

Les cahiers du CEDIC - n°2

Genèse d'une nouvelle sensibilité collective : la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005

Geneviève Mottet (HETS-IES)

CEDIC
CENTRE D'ÉTUDE DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE ET
DE LA CITOYENNETÉ DANS LA SANTÉ ET LE SOCIAL

© JUILLET 07

WWW.CEDIC.CH

Genèse d'une nouvelle sensibilité collective : la prise en compte des élèves d'origine étrangère à Genève des années 1960 à 2005

Geneviève MOTTET, Hets-ies, Chargée de recherche

La multiculturalité des classes semble avoir eu une influence objective sur les pratiques pédagogiques des enseignants:

« Donc oui, c'est un enrichissement mais ça peut être aussi un handicap dans la mesure où l'on doit trouver un noyau commun, au minimum commun, à transmettre au niveau des connaissances à transmettre à l'élève quelque soit son origine. Alors forcément que ça nous a obligé à changer. Je pense que la principale modification des niveaux de connaissances dont je parlais au tout début et comme nous avons vécu en tant qu'enseignant dans les années 70-80, et bien cette modification est essentiellement due au fait que la proportion d'étrangers dans nos classes a augmenté(...) Donc c'est pour ça qu'on a dû forcément changer et s'adapter à ces situations nouvelles (Propos d'un enseignant, 30 ans de métier).

Si la présence plus importante d'élèves d'origine étrangère explique apparemment que l'on s'y préoccupe, la façon de concevoir cette présence et de la thématiser relève en tant que telle d'un cadre de pensée et d'action publique dont il faut reconstruire la genèse. Dans notre perspective de recherche, les représentations du monde social ne sont pas, comme l'écrit Bourdieu (1977, p. 2) un donné, ici : « la proportion d'étrangers dans nos classes a augmenté, donc on a dû forcément changer et s'adapter à ces situations nouvelles », mais sont le produit d'innombrables actions de construction qui sont toujours déjà faites et toujours à refaire.

Aussi, dans l'idée qu'il existe différentes manières de « percevoir le monde » et que ces manières peuvent changer en fonction des périodes, notre travail entendait comprendre et mettre en lumière la manière dont des groupes sociaux du champ pédagogique « ont fabriqué » l'élève d'origine étrangère comme catégorie de pensée et d'action dans le champ éducatif, partant du principe que cette catégorie n'a pas toujours existé comme objet de représentations¹.

La recherche dont nous allons faire état a été effectuée entre 2005 et 2006. Elle entendait ainsi montrer la constitution d'une « ethnicisation » de la question pédagogique²; précisément en quoi il y a eu une construction sociale de l'élève d'origine étrangère comme objet de préoccupations, ce au moyen d'une analyse sociologique des transformations du rapport social à l'altérité dans le champ éducatif à Genève, des années septante à nos jours³.

Nous avons décidé d'effectuer une analyse longitudinale des années soixante à aujourd'hui, cette période nous paraissant représentative de notre objet. Le début des années soixante représente à nos yeux la « genèse » de l'idéologie et de la sensibilité interculturelle. Nous pensons qu'aujourd'hui, le monde pédagogique se trouve devant un consensus, notamment autour des valeurs interculturelles, où l'intégration et la prise en compte de l'élève d'origine étrangère et de ses particularités font partie d'une question morale, d'un « ethos » professionnel⁴. Parallèlement, toutefois, le sens commun, les médias, des propos d'enseignants, véhiculent souvent – de manière plus ou moins explicite – l'image d'un lien entre l'origine « ethnique » et diverses problématiques allant de l'échec scolaire à différents types de problèmes de comportement, voire de délits⁵. De même, le contexte politique et économique actuel (résurgence des nationalismes, renaissance de l'extrême droite, remise en cause de l'Etat social, restructuration budgétaire, climat de compétition et recherche d'excellence) témoigne d'après nous d'une rupture qui influence et influencera la politique et les représentations de l'intégration, touchant indéniablement le champ scolaire et par là, la question de l'élève d'origine étrangère.

Pour cerner au mieux cette construction sociale des années soixante à aujourd'hui, nous avons analysé les discours de différents acteurs du champ éducatif, à savoir des acteurs politiques, des acteurs institutionnels, des acteurs militants, des acteurs pédagogiques (chercheurs et praticiens). Tous ces acteurs occupent une place particulière dans le monde pédagogique, leur manière d'appréhender la question scolaire, comme celle de l'élève d'origine étrangère, étant induite en partie par leur position dans le champ scolaire. Nous avons aussi analysé des lois, des archives (production administrative, correspondance, papiers), ainsi que les

¹ Nous nous inscrivons ici dans un questionnement constructiviste (cf. Becker 1985, Lenoir 1989, Queiroz 1995).

