et quelle langue parle-t-on dans les « quartiers nord » de Marseille ? N'est-il pas possible de donner le droit d'exister aux deux ? Pourquoi dire à un enfant « ce n'est pas français », alors qu'il se fait comprendre dans la rue, avec les copains ? N'est-il pas possible de lui expliquer que plusieurs langues françaises existent, et que si l'une d'entre elles s'est imposée par la hiérarchie sociale, et donc à l'école, elle n'en est pas pour autant meilleure, même si son apprentissage est absolument nécessaire pour la réussite scolaire ou sociale ? N'y a-t-il pas là un passage obligé et valable pour tous les enfants ? Leur permettre d'exister dans leur langue, évitant l'un des phénomènes essentiels de rejet ?³

Autre situation, et non des moindres : lorsque le petit enfant étranger arrive à l'école maternelle, il vit très douloureusement cette première séparation familiale. En cela, rien de bien original. C'est oublier qu'à la maison, il n'a entendu parler que sa langue maternelle, et qu'il se retrouve donc, à l'école, en milieu d'autant plus difficile qu'il « n'entend » plus rien, au sens premier du terme.

Ici encore, dans cette situation, les recherches vont faire apparaître l'absolue nécessité de la connaissance et de la prise en compte de l'environnement. Bien d'autres exemples pourraient illustrer cette « fonction-miroir de l'immigration » qui nous renvoie à la communauté scolaire entière.

Ne pas l'oublier, c'est – de plus – mettre en place des activités scolaires ouvertes à tous, évitant ainsi la formation de ghettos (ce que redoutent avant tous les enfants étrangers) et occasion exceptionnelle de relativiser enfin la culture dominante, d'imaginer diverses stratégies pour permettre à nos élèves d'assumer également la richesse de leurs différences et la connaissance des savoirs de leurs parents.

Enfants d'ici, nous l'avons déjà dit, ils sont aussi enfants de « là-bas » et il n'est pas possible de ne pas en tenir compte. Un tel travail sera forcément destiné à tous les élèves.

³ C. Blanche-Benveniste, *Le français parlé*, CNRS, 1997

C. Blanche-Benveniste, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, 1997

C. Blanche-Benveniste, *Le français parlé, études grammaticales*, Claire Blanche-Benveniste, CNRS, 1998

Occasion exceptionnelle d'enrichissement mutuel par l'introduction de tous les « lointains »⁴ présents dans la classe et dans l'établissement scolaire. Possibilité inégalable de contacts, de communications et de valorisation aussi pour tous ceux que notre société a persuadés qu'ils n'étaient porteurs d'aucune valeur culturelle, qu'elles soient d'ordre social ou ethnique. Alors, mais alors seulement, la présence d'un enseignant de langue et culture d'origine se justifie car il n'apparaît plus comme une « pièce rapportée » s'adressant à un groupe minoritaire, mais comme un rouage privilégié de la réussite d'un projet de la communauté scolaire entière.

Trop souvent nous choisissons les manifestations culturelles les plus visibles (langage, costume, gestes, pratiques alimentaires, religieuses...). S'il n'est pas question de les refuser parce que les plus immédiatement présentes, elles risquent de faire apparaître ces « ailleurs » comme des sociétés bloquées, incapables du moindre changement. Des transformations importantes se vivent en pays d'émigration : il nous faudra tout faire pour restituer aussi cette dynamique propre de l'évolution sociale et culturelle.

Divers aspects de l'éducation interculturelle montrent à quel point la pédagogie de l'éveil fut détournée de ses objectifs : ancrée dans le milieu environnant afin de mieux le maîtriser, elle se devait de prendre en compte la diversité des groupes hétérogènes. Il n'en fut rien trop souvent. Raison supplémentaire pour veiller à ce que la dimension interculturelle ne soit pas négligée en particulier en présence d'enfants d'origines étrangères.

