

**Zeitschrift:** Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 7 (1985)

**Heft:** 1

**Artikel:** Dynamique de l'interaction identité-intégration : les enfants de migrants et l'école

**Autor:** Rey, Micheline

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786206>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 07.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Dynamique de l'interaction identité-intégration:

## Les enfants de migrants et l'école

**Micheline Rey**

*Le concept d'identité culturelle apparaît dans divers contextes, qui déterminent à chaque fois sa valeur et son mode de fonctionnement.*

*Dans les milieux scolaires et dans ceux de l'émigration, le terme d'identité culturelle est un étendard, qui symbolise la revendication de diversité culturelle. Cette revendication est légitime, mais elle peut aussi conduire l'action dans des directions erronées (une analogie est faite avec la revendication de «bilinguisme» pour les migrants).*

*Au niveau de la recherche anthropologique, l'identité culturelle est un concept heuristique. Les chercheurs soulignent actuellement le rôle interactif et dynamique de l'identité culturelle, le rôle de l'autre dans la représentation que chacun a de sa propre identité, le lien entre la parole, l'image et l'action, qui fait de l'image de soi et des autres non seulement un révélateur de comportement, mais aussi un producteur d'action.*

*De même qu'une approche **stéréolinguistique** de l'éducation a été reconnue comme bénéfique du point de vue développemental et relationnel, de même on peut penser qu'est bénéfique une approche **stéréoculturelle**. Celle-ci faciliterait la reconnaissance et l'interprétation des **cribles culturels**, la distinction entre la forme et la signification des actes de communication, le respect de la diversité des modalités culturelles. Mais l'étude des cultures en contact et de leurs interactions en est encore à ses débuts. Quelques étapes méthodologiques, par analogie avec celles de la recherche linguistique, sont suggérées, qui pourraient aboutir à une confirmation de cette hypothèse.*

*L'article conclut en précisant que l'école n'a pas à imposer aux élèves une identité culturelle spécifique (pas plus d'origine que d'accueil), mais à leur donner les moyens de diversifier leurs références, de vivre les diverses modalités culturelles de leur environnement et de choisir eux-mêmes leurs cadres identificateurs.*

La notion d'identité culturelle apparaît dans différents contextes, qui déterminent à chaque fois sa valeur et son mode de fonctionnement. Deux d'entre eux nous intéressent ici: celui de l'école et celui de la recherche anthropologique.

Au niveau de l'école, le terme d'identité culturelle est un étendard. Il est apparu dans les milieux scolaires et ceux de l'émigration en même temps que les revendications relatives à la prise en compte dans l'éducation des cultures d'origine et familiales des enfants.

La revendication est légitime et dans ce contexte, qui a aussi besoin de mots, «*on se comprend*», car on s'accorde pour reconnaître que la légitimation de la diversité culturelle par l'école est nécessaire.

Et pourtant, ce terme peut faire difficulté. Il risque de conduire l'action dans des directions erronées.

D'abord, il fait penser que l'identité peut se découper en tranches de saucisson: s'il y a identité culturelle, peut-être y en a-t-il d'autres, sociales, linguistiques, religieuses, etc... Assurément, cette approche cloisonnée est insatisfaisante. Ni la notion de culture, ni celle d'identité ne se prêtent à un tel découpage. De plus, il fait penser qu'on peut appréhender l'identité comme entité synchroniquement figée, alors qu'il s'agit d'un ensemble de réalités en construction et en évolution.

D'une manière quelque peu caricaturale, on peut dire qu'on est en présence d'une revendication analogue à la revendication linguistique formulée il y a une douzaine d'années, seul le support symbolique ayant changé. A une politique scolaire d'enseignement monolithique de la langue locale, aux dépens de la langue d'origine, était opposée une revendication de sauvegarde de la langue d'origine.

On reconnaissait alors l'enfant écartelé entre plusieurs langues comme «*semi-lingue*» ou, du moins, comme linguistiquement handicapé. Actuellement, à une politique d'assimilation ou d'intégration faisant peu de cas de la culture d'origine est opposée une revendication de sauvegarde de l'identité culturelle. Et les enfants de migrants sont reconnus comme déchirés entre deux cultures, n'étant ni d'ici ni d'ailleurs.