² Le terme « ethnicisation » ainsi que ses dérivés devraient être compris ici par le lecteur comme un terme générique signifiant globalement une vision en termes de « différences culturelles » qui pourraient être liées à la distinction « national / non-national ». L'ethnicité comprend selon Abou (1981, p. 29) des critères comme la langue, la religion, la couleur de peau, l'apparence physique... A la suite de Poutignat et Streiff-Fenart (1995, p 17), nous souhaitons examiner les modalités selon lesquelles une vision du monde « ethnique » est rendue pertinente pour les acteurs. En outre, le terme « ethnicisation » marque l'idée de processus symbolique (tel que l'entend Noiriel, 2001, p. 226) que nous souhaitons analyser.

³ Mottet G. (sous la dir. de Bolzman C., Perreux C.) (2006).

⁴ L'éthos désigne – selon Bourdieu (1980, p. 133) – un ensemble objectivement systématique de dispositions à dimension éthique. Pour Ferréol (1991, p. 90), il désigne les principes ou les valeurs à l'état pratique (Ferréol, 1991, p. 90).

⁵ par les médias notamment

structures et moyens pédagogiques mis en place par le DIP dans l'optique de l'intégration des élèves d'origine étrangère. En choisissant une démarche mobilisant différents supports discursifs et différents types d'approches, nous avons voulu effectuer une description dense (cf. Geertz, 1998) tout en montrant par l'épaisseur du matériel recueilli la densité de notre problématique. Ces diverses sources documentaires nous ont fourni à la fois des informations complémentaires et une diversification des éclairages (Combessie, 2003, p. 14).

Pour plus de détails, nous avons basé nos recherches sur ces différents matériaux:

- Les archives du *CCSI* (Centre de contact Suisses-Immigrés) en lien avec le secteur scolaire, ainsi que des entretiens auprès de membres du *CCSI*

Le *CCSI* étant un lieu de réflexion et d'action militante en faveur des personnes d'origine étrangère, nous avons analysé les archives de cet organe depuis les années soixante à nos jours et nous avons effectué des entretiens avec des membres actifs afin de voir notamment ce qui a mobilisé ces acteurs dans le domaine scolaire et quelles en ont été les influences (au niveau politique, dans le champ scolaire,...).

- Les *Mémoriaux du Grand Conseil genevois*

Les discours, débats, comptes-rendus relatés dans les *Mémoriaux* représentent un miroir des préoccupations politiques (et économiques) du canton de Genève. Leur analyse nous a permis d'appréhender l'« ethos politique » sur les questions de l'intégration des enfants d'origine étrangère et de l'égalité des chances, ainsi que leur évolution durant la période nous intéressant.

- Les *Conventions et recommandations* en matière de droits, d'égalité et de reconnaissance des différences

- Les *Lois sur l'instruction publique genevoise*

- Les *mesures mises en place par le Département de l'instruction publique (DIP)*

Nous avons étudié les documents de la *CDIP* (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), les directives du *DIP*, notamment les directives concernant la scolarisation des enfants migrants et les informations aux enseignants concernant ces enfants, ainsi que les structures et les moyens didactiques mis en place par le *DIP* pour les élèves d'origine étrangère.

- Les articles de l'*Educateur* (mensuel des enseignants primaires romands)

Les articles de l'*Educateur*, rassemblent une variété de thématiques liées au champ éducatif. Les « luttes », les croyances des auteurs qui se reflètent dans les articles tournent autour de propriétés communes. Elles se fondent sur l'importance de l'éducation, de l'enseignement, de la lutte contre les inégalités des chances,... L'analyse de ce support discursif nous a permis de mettre en évidence les préoccupations et valeurs d'acteurs pédagogiques (chercheurs et praticiens), ainsi que leur évolution dans le temps⁶.

- Des *entretiens auprès d'enseignants primaires genevois*

Nous avons aussi cherché à cerner au mieux les *représentations d'enseignants primaires genevois* portant sur leurs valeurs liées au monde scolaire. Notre objectif était de tenter – grâce à leurs discours – d'établir un « tableau » des représentations d'une catégorie d'acteurs pédagogiques de la société sur la perception qu'ils se font de leur rôle social professionnel. Nous nous sommes intéressés tant à leurs valeurs intégratives et d'ouverture vis-à-vis de l'élève d'origine étrangère qu'à leur rapport à la sélection, notamment à leurs représentations des élèves en difficultés scolaires (« élèves-problèmes »). Ainsi, nous avons notamment cherché à voir à quel niveau l'enseignant attribuait l'origine de l'échec scolaire à des causes « ethniques »⁷.