Enfin, parce que nous pensons que ces tentatives interculturelles visent, à travers un enrichissement réciproque, à la revalorisation par le « regard de l'autre », ces productions seront forcément socialisées (« productions socialisées » signifie « productions portées à la connaissance du plus grand nombre – enfants, adultes, de l'environnement le plus grand (expos, journaux, etc...) ») dans et hors l'institution scolaire, aussi bien pendant la préparation, le déroulement de l'activité, que lors de son exploitation, et ce par une participation la plus large possible des personnes « ressources » de l'environnement (personnel de service et de surveillance, parents, éducateurs, travailleurs sociaux, animateurs, médecins...).

Mise en place des stages collègues quartiers

II – DES EXPÉRIENCES, AUSSI

Pédagogie de l'attente

La première démarche exposée nous a semblé particulièrement intéressante, parce que stimulatrice, incitatrice d'autres activités proposées ensuite par les enfants et les éducateurs. Si nous savions bien que les enfants et les adolescents se situent très difficilement dans le temps et l'espace, il nous semblait malgré tout, essentiel « d'aller voir » du côté des origines.

Nous ne savions pas à quel point l'approche serait délicate, tant le passif est important, puisque par les médias, la « rue », l'école aussi, l'enfant de milieu

⁴ F. BEST : « *Pour une pédagogie de l'éveil* »

populaire – et à plus forte raison immigré – sait que ses origines sociales et ethniques ne sont guère valorisantes ! La démarche adoptée fut très simple : les grands parents étant des personnages « historiques » connus de tous, faisons faire – avec les familles – un modeste arbre généalogique en précisant chaque fois les raisons des migrations. Il n'était surtout pas question « d'émigration » ou « d'immigration » puisque ce travail s'adressait à la communauté scolaire entière et que nous voulions faire apparaître l'importance de ce phénomène social, hors et dans l'hexagone.

Les résultats rapportés ont dépassé nos espérances, et leur exploitation fut d'autant plus approfondie que les enseignants travaillaient en équipes élargies aux ressources humaines de l'environnement. Dans aucun établissement scolaire les réactions ne furent ensuite exactement semblables.

Par exemple, dans un collège des quartiers nord de Marseille, après un premier travail d'analyse, de classement, de calculs de proportions, il fut décidé de faire parvenir à chaque famille une carte de la Méditerranée prolongée jusqu'à l'Arménie (origine de nombreux élèves) afin d'y indiquer le tracé des trajets migratoires familiaux.

Lorsque les enfants sont revenus au collège avec cette photographie de leurs origines familiales, l'équipe pédagogique put vérifier que deux objectifs étaient atteints :

D'une part, la plupart de ces trajets migratoires « tournaient » autour de la Méditerranée, et se ressemblaient souvent même si les nationalités différaient : une grande et tranquille curiosité était née et les élèves furent alors porteurs des questions les plus diverses.

D'autre part, une évidence s'imposait, diminuant les violences habituelles : qui était l'étranger de qui ? Et depuis combien de temps ?

Le travail en équipes pédagogiques, élargies à l'environnement, allait permettre les exploitations les plus approfondies : chaque enseignant, dans sa spécialité, mais aussi en coordination avec ses collègues et les autres « personnes-ressources » du quartier allait pouvoir répondre aux nombreuses questions nées de ce modeste point de départ.

C'est ainsi que des ateliers interculturels ont pu se mettre en place, ouverts à certains niveaux de classes ou même, de façon exceptionnelle, à l'établissement tout entier.

Ateliers organisés à des moments précis dans la semaine, mais aussi complètement en liaison avec le travail de classe et, toujours ayant comme point de départ la prise en compte du vécu quotidien, commun à tous les enfants.

Quelques exemples d'exploitation :

- Presque toujours la connaissance précise du quartier où l'on habite, de la ville et sa région.
- Ensuite des activités qui permettent la prise en compte des éléments culturels venus « d'ailleurs » : par exemple, les témoignages familiaux, les études plus systématiques de tel pays ou telle civilisation et la correspondance scolaire, passionnantes préparations aux voyages échanges...