Méthodologiquement, c'est de la même manière que nous souhaitons voir l'école répondre à ces deux types d'exigences.

Il s'agit d'abord de ne pas entrer dans cette apparente logique binaire et de restituer aux deux pôles leur valeur, située en complémentarité et en interaction à l'intérieur d'un ensemble comprenant bien d'autres termes qui s'articulent les uns par rapport aux autres.

Cette mise en perspective dynamique joue pour la langue comme pour la culture sur tous les plans concernés, en l'occurrence de l'espace (avec pour pôles les pays d'origine et les pays d'accueil), du temps (avec pour pôles la couche inférieure et la couche supérieure, les migrants et les autochtones, les travailleurs migrants et les internationaux).

Cette option interculturelle formulée et conceptualisée au niveau de la politique éducative et culturelle (voir les travaux du Conseil de l'Europe et de l'Unesco, par exemple Rey 1983, Porcher 1981; 1984, Unesco 1980) rencontre actuellement les sciences humaines et sociales et peut bénéficier des résultats de leurs recherches, qui accréditent de plus en plus la perspective interactionniste.

Des études linguistiques, ou plutôt psychosociolinguistiques, nous retiendrons ici trois résultats (ou orientations, puisque la recherche est toujours en marche), qui nous paraissent significatifs.

L'apprentissage linguistique, en langue maternelle comme en langue étrangère, est un processus à la fois cognitif et interactif. Il dépend largement des relations sociales et des interactions intervenant entre les partenaires: l'apprenant, ses pairs, ses parents, les enseignants, les membres de la communauté sociale (cf. par exemple: Bachmann & al. 1981, French & Maclure 1981, Winitz 1981, Ervin-Trip 1982).

Une approche stéréolinguistique du langage est bénéfique tant du point de vue développemental que du point de vue culturel et relationnel. Le bilinguisme n'est plus perçu comme un handicap linguistique, mais comme un atout certain dans le développement, et la présence de bi- ou de plurilingues représente un apport d'expériences dont peuvent bénéficier aussi bien les monolingues que les plurilingues dans les communautés multiculturelles. Lambert (1981) par exemple, à partir d'une revue des études menées dans différentes régions du monde, constate que les chercheurs s'accordent à reconnaître les avantages des jeunes bilingues, sur le plan cognitif et linguistique. Ceux-ci manifestent une plus grande flexibilité cognitive, plus de créativité, une imagination plus riche, une aptitude particulière à chercher des solutions multiples et à résoudre les problèmes. La question de savoir comment fonctionne ce phénomène n'est pas encore éclaircie. Mais Lambert propose quelques hypothèses:

- les bilingues seraient plus capables de conserver l'information;
- ils effectueraient une meilleure distinction entre les symboles et les référents, ce qui les rendrait plus capables de jouer avec les mots et leurs sens, donc d'être créatifs;
- les contrastes entre les différents systèmes linguistiques avec lesquels les bilingues doivent constamment jouer, leur appréhension tridimensionnelle

du langage et leur vision stéréolinguistique de la communication seraient une aide dans le développement général de la pensée conceptuelle;

- le bilinguisme donnerait une meilleure perception de l'arbitraire des dénominations et protégerait les bilingues de la tendance humaine à la réification.

Les effets de handicaps ne sont pas liés au bilinguisme lui-même, mais aux rapports de force existant entre les langues et les groupes sociaux. La psycholinguistique rejoint ici la sociologie et la sociolinguistique (cf. Bourdieu 1977; 1982, Bernstein 1975). Lambert (1981) distingue deux types de bilinguisme, selon le statut des langues dans la communauté: le bilinguisme «*additif*» lorsque les deux langues sont valorisées et respectées socialement; le bilinguisme «*soustractif*» dans le cas des minorités ethno-linguistiques qui sont contraintes par la pression sociale et les réglementations éducationnelles à apprendre une langue plus prestigieuse et à voir se rétrécir le champ d'utilisation de leur propre langue. Tandis que, dans le premier cas, le bilinguisme s'acquiert sans problème et constitue un facteur positif de développement, il peut être psychologiquement dévastateur dans le second, dans la mesure où cette dévalorisation intériorisée ou projetée sur la famille peut provoquer des traumatismes chez l'enfant, constituer une cause de rejet du milieu familial, d'humiliation, d'échec scolaire ou d'anomie. En effet, les langues ne fonctionnent pas en vase clos. Leur fonctionnement, mais aussi leur acquisition ou leur apprentissage - et c'est ce qui nous intéresse plus particulièrement ici - sont liés à l'économie des rapports sociaux et culturels. Si l'on veut favoriser le développement de tous les membres de la communauté, c'est sur ces rapports qu'il faut agir. L'égalisation des chances éducatives ne se fera pas par réduction des potentiels et par limitation des opportunités de développement, mais par enrichissement et stimulation réciproques. La langue n'est qu'un des moyens, certes particulièrement significatif aux plans individuel et collectif, de cette action.