Avec ces matériaux, nous pensons avoir ciblé différents organes participant de différentes étapes nécessaires à la genèse d'une nouvelle catégorie. Ainsi, pour la sensibilisation à un public, le *CCSI* qui s'est mobilisé de

⁶ La méthode que nous avons utilisée au niveau de la sélection des articles était tout d'abord de dépouiller tous les *Educateur* des années 70 à 75 et 2000 à 2005 dans l'optique de sélectionner tous les articles nous paraissant liés (clairement ou de manière plus diffuse) à notre objet d'étude. Ensuite, de rassembler – pour chaque période - ces articles en des thématiques qui nous paraissaient pertinentes. Si nous nous sommes limités ici dans notre analyse aux années 1970 à 1975 et 2000 à 2005, c'est que ces deux périodes délimitées nous paraissaient idéales pour effectuer une analyse fine et établir une comparaison éclairante.

⁷ Faute de temps, nous n'avons abordé et analysé cette question que de manière succincte et auprès d'une douzaine d'enseignants seulement. Ces entretiens nous ont cependant apporté beaucoup par la richesse des discours des interviewés. Il s'agira d'élargir, d'affiner et d'approfondir les données que nous avons récoltées auprès d'un plus grand nombre de professionnels de l'éducation lors d'une analyse ultérieure que nous souhaitons effectuer. La chargée de recherche de ce travail souhaite ainsi prolonger cette analyse dans le cadre d'une thèse qu'elle pense intituler : « Entre démocratisation des études et gestion de la diversité : la question de l'élève d'origine étrangère comme révélateur des transformations des politiques d'éducation ».

manière avant-gardiste en faveur des élèves d'origine étrangère, ensuite les *Mémoriaux* pour une légitimation d'une nouvelle problématique pour laquelle il est du devoir de l'Etat de se pencher et dont la manière de l'appréhender et de trouver des solutions nécessite un débat politique, puis la prise en compte et l'institutionnalisation de cette nouvelle sensibilité et de ce questionnement politique par une institution concernée, le DIP, qui va devoir intégrer dans son fonctionnement une nouvelle donne, enfin, les pédagogues, acteurs engagés par le DIP, directement concernés au quotidien par cette catégorisation.

Nous allons donc, dans cet article, tenter de partager notre travail et nos résultats en faisant part premièrement de notre analyse concernant l'acteur que nous avons qualifié de militant, le CCSI. Nous analyserons deuxièmement l'évolution de la rhétorique et des préoccupations des politiques relevés dans les *Mémoriaux* du Grand conseil genevois. Troisièmement, en faisant part de certaines de nos observations, nous mettrons en évidence en quoi la mise en place de nouvelles pratiques et les discours de pédagogues reflètent cette nouvelle sensibilité. Quatrièmement, nous tenterons de situer nos observations concernant l'avènement d'une nouvelle sensibilité partagée dans un questionnement de fond, plus global.

Un acteur pionnier : le CCSI (Centre de contact Suisses-Immigrés) au service d'une « école à changer »

Le CCSI a tout d'abord été créé pour réfléchir sur la problématique de l'immigration et pour mettre en place des solidarités nécessaires autour de cette population, ce au moment des initiatives xénophobes dites Schwarzenbach. La création du CCSI partait d'une indignation face aux discriminations subies et au « manque d'égards » vis à vis des travailleurs migrants. Le CCSI a pris tout d'abord un rôle politique, c'était un lieu où « se combattaient et se lançaient des initiatives »⁸. Selon un membre actif du centre, le CCSI est aussi, petit à petit, devenu un lieu d'accueil pour les gens et les parents amenant les membres du centre à se pencher sur des questions relatives à l'école et aux enfants de travailleurs migrants. Le CCSI a notamment travaillé rapidement en faveur d'une reconnaissance des cultures et des langues de l'enfant de travailleur migrant dans l'optique de valoriser la culture des immigrés et d'aider ces derniers à la conserver.

Le CCSI a eu recours à des expertises scientifiques et a transmis aux écoles le message que la pratique de la langue d'origine en famille n'est pas pour l'enfant immigré un obstacle à l'acquisition ultérieure ou simultanée de la langue du pays d'accueil :

*« On a fait connaître l'importance de la langue d'origine pour un bon apprentissage du français ce qui était vraiment un tabou à l'époque quand on réfléchissait autour de la question. La tonique générale dans les écoles était que les enfants devaient coûte que coûte parler français (...) »*⁹.

Le CCSI cherchait ici à influencer les enseignants, ces derniers ne reconnaissant pas suffisamment les cultures des élèves étrangers. Dans cette optique, le centre de contact a ensuite cherché à donner une visibilité publique de l'importance de la reconnaissance de la langue et de l'origine. Ainsi une brochure a été éditée et le centre a voulu légitimer cette dernière en demandant à un politicien (Chef du DIP de l'époque) de la préfacer :

*« On avait une brochure qui avait été préfacée par Föllmi dans laquelle on démontrait que bien connaître la langue d'origine c'était un atout dans l'apprentissage d'autres langues et non pas l'inverse »*¹⁰.