Les modalités d'approches et de réalisations seront, elles aussi, très diverses. En voici trois exemples :

- À partir de photographies, de cartes postales et de documents divers procurés par les familles, des albums ont pu se réaliser, parfois des monographies, sur les thèmes de la naissance, le mariage, la mort, les fêtes, dans les différents endroits où les trajets migratoires familiaux nous avaient conduits.
- En cours de français et en atelier « théâtre », une collègue a adopté une démarche individuelle, apparemment, mais qui participe de cette réflexion d'équipe inductrice d'autres activités parallèles en d'autres disciplines. Après un travail d'analyse, avec le groupe classe, à propos des différents niveaux de langue, les élèves furent invités à relever les éléments linguistiques du français marseillais, éléments « interdits » en cours et pourtant très usités dans le quartier, lors des récréations, etc... tout à fait performants au niveau de la communication et pas forcément « grossiers ».

La seconde étape fut la recherche des moments caractéristiques du quotidien d'adolescents du même quartier (par exemple « la télé et la vie de famille », « après la plage sur l'autoroute », « un déménagement vu par les voisins du 17^e étage », « sur un chantier »...).

Travail passionnant à plus d'un titre :

Linguistique, certes, puisqu'il permet d'abord aux enfants d'exister à l'école dans leur langue, mais aussi à un autre niveau, lui aussi très important : ces recherches, ces analyses, vont leur donner la possibilité de mieux comprendre « qui ils sont, là où ils sont », être moins écrasés par une situation jusqu'alors inexplicée.

C'est ainsi participer d'une prise de conscience individuelle et collective qui ne changera pas immédiatement les éléments de l'échec scolaire, mais peut conforter certains jeunes dans leur décision de lutter, en trouvant à l'école quelques outils, aussi modestes soient-ils.

- La troisième modalité est l'entreprise collective de 4 professeurs de français, leurs collègues d'arts plastiques et d'éducation musicale.

Entreprise d'autant plus remarquable qu'elle fut socialisée de façon passionnante par la réalisation de plusieurs disques.

Écoutons l'un d'entre eux (D.Beaume):

« On ne fait pas entrer la vie à l'école. Elle y est. On ne peut la chasser. Elle couve sous la braise. Ou on l'étouffe, ou on la prend en compte. Quand elle surgit, elle éclate au grand jour, elle se déchaîne, casse, saccage, déclenche l'alarme. Mais elle peut aussi éclater de rire, elle peut aussi chanter. Et si le prof a envie de rompre avec la solitude, de sortir du train-train, du ronron, du bla-bla, de rencontrer enfin les enfants qu'il côtoie pourtant tous les jours, d'entreprendre quelque chose avec ses collègues... Alors commence l'aventure... »

La plupart des chansons de ce disque ont été faites en groupe. Chacune a son histoire.

Loin du « chant scolaire » desséché, loin des paillettes de la chanson de consommation courante, vite périmée, elles tendent à renouer avec la chanson populaire authentique, celle qui dit la vie des gens, qui se transmet de bouche à oreille et qu'on reconnaît comme sienne.

Pour en arriver là, des techniques sans doute, mais pas de modèle pédagogique rigide. Un parti pris, une attitude déterminée : être à l'écoute, en sachant qu'on ne peut donner la parole aux enfants et la leur reprendre quand celle-ci nous dérange...

Saisir au vol les idées, les renvoyer, les amplifier, travailler à leur mise en forme pour parvenir à une production achevée... Ces chansons n'ont pas été faites autrement, pour les textes comme pour la musique. Elles sont le résultat d'un aller-retour incessant entre enfants et adultes, entre différents lieux et différentes activités, bref, elles sont le résultat de tout un travail collectif.

Une chanson c'est quelque chose qu'on fait « pour de bon ». On ne peut l'enfermer, alors qu'un texte peut dormir dans un placard ou dans des cahiers. Une fois la chanson achevée, bien malin qui pourrait prévoir ses trajectoires.

Et puisque nous faisons de « vraies » chansons, pourquoi ne nous donnerions-nous pas les moyens de les fixer et de les diffuser ? Alors nous avons décidé de faire un disque.