S'agissant de l'identité culturelle, on peut mentionner des orientations analogues.

Au niveau de la recherche anthropologique, l'identité culturelle est un concept heuristique, mais difficile à cerner. Si la notion d'identité a été liée à celle d'absence de changement aux différents moments de l'existence de l'individu ou dans la considération de plusieurs objets (cf. Lafon 1963), l'identité culturelle est aujourd'hui mise en relation avec la notion de spécificité collective, constituée de traits distinctifs.

Il en découle que, dans la mesure de leur fonction distinctive (et donc significative du point de vue de l'identité), ces traits fonctionnent à l'intérieur de structures spécifiques (cf. Lévi-Strauss 1983). Lorsque ces structures se modifient, les distinctions comme les solidarités se déplacent et se transforment. Il s'effectue

alors une réorganisation des traits distinctifs identificatoires (cf. par exemple, l'illustration que donne de ce processus Pelloquin (1983) à partir de la situation des Franco-Américains de la Nouvelle-Angleterre). Confusément, c'est ce qu'attestent dans les pays d'accueil les discussions relatives à la différence entre cultures d'origine et cultures migrantes ou entre représentations culturelles des émigrés de la première et de la deuxième génération, et les témoignages de tensions entre parents et enfants migrants.

A cette dimension objective d'interaction avec l'environnement s'ajoute une dimension subjective. L'interprétation collective des faits, la vision, l'image que les membres d'une culture ont de celle-ci est, comme le souligne Bazin, partie intégrante de leur identité culturelle.

Mais cette image ne se construit pas en vase clos. Elle est reflet de la représentation que se font les membres d'une culture de ce qui les distingue d'autrui, reflet aussi de la représentation que se font les autres de ce qui différencie cette culture de la leur. Ainsi, les chercheurs soulignent actuellement le caractère interactif et dynamique de l'identité, le rôle de l'autre dans la représentation de l'identité culturelle (cf. Abdallah 1981), le lien entre la parole, l'image et l'action, qui fait de l'image de soi et des autres non seulement un révélateur de comportement mais un producteur d'action: on agit à partir de l'image que l'on a de la réalité et on tend à rendre celle-ci conforme à l'image que l'on en a (cf. Rist 1978).

Si une approche stéréolinguistique a été reconnue comme bénéfique, on peut penser qu'il en va de même d'une approche stéréoculturelle.

Une nouvelle image se dessine en effet dans les pays d'accueil, qui fait du migrant, surtout de la deuxième génération, non seulement un individu participant de plusieurs cultures, mais un créateur, un acteur dans la construction d'une nouvelle culture. Si la recherche linguistique peut être d'une quelconque utilité dans cette réflexion (et nous croyons qu'elle l'est, tant à cause de la place de la langue dans la culture et des langues dans les relations interculturelles, qu'à cause de la rigueur des méthodes d'analyse qu'a su construire cette discipline scientifique), on notera cependant que l'approche stéréolinguistique favorise effectivement la créativité, mais ne s'oriente pas vers l'amalgame. En revanche, elle développe l'aptitude à appréhender et à gérer la diversité. Par analogie, une approche stéréoculturelle faciliterait la reconnaissance et l'interprétation des cribles culturels (cf. Rey 1979, 1984a, 1984b), la distinction entre la forme et la signification des actes de communication, le respect de la diversité des modalités culturelles.

L'expérience tend à donner des indices d'une telle réalité: nombreux sont les enfants de migrants qui sont prêts à assumer leur participation à deux cultures et qui perçoivent comme enrichissantes aussi bien cette double participation



que la distance qu'ils sont en mesure de prendre par rapport à chacune des cultures et que la restructuration qu'ils effectuent. Par ailleurs, l'expérience pluriculturelle et le fait d'être migrant devient un atout pour la couche socio-professionnelle supérieure dans notre société post-industrielle (cf. Hutmacher 1981).