Une citation d'un ancien membre du groupe-école montre comment les différentes mesures ont été mises en place et témoigne de la constitution d'une préoccupation commune à de plus en plus d'acteurs du champ pédagogique :

« Il y avait comme une espèce de travail un peu en toile. Il y avait ces cours de langue et culture, il y avait cette brochure de langue maternelle. Il y a eu ces cours de formation au SENOF¹¹ où en fait les enseignants petit à petit intéressés par cette problématique venaient à des cours et qui étaient un peu des cours artisanaux. Et finalement, ça a pu former probablement des centaines de gens et finalement toutes ces questions en en parlant, il y a eu une certaine sensibilité qui s'est créée. C'est un peu une stratégie, pas tellement concertée mais qui a permis à la problématique de petit à petit être

⁸ Entretien auprès d'un membre actif du CCSI depuis sa création.

⁹ Id.

¹⁰ Id.

¹¹ Service des élèves non francophones

visible, réfléchi entre les gens. Il y a eu petit à petit des choses qui ont été prises en charge par le Département, mais c'est vrai qu'à l'origine on était souvent seuls »¹².

Petit à petit, comme on le lit dans cette citation, s'est constitué une espèce de travail en toile transformant un « public » en l'objet d'une problématique de plus en plus reconnue « publiquement ». Le CCSI a ainsi été un acteur pilier dans la prise en compte de l'élève d'origine étrangère comme public cible et de mises en place spécifiques pour ce dernier. Ainsi, son influence a certainement participé à différents niveaux à l'avènement de la commission « Accueil et Education des migrants » créée en 1974 par le DIP, à la mise en place du service des élèves non francophones créé en 1986 par le DIP, à la mise sur pieds de mesures visant à faciliter l'intégration des élèves migrants tels que les cours de langue et culture d'origine, ainsi qu'à la scolarisation des enfants sans statut légal. Pour que de telles mises en place puissent se faire, il y a eu en amont de cette institutionnalisation, une légitimisation dans un débat politique de cette sensibilisation autour de l'élève d'origine étrangère et de sa problématisation .

Avènement d'un nouveau public cible dans les discours politiques

Ce nouvel intérêt pour une population préexistante, les élèves d'origine étrangère, va induire l'émergence d'une prise en compte ciblée sur cette catégorie la particularisant en la mettant en évidence. Les discours politiques des *Mémoriaux* du Grand Conseil genevois témoignent d'une sensibilisation nouvelle vis-à-vis d'une population qui alors n'était pas l'objet d'un « diagnostique » ou d'une action spécifique. Les années soixante-septante participent de la genèse de cette catégorisation qui ne fera que de s'accroître comme catégorie de pensée, évacuant petit à petit la vision du monde en termes de divisions des classes au profit de celle se référant aux différences ethniques. Aussi, par la transformation des préoccupations et des manières de problématiser, les discours politiques reflètent à différents endroits ce déplacement et cette amplification.

Aussi, lors de notre analyse, nous avons cherché à cerner les changements qui seraient intervenus dans les débats politiques entre les années 1960 et 2005 se traduisant par des manières nouvelles de définir des problématiques et des « populations problème », ainsi que par les propositions apportées. Pour cela, nous nous sommes arrêtés sur tous les comptes rendus, débats, motions, initiatives,... concernant le Département de l'instruction publique et étant en lien avec notre objet¹³.

Ci-dessous, nous présentons tout d'abord un listing des termes utilisés par les différents acteurs politiques pour parler des questions pédagogiques relatives aux élèves d'origine étrangère. Ce listing permet de mettre en évidence et de comparer le champ sémantique lié à l'élève d'origine étrangère présent dans les *Mémoriaux* lors de deux périodes distinctes :

<i>Mémoriaux</i>	Années 1960 - 1980 ¹⁴	Années 2000-2005
Contexte	immigration, centaine de nationalités, pays d'émigration, gouvernement italien, leur pays,	ville internationale, ville multiculturelle, société multiculturelle, multiculturalité, pluriculturalité, multiples cultures, taux d'immigration, explosion de l'immigration, nationalité étrangère, immigration, asile, émigration,
Population immigrée	hôtes étrangers, population étrangère, les étrangers, colonie étrangère, saisonniers, Italiens, Espagnols, travailleurs italiens, consulat général étranger, travailleurs immigrés, immigrant, les migrants, éléments étrangers	différentes cultures, dizaines de cultures différentes, diversités, les étrangers, Italie, Portugal, Portugais, Espagne, Kurdes, Turques, communautés italiennes et espagnoles, groupes culturels, nouvelles cultures, multiethnique, populations étrangères, jeunes habitant de l'autre côté de la frontière en France, gens du voyage
Elèves d'origine étrangère	- enfants d'ouvriers italiens, enfants de travailleurs migrants, enfants des travailleurs étrangers, enfants d'immigrés, enfants d'étrangers, enfants de forains, - élèves italiens, élèves étrangers, enfants étrangers, enfants immigrés,	- jeunes étrangers, jeunes ex-yougoslaves, - élèves non francophones, enfants de langue étrangère, enfants ne maîtrisant pas le français, - public difficile

¹² Entretien avec différents membres ayant fait partie de l'ancien groupe-école du CCSI

¹³ en ayant notamment comme mots-clés de recherche : « démocratisation des études », « échec scolaire », « élèves migrants », « élèves d'origine étrangère », « intégration », « étrangers », ...