On pourrait dire que l'interprétation n'est pas aussi figolée qu'on le voudrait. On pourrait dire combien, de la recherche des thèmes à la prise de son, ce travail a été exigeant pour tous ceux qui y ont participé...

À l'auditeur de faire la part des choses, et de mordre dans cette tranche de vie.

Et si c'est de la création, tant mieux.» D.Beaume philosophe et professeur de musique⁵

III - PROBLÈMES DE FORMATION

Dans ce domaine également, la fonction miroir de l'immigration va « jouer à plein » : en effet, et nous l'avons déjà dit, puisque les problèmes de scolarisation des enfants issus de l'immigration sont révélateurs de ceux de tous les enfants, de mêmes milieux socio-économiques, nous proposons des stages en direction d'une équipe d'enseignants d'un même établissement, d'autant que les formations « individuelles » ne donnent pas les résultats espérés, lorsque les stagiaires retournent dans leurs établissements respectifs. D'autre part, parce que nous pensons que les problèmes éducatifs ne peuvent plus être résolus par l'école seule, nous nous efforçons de faire participer à ces stages le plus grand nombre possible d'autres partenaires de l'environnement (parents, éducateurs, travailleurs sociaux, médecins...).

Si les objectifs et les contenus des stages diffèrent forcément en fonction des établissements – et leurs quartiers – certaines constantes demeurent :

A – Créer une vie de groupe

Que ces stages soient enfin l'occasion, pour un groupe d'enseignants et leurs partenaires de pouvoir :

- Réfléchir à un vécu commun, et en relation étroite avec le quartier ;
- Partager des moments de formation choisis par les stagiaires ;
- Élaborer un projet éducatif.

B – Organiser la rencontre de « l'autre ».

Chaque fois que possible, et précédant le stage, nous proposons une journée où, après une importante sensibilisation menée par les futurs stagiaires, se retrouvent élèves, enseignants, autres personnels de l'établissement, parents et partenaires sociaux les plus divers. Les petits groupes multipartenaires, créés dès le départ, permettent prise de parole et écoute de chacun, mais aussi analyse collective de problèmes abordés jusqu'alors en parallèle ou séparément. Nous provoquons aussi la recherche d'un début de solutions « autres » et favorisons les désirs d'engagement personnel dans l'élaboration de ces projets éducatifs.

⁵ D.Beaume, Présentation contenue dans la pochette du disque « *Les enfants des quartiers nord brisent la glace* ».

Cette première journée « portes ouvertes » ou « école fermée – école ouverte » est essentielle parce que située avant le stage, elle apporte aux futurs participants des éléments issus d'une réflexion plus globale et dont il sera impossible de ne pas tenir compte.

Quel est le déroulement de ces stages ?

L'une des caractéristiques essentielles est son ouverture permanente à toute personne intéressée : des parents, des travailleurs sociaux ont déjà fait tout ou partie d'un stage ; des enseignants non remplacés, mais fort intéressés, ont pu nous rejoindre lorsque leurs emplois du temps le leur permettaient ; des élèves nous ont retrouvés également, à certains moments.

Cette ouverture se manifeste par des bilans hebdomadaires où se construisent également les plannings d'activités futures.

Quels en sont les contenus ?

A – Des passages « obligés » d'abord :

En effet, s'il est un point que la scolarisation des enfants étrangers éclaire tout spécialement, c'est – hélas – celui de l'échec et des différents phénomènes de rejets successifs qui ont pu y conduire. Il va donc falloir permettre aux stagiaires :

1 – De procéder à l'analyse du fonctionnement de l'école dans notre société et de ses conséquences en milieux socio-économiques défavorisés – les enfants issus de l'immigration- étant des révélateurs particuliers ;

2 – De mieux montrer le rôle joué par la pédagogie traditionnelle, complice de ces échecs considérables – complicité du monde enseignant, mais aussi de beaucoup de parents qui, culpabilisant leur propre échec dans ce système, projettent en leurs enfants un désir de succès dont ils ne connaissent pas l'impossibilité puisque, trop souvent, ne possédant pas les éléments d'analyse du rôle reproducteur de l'institution scolaire ;

3 – L'éducation interculturelle, telle que nous avons essayé de la définir plus haut, c'est-à-dire une prise en compte des différents éléments culturels de chacun pour lui permettre de mieux se situer et s'enrichir par les apports mutuels.