Néanmoins, il semble que la recherche scientifique ne soit pas encore en mesure de confirmer cette hypothèse. L'anthropologie culturelle, l'ethnométhodologie, la sociosémiotique, les sciences de la communication ont jeté les bases d'une analyse rigoureuse des modalités culturelles. Mais la matière est d'une grande complexité. Aussi, l'étude des cultures en contact et de leur interaction en est encore à ses débuts. Méthodologiquement, l'évaluation de l'approche stéréoculturelle exige un certain nombre de préalables, logiques, sinon chronologiques. Par analogie, la recherche linguistique peut donner une idée de ces différentes étapes.

- La linguistique s'est employée à décrire les langues et à dégager leurs systèmes de fonctionnement, leurs «grammaires», au niveau du code, du support proprement linguistique, comme à celui de la communication sociale dont elles sont les vecteurs (la pragmatique). De même, il s'agit de décrire les cultures et d'en dégager les structures. Ceci implique non seulement une connaissance des traits significatifs, mais de leur fonctionnement et de leur articulation les uns par rapport aux autres. L'éventail des domaines concernés est vaste; il va des modes de communication verbale et non verbale, de l'organisation sociale et familiale, du statut religieux, des croyances et pratiques populaires, des techniques privilégiées, des habitudes alimentaires, des traditions textuelles et artistiques, aux activités ludiques, aux spécificités de la sexualité et au système d'éducation, d'inculcation des comportements et de transmission des connaissances (cf. Bazin 1980). Pour chacun des traits retenus importe non seulement sa structure et son fonctionnement, mais le rapport des membres de la communauté concernée à cet élément culturel (cf. par exemple Hall 1971, Goffmann 1974).
- La linguistique contrastive a permis de comparer différents systèmes et d'en analyser les différences de structure et de fonctionnement, comme les similitudes. Troubetzkoy compare le système phonologique d'une langue à un crible à travers lequel passe tout ce qui se dit et à partir duquel les sons sont interprétés. La personne qui entend une langue étrangère fait passer les sons entendus par le crible qui lui est familier, mais qui ne convient pas, ce qui produit de nombreuses erreurs et incompréhensions (cf. Troubetzkoy 1964).

Il en va de même, non seulement dans tous les domaines de la compétence linguistique - et l'analyse des erreurs nous a familiarisés avec ces phénomènes -, mais dans tout le comportement humain, qui est lié à ce que nous

avons appelé, par analogie, des *cribles culturels*. Il importe, dans une appréhension contrastive des cultures, de reconnaître ces cribles, d'en décrire le fonctionnement, de mettre en garde contre les erreurs et les perturbations au niveau de la compréhension provoquées par l'interprétation de traits culturels à partir de cribles inadéquats. Cette démarche se rencontre en effet dans un certain nombre de recherches contemporaines transculturelles, où sont mis en évidence les problèmes de la confrontation des cultures (cf. par exemple plusieurs études rapportées dans *Enfance* 4-5, 1980).

- Avec les moyens donnés par la description théorique des langues et des «erreurs» attendues ou constatées en cas de confrontation, ont été analysés les systèmes résultant de contacts interlinguistiques, leur fonctionnement, leur évolution, leurs interactions avec les conditions sociales et culturelles des interlocuteurs (individus ou communautés). C'est par exemple l'étude des créoles et des pidgins mais, surtout, ce qui nous intéresse davantage ici, du bilinguisme et de la langue de l'apprenant ou interlangue. Si celle-ci est appréhendée comme un système intermédiaire, approché ou transitoire, les linguistes appliqués observent que les pôles de référence de l'apprenant, à partir desquels il construit son système, ne sont pas tant les systèmes que constituent sa langue maternelle et la langue cible, mais la connaissance, objective et subjective, qu'il en a. Car on est en présence d'un processus cognitif global. Le système (ou l'ensemble des microsystèmes coexistant de manière plus ou moins incohérente) s'élabore et évolue en fonction des hypothèses toujours plus complexes que fait l'apprenant et des changements et réorganisations successifs de sa langue. Bien plus, toutes ses expériences de vie et notamment toutes les interactions communicatives interviennent dans ce processus. A ce titre, la place de l'autre (être humain ou communauté, c.à.d. sujet relationnel, et non pas système linguistique, c.à.d. objet de connaissance) est infiniment plus importante qu'on ne l'a pensé pendant longtemps. Pour pouvoir parler de l'identité culturelle des migrants des différentes générations et des minorités ethniques dans les pays d'immigration, comme de l'apport pour l'individu et pour les communautés concernées de la dimension stéréoculturelle de l'identité, ce sont des recherches analogues qu'il s'agit de mener, du point de vue épistémologique, psychologique, social et anthropologique (cf., par exemple, les travaux de l'équipe de recherche dirigée par Tabouret-Keller ou les études rapportées dans *Le Français dans le monde*, n° 181).