¹⁴ Nous avons élargi la première période (les années 1960-1975) de cinq ans (jusqu'à 1980) ayant considéré qu'il existait une certaine continuité à la lecture de ces *Mémoriaux*.

	- élèves non francophones récemment immigrés (1980), enfants de langues étrangères, élèves de langue étrangère	
Problématiques	- une autre langue, langue maternelle étrangère, problèmes linguistiques, difficulté linguistique, - problème des étrangers (difficultés financières), facteurs socio-culturels-linguistiques (année 1980)	- insuffisances linguistiques, langues maternelles différentes, - différences culturelles, - public difficile, - xénophobes, extrémisme de droite, slogans racistes, emblèmes fascistes, skinhead, pays ségrégationniste qui veut exclure les étrangers
Propositions en vue d'une meilleure intégration	- cours de culture italienne, respect de leur culture, cours de langue et culture d'origine, rattrapage de langue, classes d'accueil, classe d'adaptation - aide aux étrangers, aide aux réfugiés, intégration socio-culturelle des étrangers, collaboration interculturelle (1980)	- classes d'accueil, accueil d'enfants kosovars, service des classes d'accueil et d'insertion, - prévention dans les écoles, médiateur culturel, relation interculturelle, apprendre à vivre ensemble, cellule migration, - intégration des étrangers, Bureau de l'intégration, Commission d'accompagnement à l'intégration, Assises de l'intégration, relations interculturelles, Centre de Contact Suisses-Immigrés, MondialContact, Cultures et Citoyenneté, respect mutuel des cultures, association d'étrangers

Concernant les termes utilisés relatifs au contexte et à la population immigrée, on voit, d'une part, qu'une diversification géographique a eu lieu, plus de nationalités étant décrites dans les *Mémoriaux* des années 2000-2005 que dans les *Mémoriaux* des années 1960-1980. D'autre part, la disparition des références aux « saisonniers », aux « travailleurs immigrés » et aux « migrants » et le remplacement de ces termes par des termes comme « pluriculturalité », « multiculturalité », « nombreuses cultures » témoignent du passage d'une vision de l'étranger comme population qui travaille dans le canton durant une période déterminée à une vision de plus en plus prégnante de l'établissement de cette dernière. L'avènement de termes comme « multiculturalité » montre comme un dépassement, voire un étouffement, de la référence au national par celle de l'étranger.

Nous pouvons observer que dans les *Mémoriaux* des années 1960-1980, les élèves sont souvent définis en fonction de leur père, de la fonction de travailleur étranger que ce dernier occupe : « enfants d'ouvriers italiens », « enfants de travailleurs migrants », « enfants des travailleurs étrangers »... , alors que ce n'est plus le cas dans les *Mémoriaux* des années 2000-2005, les références au statut professionnel et social du père, relatives aux divisions de classes, ayant été évacuées par l'attribut de l'origine ethnique ou par la différence linguistique de l'élève uniquement.

La question des cours de langues et d'origine a été soulevée dans le *Mémorial* du 3 février 1962¹⁵, suite à une demande de l'ambassade d'Italie concernant l'enseignement de la langue italienne dans les écoles obligatoires de Suisse. Dans ce *Mémorial*, l'on peut voir que le Département genevois de l'instruction publique a marqué tout d'abord un refus clair face à cette demande pour les raisons avancées telles que l'impossibilité matérielle, ainsi que l'importance de permettre aux enfants d'origine italienne d'apprendre une seconde langue. La lecture du *Mémorial* de 1966 montre que quatre ans après le refus du département, ce dernier ne se trouvait plus en mesure de refuser d'adhérer à la demande de l'ambassade italienne¹⁶. Une pression de Berne poussait alors le département à mettre en place des cours de langue et de culture d'origine. Il était demandé aux cantons d'aider les enfants d'ouvriers italiens à ne pas perdre le contact avec la culture de leur pays, de même qu'avec l'italien écrit... En référence à différents cantons tels que Saint-Gall, Berne, Neuchâtel, Vaud qui avaient répondu d'une manière ou d'une autre à la demande de l'ambassade italienne, Chavanne – alors Conseiller d'Etat – considéra que Genève ne pouvait pas faire moins que les autres cantons suisses et qu'il était du devoir de Genève d'obéir à l'ordre du gouvernement, suite à l'accord italo-suisse de 1964.