B – Voici quelques-unes des autres directions de ce travail de formation, à la demande et en fonction des besoins exprimés, qu'ils soient ou non liés aux passages obligés cités plus haut :

- L'interdisciplinarité
- Le travail autonome, la pédagogie de l'entraide et l'évaluation formative
- La pédagogie coopérative
- Les processus d'apprentissage à différents âges

- La connaissance d'un quartier et d'une région
- Les immigrés parmi nous : approche socio-économique, juridique
- La mémoire populaire
- L'initiation à toutes formes d'expression, autres que l'écrit et l'oral en vue de créations socialisées (corporelles, manuelles, artistiques...), dont la pratique audiovisuelle
- La sexualité des enfants et des adolescents
- L'enfant « malade de l'école »
- L'apparition des stupéfiants en milieu scolaire
- Les problèmes linguistiques en milieux défavorisés
- La socialisation du travail scolaire
- La connaissance des cultures « autres » : françaises, populaires, régionales, étrangères...
- La liaison architecture – vie scolaire
- La rencontre des principaux mouvements d'éducation nouvelle...

Ces différents contenus, « obligés » ou non, sont vécus en groupe de formation et selon des formes différentes :

- Intervention de spécialistes
- Enquêtes
- Déplacement sur les terrains : observation de classes, rencontre des partenaires sur leurs lieux de travail, concertation avec les parents dans leurs quartiers
- Séquences d'animations pédagogiques organisées spécialement pour les stagiaires ou bien extérieures, mais que l'ouverture du stage va permettre d'intégrer aisément (réalisations du groupe, par exemple : montage audiovisuel, ateliers d'écriture ou productions calligraphiques mais aussi conférences, expositions...).

Tout au long du mois, les différentes activités doivent favoriser l'élaboration du projet éducatif, un projet de vie en relation avec chaque quartier (ses caractéristiques et les compétences présentes).

De façon globale, quatre éléments émergent :

1 – Chacun de ces stages s'est achevé par la présentation de projets. Fort différents, modestes ou ambitieux, toujours « ouverts » sur l'environnement, ils furent suivis de changements pouvant aller jusqu'à la modification profonde du fonctionnement d'un établissement entier.

2 – Les journées « portes ouvertes », telles que nous les avons décrites, sont chaque fois une contribution essentielle au déroulement du stage, parce qu'exceptionnelle possibilité d'entendre puis prendre en compte une parole plus vraie et moins censurée des enfants et des autres partenaires éducatifs.

3 – Ces stages gênent souvent : s'ils sont vécus par beaucoup comme un moment privilégié de remise en cause individuelle et collective, ils sont – pour ces mêmes raisons – fort peu appréciés par tous ceux qui refusent le moindre

changement. D'autre part, et de façon aigue, se pose chaque fois le problème du pouvoir :

- Certains chefs d'établissement vivent très mal ce travail d'équipe et les projets qui en naissent, surtout lorsqu'ils n'ont pas voulu participer à leur élaboration.
- De même parmi les enseignants, certains acceptent mal de partager un pouvoir détenu auprès des collègues, parfois depuis des années, au bénéfice d' « ancienneté » ou de personnalité plus envahissante.

4 – Autre point révélé par ce type de fonctionnement : dans les collèges, les professeurs titulaires sont remplacés pendant 4 semaines par des volontaires formés lors du premier stage de l'année scolaire. À la différence de ce qui se passe lors des remplacements habituels, proposés sans la moindre préparation, nous avons essayé de mettre en place une équipe de professeurs remplaçants qui aurait pour projet à la fois une adaptation plus rapide aux classes nouvelles et un travail plus efficace et plus dynamisant : interdisciplinaire, interculturel, visant à l'autonomie des élèves et « ouvert » sur l'environnement.