Comme les langues, les cultures et la construction de l'identité culturelle sont le théâtre de rapports de force. Au niveau scientifique, la mise en garde déontologique contre l'ethnocentrisme, qui guette même les chercheurs, est significative. Cette constatation aboutit, en ce qui concerne la situation des migrants et des minorités dans les pays d'accueil, à un appel à la prudence. Le risque est grand d'imposer du dehors à certaines populations une identité sectorisée,



normative, folklorisée et archaïque, alors qu'il importerait qu'à partir d'une pratique culturelle (les moyens leur étant donnés de vivre leur culture) elles puissent choisir elles-mêmes leurs cadres d'identification (cf. Gokalp 1982).

Compte tenu de cette situation, quelques lignes de force nous paraissent importantes dans la politique éducative de nos écoles, de fait multiculturelles.

- Reconnaissant les rapports de force qui s'exercent dans la société et la position défavorisée qu'y occupent globalement les travailleurs migrants, il s'agit toujours encore de tendre vers la démocratisation des études et l'égalisation des chances éducatives (pour les autochtones, comme pour les migrants).
- Il importe de connaître la situation objective des enfants de migrants du point de vue de la réussite scolaire (présentée souvent en termes de pourcentage relatif d'échecs, de scolarisation dans des filières spéciales, de choix professionnels limités, etc.). Mais au-delà de l'information statistique globale, il s'agit de voir le rôle des interactions qui interviennent dans ces phénomènes. La manière dont les migrants perçoivent leur identité et celle des autochtones, la manière dont ceux-ci perçoivent ceux-là a un effet considérable au niveau de la relation entre parents et enseignants, entre maîtres et élèves, entre les enfants migrants et leurs pairs. Si des difficultés existent, il s'agit de les situer à leur juste place et de s'efforcer de les dépasser (à ce titre les mesures propres à favoriser l'intégration des récents immigrants sont importantes), et non pas d'accréditer des handicaps fatals. Ni la migration, ni le bilinguisme ne sont une tare. Il dépend de la communauté dans son ensemble de les reconnaître comme des facteurs de diversité et d'enrichissement bénéfiques pour chacun.
- Il n'appartient pas à l'école de déterminer quelle est l'identité culturelle des élèves, ni de choisir pour eux une identité (pas plus d'origine que d'accueil). Mais il importe qu'elle leur donne les moyens de diversifier leurs références, et de vivre en toute légitimité les diverses modalités culturelles de leur environnement. Vu la place de l'école dans la communauté et sa fonction de légitimation, la reconnaissance des cours de langues et culture d'origine organisés par les consulats ou les ambassades, leur démarginalisation par l'intégration dans la vie scolaire ordinaire (liées à toutes sortes de problèmes: intégration dans l'horaire scolaire, formation et statut des enseignants, choix des locaux, programmes, etc.) constituent un moyen efficace de valorisation de la diversité. Mais là aussi le monolithisme et l'ethnocentrisme doivent être dépassés. L'école peut donc favoriser la collaboration entre enseignants autochtones et étrangers pour qu'ils prennent en charge ensemble une diversification des approches et développent les contacts interculturels.