Ainsi, nous avons observé que dans les années soixante la question était de favoriser l'apprentissage de la langue d'origine et le rapport au pays d'origine en vue d'une bonne intégration ou en vue d'un éventuel retour au pays d'origine, alors que dans les années 2000-2005, l'importance n'est plus accordée à l'apprentissage de la langue d'origine, mais à l'apprentissage du français, la maîtrise de la langue française étant considérée comme indispensable à une bonne intégration.

En observant les problématiques mises en évidence, nous pouvons voir une diversification de ces dernières en 2000-2005 par rapport à la première période. D'une part, le facteur culturel (qui a fait son apparition dans les *Mémoriaux* en 1980) s'est ajouté au facteur linguistique et l'on parle de population difficile. D'autre part, l'on ne parle plus des difficultés financières des étrangers, mais certains relèvent les problèmes de discrimination et de racisme auxquels doivent faire face les étrangers. Ainsi, dans les *Mémoriaux* des années 1960-1980, les termes et descriptions utilisées pour définir l'élève d'origine étrangère se rapportent quasiment toujours à la question de la langue, ainsi qu'au statut de travailleur ouvrier ou migrant du père, et les mesures prises pour l'intégration de ces élèves visaient à pallier ces difficultés linguistiques. Aussi, les moyens mis en place pour favoriser une meilleure intégration de l'élève étranger étaient principalement les cours de langue et culture d'origine et les classes d'accueil. Les *Mémoriaux* des années 2000-2005 font, quant à eux et comme nous l'avons dit, référence aux élèves d'origine étrangère comme public difficile, ainsi qu'aux différences culturelles¹⁷. L'on se réfère alors à l'élève d'origine étrangère de manière causale ; de manière à constater des difficultés scolaires et des difficultés d'intégration. Bien qu'il ne soit pas fait constamment mention de l'élève d'origine étrangère durant les années 2000 à 2005, il apparaît cependant régulièrement et souvent de manière sous-entendue. Les moyens mis en place pour favoriser une meilleure intégration de l'élève étranger ne sont aujourd'hui que rarement en lien avec la question linguistique, ils visent principalement la prévention, la

¹⁵ *Mémorial* du Grand Conseil genevois du 3 février 1962 : Interpellation de M.Ganter : « Classes spéciales d'adaptation à la langue française ».

¹⁶ *Mémorial* du Grand Conseil genevois du 7 octobre 1966. Interpellation de M.Bouvier (libéral) : « Le corps enseignant primaire genevois en relation directe avec un consulat général étranger ; une procédure discutable au service d'une cause louable ».

¹⁷ *Mémorial* du Grand Conseil genevois, séance du 17 février 2005. IN 121-C. Rapport de la commission de l'enseignement et de l'éducation chargée d'étudier l'initiative populaire 121 « Pour le maintien des notes à l'école primaire ». Version Internet p. 1 sur 13.

gestion de problèmes, ainsi que l'apprentissage du « vivre ensemble ». Le nom de différentes associations ou organisations apparaissent dans les *Mémoriaux* des années 2000-2005, telles que le Bureau de l'intégration, la Commission d'accompagnement à l'intégration, les Assises de l'intégration, le Centre de Contact Suisses-Immigrés, MondialContact, Cultures et Citoyenneté dont le souci est l'intégration des étrangers. On parle de relations interculturelles, de prévention dans les écoles, de « cellule migration » et de médiateur culturel... Toutes ces mises en place, le déplacement des questions linguistiques aux questions plus relationnelles et gestionnelles, ainsi que la mise en avant de nouveaux termes associés à l'élève étranger sont autant d'indices s'ajoutant à notre analyse qui témoignent de l'avènement d'une nouvelle sensibilité portée sur l'élève d'origine étrangère.

En outre, nous nous sommes intéressés à l'aspect quantitatif et avons comparé le nombre de termes apparaissant dans les *Mémoriaux* associés à l'élève d'origine étrangère pour chacune de nos deux périodes (cf. tableau ci-dessus)¹⁸. Nous avons relevé environ 40 termes différents pour les années 1960-1980 et environ 70 pour les années 2000-2005. On observe ainsi qu'une quantité plus grande de termes est utilisée aujourd'hui. Sachant que l'on compare d'une part des *Mémoriaux* s'inscrivant dans des périodes temporelles très inégales (1^{ère} période : 21 ans, 2^{ème} période : 6 ans), on comprend que l'élève d'origine étrangère est aujourd'hui, plus qu'alors, objet de préoccupations mis en lumière dans les discours politiques.