5 – Quant à « l'ouverture » de l'école, chaque fois qu'une équipe éducative a pu se constituer au cours du stage permettant à toutes les compétences présentes dans l'environnement de se rencontrer, de réels changements se sont opérés :

- Les relations d'abord : pour les parents, en particulier, qui sont alors en situation de véritables partenaires. Précisons aussi que chaque fois que le stage se déplace dans un quartier, les enseignants disent leur surprise de rencontrer différemment et de pouvoir y aborder les problèmes scolaires de façon beaucoup plus détendue et efficace.
- Les interventions des partenaires extérieurs dans les activités scolaires ont beaucoup apporté et ont permis une socialisation plus efficace du travail scolaire.
- L' « ouverture » occasion de sortir bien sûr, d'aller à la découverte, permet de bénéficier des équipements collectifs sociaux et culturels, en particulier. Dans certains quartiers, des jeunes immigrés – aidés par des enseignants militants – se sont organisés pour créer des lieux où les plus jeunes trouvent des conditions de travail différentes de celles qui furent les leurs.

Autre forme, efficace en tout cas, de la pédagogie de l'entraide et du désir d'agir sur le changement.

IV – PREMIÈRES CONCLUSIONS

Une école qui, pour des raisons apparentes de neutralité, refuse la prise en compte des réalités socio-économiques et socioculturelles des populations qu'elle accueille en connaît cependant les conséquences (rejets successifs, puis échecs considérables). Malgré l'étroitesse du cadre imposé par l'institution, nous constatons que les actions de formation qui nous furent confiées aussi « petites » soient-elles ont permis de révéler un certain nombre d'éléments beaucoup plus larges et représentatifs d'autres milieux. Nous affirmons que la relation milieu scolaire – environnement est la pièce maîtresse de l'éducation et qu'elle est capitale pour les publics défavorisés.

Nous refusons toute approche individuelle de ces problèmes en mettant l'accent sur le caractère collectif de l'acte pédagogique par la constitution d'équipes éducatives. Nous préconisons une conception de la formation permettant tout autant une assimilation d'informations et de savoir faire qu'une remise en question des comportements qui ont produit la situation actuelle.

Nous désirons une éducation interculturelle qui, tendant à valoriser la culture des milieux familiaux, sociaux et ethniques – loin de tout folklore et misérabilisme – a permis à des publics populaires de se sentir exister davantage dans l'institution éducative et, parfois, y mieux réussir pour commencer à se donner un projet de vie.

N'y a-t-il pas là un signe déterminant pour notre avenir commun : ou bien nous allons prendre en compte l'aspect multiculturel de notre société, nous allons « faire avec » et fabriquer une société interculturelle ou bien nous le refuserons, contribuant à créer davantage d'incompréhensions, de racisme et de violences et à coup sur de division.

Des changements positifs ont pu être notés, ici ou là, nous sommes tout à fait conscients que ces démarches en vue de formations pédagogiques différentes – aussi ouvertes soient-elles – n'ont pas modifié immédiatement l'échec scolaire de la plupart des enfants confiés aux enseignants.
Pas d'illusions pédagogiques donc !

Si notre démarche, au départ « marginalisée en direction de marginaux » a fait apparaître d'autres problèmes plus globaux, elle confirme absolument que l'action de l'école ne peut pas être efficace si elle demeure isolée des conditions économiques, sociales et politiques qui entourent le fonctionnement de l'institution scolaire.

C. Blanche-Benveniste, *Le français parlé*, CNRS, 1997
C. Blanche-Benveniste, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, 1997
C. Blanche-Benveniste, *Le français parlé, études grammaticales*, Claire Blanche-Benveniste, CNRS, 1998
A. Perotti, *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, L'harmattan
Date Parution : 1996
Marié et Reggazola, *Situation migratoire, la fonction miroir* – Paris édition Galilée- 1977
R. Berthelie, *Problématique(s) de l'adolescent migrant*, périodique : migration et santé -1987
A. Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris, Seuil, 1999
A. Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 1. L'illusion du provisoire*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2006, 218 p.
A. Sayad, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. 2. Les enfants illégitimes*, Paris, Éditions Raisons d'agir, 2006, 208 p.