- Quoi qu'il en soit, l'ouverture à l'autre ne s'arrête pas aux relations entre écoles officielles et cours de langues et cultures d'origine, ni aux relations entre Suisses et immigrés, ce qui, à nouveau, constitue une réduction caricaturale des identités. L'option interculturelle postule un décroisement, une solidarité objective, dont les dimensions sont aussi bien planétaires et régionales qu'euro-péennes. La vie scolaire fournit de nombreuses occasions de les exprimer et de les développer. Les travaux effectués dans la perspective d'une «*pédagogie interculturelle*» (cf., par exemple, les Actes à paraître des journées de formation d'enseignants tenues à Genève les 8-10 mai 1984) ne constituent pas un nouveau secteur, bien cloisonné, mais l'occasion d'une illustration de la multiplicité des moyens dont l'école dispose (par l'intermédiaire de la lecture, des médias, du jeu, des différentes branches d'enseignement: histoire, géographie, français, langues secondes, disciplines artistiques, des activités socioscolaires, des relations avec la famille et avec la communauté, etc.) pour apprendre aux élèves à reconnaître et à respecter la diversité des cultures, à dépasser les stéréotypes, à percevoir les solidarités et les interactions, vitales pour nos sociétés, pour les aider à se situer dans cette diversité et pour leur donner les moyens de choisir leurs cadres identificatoires.

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille M.  
*Le rôle de l'autre dans la représentation de l'identité culturelle chez l'enfant*, Rapports/Etudes ChR 14, Paris, Unesco, 1981.
- Bachmann C., Lindenfeld J., Simonin J  
*Langage et communication sociales*, Paris, CREDIF - Hatier, 1981.
- Bazin L.  
 Les conditions d'objectivité dans l'approche interculturelle: le cas des études orientales et asiatiques, in *Introduction aux études interculturelles*, Paris, Unesco, 1980, 66-83.
- Bernstein B.  
*Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit, 1975.
- Bourdieu P.  
 L'économie des échanges linguistiques, *Langue Française* 34, 17-34, 1977.
- Bourdieu P.  
*Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.
- Enfance  
 N° spécial 4-5, *Congrès international de psychologie de l'enfant*, Paris, 1<sup>er</sup> - 8 juillet 1979, 1980.

- Ervin-Tripp S. Les effets de l'interaction sociale sur l'acquisition des langues, in Alvarez G., Huot D., Shenn R.: *Interaction L1 - L2 et Stratégies d'apprentissage*, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 54-62.
- Le français dans le monde N° 181/2 *D'une culture à l'autre - soi et les autres*, 1983.
- French P. & Maclure M. *Adult-Child Conversation*, Londres Cro Helm, 1983.
- Goffman E. *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974.
- Gokalp A. Pour une problématique de l'identité culturelle des enfants de migrants, in Alaluf M. (Rapporteur): *La culture d'origine et la culture des migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1982.
- Hall E. T. *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971.
- Hutmacher W. Migrations, production et reproduction de la société, in Gretler A. & al.: *Etre migrant*, Berne, Frankfurt/M., Lang, 1981.
- Lafon R. *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, Paris P.U.F., 1963.
- Lambert W.E. Bilingualism and Language Acquisition, in Winitz H. (ed.) *Native language and Foreign Language Acquisition*, New-York, Annals of the New-York Academy of Sciences, Vol. 379, Dec.30, 9-22, 1981.
- Levi-Strauss C. *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.
- Pelloquin-Fare L. *L'identité culturelle*, Paris, Didier CREDIF, 1983.
- Porcher L. *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
- Porcher L. *Rapport intérimaire du Président du Groupe de projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1984.
- Rey-Von Allmen M. L'éducation interculturelle et ses conséquences pratiques sur l'enseignement, in Porcher L. (rapporteur): *Deuxième séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe sur l'éducation des enfants de migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1979.
- Rey-Von Allmen M. *Rapport final du groupe de travail sur la formation interculturelle des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1983.
- Rey-Von Allmen M. Pièges et défis de l'interculturalisme, Education Permanente, à paraître. Trad. allemande: in Reich H.H., Wittek F. (Hrsg) (1984): *Migration, Bildungspolitik, Pädagogik*. Aus der Diskussion um die interkulturelle Erziehung in Europa, Essen/Landau, Publikation alfa, 47-56, 1984a.