Comme Hutmacher le souligne (1993, p. 15-16) et comme nous avons pu le voir lors de notre analyse, notamment celle des *Mémoriaux* du Grand Conseil genevois, dans les années soixante, l'encouragement et la démocratisation des études, ainsi que l'investissement pour l'instruction publique faisaient l'objet d'un consensus dû notamment au besoin de former des cadres. L'éducation était vue comme un investissement rentable. On observait la précarité et les classes sociales défavorisées comme freins à la démocratisation des études. Il fallait donc mettre en place une loi visant à encourager les études et distribuer des bourses pour aider les familles précaires. Nous n'avons pas observé de forts clivages à ce propos entre les différents bords politiques à cette époque. En 2000-2005, par contre, l'encouragement aux études et la démocratisation de l'enseignement ne semblent plus être un consensus même si l'importance accordée à l'école est toujours aussi présente. Les dépenses pour l'instruction publique ne sont plus aussi évidentes. La droite considère que l'on dépense trop pour une école peu efficace, la gauche pense que trop d'économies sont faites. La gauche observe encore que la précarité prétérite la réussite scolaire, mais on ne parle plus d'encouragement aux études. La droite semble rechercher l'excellence et soutenir plutôt les élèves doués. Ce clivage gauche-droite n'est cependant pas si clair concernant l'objet de la problématique. Il semble en effet qu'il y ait une forme de consensus quant au public considéré comme problématique, à savoir les élèves d'origine étrangère. Semblant ainsi s'accorder sur l'objet de réflexion, c'est au niveau des moyens et de leur vision des buts de l'école que la gauche et la droite semblent plutôt s'opposer. Pour exemple, les membres de l'UDC¹⁹ relève le rapport évident que présente pour eux l'étude OCDE-PISA entre les résultats insuffisants des élèves suisses et la forte proportion d'enfants de langue étrangère dans les classes²⁰. Il demande ainsi au Conseil d'Etat quelles sont les mesures qu'il va adopter afin d'améliorer l'apprentissage rapide et précoce du français de manière à améliorer l'homogénéité des classes. Face à cette demande, la gauche ne remet pas explicitement en cause cette relation avancée de cause à effet, mais en appelle à la situation particulière de Genève, au fait qu'il s'agit d'une ville internationale, multiculturelle, qui a de multiples richesses liées à ces différentes cultures, mais aussi un certain nombre d'obligations qui découlent directement de cette volonté et de cette capacité d'accueil²¹.

Nouvelles préoccupations pour les pédagogues

Comme nous avons pu l'observer grâce à l'analyse des différents supports discursifs que nous avons étudiés, les manières de penser les différences en fonction de l'origine « ethnique » se sont exacerbées dans le domaine pédagogique. De même, nous avons pu voir que les Conventions et recommandations, ainsi que les mesures mises en place par le DIP, témoignent d'une institutionnalisation autour de l'élève d'origine étrangère; des structures s'étant, depuis les années soixante, petit à petit mises en place suite aux revendications de certains acteurs. La mise en place du Forum suisse pour l'étude des migrations en 1995, l'acceptation de la Loi sur l'intégration des étrangers en 2001 concourrant à la mise sur pieds d'Assises de l'intégration et du Bureau de l'intégration des étrangers témoignent aussi de ce travail de construction sociale autour de l'étranger comme

¹⁸ Notre analyse étant d'obédience qualitative, les rares références quantitatives de notre travail ont pour objectif d'illustrer une certaine tendance observée, sans pour autant prétendre à une complète exhaustivité.

¹⁹ Parti de l'Union démocratique du centre (extrême droite)

²⁰ *Mémorial* du Grand Conseil genevois, séance du 28 mars 2003. Interpellation urgente écrite concernant l'étude OCDE – PISA, N.32, IUE 49.

²¹ *Mémorial* du Grand Conseil genevois du 28 mars 2003, p. 1771.

donnée d'action et de préoccupation que nous avons observé, même si ces mesures ne se limitent pas ici aux élèves. La Loi concernant l'école publique genevoise ne témoigne pas explicitement d'une préoccupation concernant l'intégration de l'élève d'origine étrangère, car elle vise tous les élèves sans différenciation. L'évolution de cette loi marque cependant l'avènement d'une préoccupation toujours plus forte concernant le respect de la personnalité et des différences des élèves.

La comparaison des discours des différents acteurs entre les années soixante à aujourd'hui, notamment ceux présents dans les articles de l'*Educateur* et des *Mémoriaux*, a permis de mettre en évidence le fait que dans les années 1960-1970, l'on cherchait alors à expliquer les inégalités et les difficultés scolaires avec une paire de lunettes relevant surtout de la question de l'origine sociale, alors qu'aujourd'hui, l'on s'intéresserait principalement à l'origine culturelle des élèves.