- Rey-Von Allmen M.  
Des cribles phonologiques aux cribles culturels, vers une communication interculturelle, Société suisse de recherche en éducation, à paraître dans ouvrage collectif, 1984b.
- Rist G.  
*Image des autres Image de soi? Comment les Suisses voient le Tiers-Monde*, Saint Saphorin, Georgi, 1978.
- Tabouret-Keller A.  
*Rapport de recherche*, E.R.A. n° 1974, Incidences psychologiques des situations linguistiques et culturelles complexes, Strasbourg, U.E.R. des sciences du comportement et de l'environnement, Université Louis Pasteur, (polycopié), 1983.
- Unesco  
*Introduction aux études interculturelles*, Paris, 1980.

## ZUSAMMENFASSUNG

### Dynamik der Interaktion Identität — Integration: Immigranten-Kinder und Schule

Das Konzept kulturelle Identität erscheint in verschiedenen Kontexten, die jedesmal seinen Wert und seine Wirkungsweise bestimmen.

In Schul- und Immigrantenmilieus ist die Bezeichnung kulturelle Identität ein Zeichen das die Forderung nach kultureller Verschiedenheit symbolisiert. Diese Forderung ist legitim, kann aber auch die Massnahmen in falsche Richtungen leiten (eine Analogie wurde hier mit der Forderung nach Zweisprachigkeit für Einwanderer gemacht).

Auf dem Niveau der anthropologischen Forschung ist die kulturelle Identität ein heuristisches Konzept. Heute unterstreichen die Forscher die interaktive und dynamische Rolle der kulturellen Identität, die Rolle des anderen in der Vorstellung, die jeder von seiner eigenen Identität hat, den Zusammenhang von Sprache, Bild und Aktion, aus welchem sich ergibt, dass das Bild, welches man von sich und den anderen hat, nicht nur das Verhalten erkennen lässt, sondern auch die Aktion erzeugt.

So wie sich im Hinblick auf die Entwicklung und die Integration ein *stereolinguistischer* Ansatz in der Erziehung positiv ausgewirkt hat, könnte man annehmen, dass ein *stereokultureller* Ansatz gleichwohl positiv wäre. Dieser würde die Anerkennung und die Interpretation der kulturellen Siebe (*cribles culturels*) vereinfachen, den Unterschied zwischen Form und Bedeutung der Kommunikationsweise erkennen lassen sowie den Respekt der kulturellen Modalität fördern. Aber das Studium der Kulturen, die miteinander in Kontakt stehen, und deren gegenseitige Beeinflussung befindet sich noch im Anfangsstadium. Einige

methodologische Etappen werden empfohlen, in Analogie mit jenen der Sprachforschung, die zu einer Bestätigung dieser Hypothese führen könnten.

Der Artikel schliesst mit dem Hinweis, dass die Schule den Schülern keine spezifische kulturelle Identität aufzwingen (weder die des Herkunfts- noch des Aufnahmelandes), ihnen jedoch die Möglichkeit geben soll, ihre Beziehungen vielfältiger zu gestalten, in den verschiedenen Modalitäten ihrer Umgebung zu leben und sich ihre eigenen Identitätskreise selbst zu wählen.

## SUMMARY

### Dynamics of interaction identity — integration: School and children of migrants

The concept of culturel identity appears in different contexts which each time determine its value and its mode of fonctionning.

In school as well as in migrant circles, the term «culturel identity» is the symbol of a claim for cultural diversity. This claim is legitimate, but could also follow a wrong direction (an analogie is made with the claims for «bilinguism» for migrants).

As far as anthropological research is concerned, cultural identity is an heuristic concept. Reseachers point out today the interactive and dynamic role of cultural identity, the role of the other in the perception that each person has of its own identity, the link between word, image and action, that makes that the image of oneself and of others not only reveals behaviour but also generates action.

Just as a *stereolinguistic* approach to education has been recognized as beneficial from a developmental and relational point of view, like-wise a *stereocultural* approach could be beneficial. This would facilitate the acknowledgement and the interpretation of cultural sieves (*cribles culturels*), the distinction between form and significance of acts of communication, the respect of the diversity of cultural modalities. But the study of different cultures in contact and of their interactions is still at its beginning. Some methodological stages are suggested by analogie with those of linguistic research, which could lead to a confirmation of this hypothesis.

The article concludes that school should not impose on pupils a specific cultural identity (be it that of the country of origin or of the host country) but should provide the means to diversify their references, to live the various cultural modalities of their environment and to choose for themselves their frames of identity.