Pour donner un exemple, nous allons montrer en quoi les préoccupations des auteurs des articles de l'*Educateur* relatives aux présupposés prégnants vis-à-vis des élèves ont évolué entre les années 1970-1975 et les années 2000-2005. Nous avons observé une transformation quant à l'essence et au poids de ces présupposés posant problème. On parlait alors dans les années 1970-1975 beaucoup de QI et on s'inquiétait de la tendance à considérer les riches comme étant intelligent et les pauvres comme ayant de faibles QI. Un auteur par exemple cite Tor²² qui a écrit que les principales victimes de ces tests d'intelligence sont les enfants des classes populaires, que c'est parmi eux que les tests « étiquettent le plus grand nombre de débiles, de crétins, d'arriérés et d'idiots » (p. 514). Ainsi, autant dans les années 1970-1975, on s'inquiétait et critiquait les préjugés sociaux (QI des enfants de riches, versus QI des enfants de pauvres) ainsi que les préjugés raciaux²³, autant les articles des années 2000-2005 ne font plus référence aux préjugés sociaux mais montrent par contre une inquiétude très forte vis-à-vis des préjugés raciaux et du racisme. Ils parlent d'insultes racistes faites entre élèves. Certains articles témoignent aussi d'une volonté de mieux comprendre les limites entre le racisme et l'antiracisme et tendent à montrer qu'il ne faut pas accuser quelqu'un d'être raciste mais au contraire lui proposer des espaces de discussion à ce sujet. L'objectif est de prévenir le racisme en utilisant le concept du « vivre ensemble » et de la reconnaissance de la « complexité et de la richesse des appartenances culturelles ». Le vocabulaire traitant du « racisme » est plus fourni dans les années 2000-2005 que dans les années 1970-1975 ; on trouve des nouveaux termes comme « pédagogie antiraciste », « antiracisme », « néo-racisme », « société multiculturelle »,... Cet « enrichissement » terminologique témoigne de l'existence d'une forte réflexion et préoccupation par rapport à cette problématique.

Le regard de ces différents acteurs s'est globalement déplacé en amplifiant la question ethnique. La prise en compte de l'élève d'origine étrangère comme objet de préoccupation a donc participé à l'apparition d'une visibilité plus grande de l'origine culturelle et à la mise entre parenthèse de l'origine sociale. Parallèlement, Boltanski et Chiapello (1999, p. 425) montrent le mouvement d'évacuation de la référence des classes sociales par l'utilisation de l'exclusion comme référence critique et enjeu de lutte. Ainsi, selon ces chercheurs la critique face à l'exclusion ou la misère aurait – dans la seconde moitié des années 1980 - permis de renoncer de se référer aux classes sociales dont la notion paraissait un peu « ringarde ».

Tout au long de notre recherche, nous avons constaté la prégnance entre le pôle des valeurs intégratives et le pôle des présupposés où le facteur « ethnique » s'introduit comme donnée diffuse dans les réflexions autour de l'élève-problème, des explications de ses problématiques ainsi que des propositions de remédiation. Nous avons constaté que les enseignants se situent entre le désir de défendre des valeurs d'égalité des chances et des valeurs humanitaires d'intégration et sont pris dans des discours normatifs dans le feu de l'action éducative et de ses obligations. Nous voulions voir à quel niveau, lorsque les acteurs tels que les enseignants, se trouvaient face à la problématique de l'échec scolaire, les causalités attribuées à ce dernier seraient d'ordre « ethnique » ou culturel. Nous avons observé que les références à l'« ethnicité » n'étaient jamais directement explicites. Il ne s'est par exemple jamais avéré dans notre recherche, qu'un enseignant effectue un lien direct entre l'origine ethnique d'un élève et son échec. Nous avons constaté en effet que les références à l'origine « ethnique » étaient plutôt faites par « touches » et « noyées » dans de nombreuses autres descriptions concernant les difficultés de l'élève : *« C'est un enfant qui plafonne un peu. Il est d'origine d'ex-yougoslavie, il est en 6P, il est là depuis 10 mois en Suisse. Il est un peu turbulent, vif, pas très sage mais ne cherche pas trop. Il n'est pas très respectueux. Il essaye de se défilier du boulot. il n'est pas très soucieux de son travail »* (Propos d'un enseignant, 22 ans de métier). De cette

²² Tor, M. (1974). « Le QI », Maspero in Sery P. , « Peut-on mesurer l'intelligence ? », *Educateur et bulletin corporatif*, 5.7.1974, p. 513-515.

²³ Toujours en lien avec l'origine sociale

manière, la référence à l'origine culturelle des élèves s'est avérée présente dans les descriptions qu'une majorité d'enseignants faisaient des problématiques de leurs élèves, en rendant ainsi objectif le critère de l'origine puisque choisi par les acteurs comme une donnée parmi d'autres pour décrire les problématiques de leurs élèves en difficulté. De cette façon diluée, la causalité « ethnique » nous a semblé quasiment omniprésente²⁴.

Comme nous l'avons soulevé en introduction, la multiculturalité des classes semble avoir influencé les pratiques pédagogiques des enseignants. Tous les enseignants interrogés participaient à quelque part de cette représentation que ce soit en référence à des changements en termes de difficultés comme en termes d'ouvertures.

Le « rythme étant devenu plus lent », les « exigences devant être moins élevées », les « enfants devant être plus cadrés au niveau du comportement », les « parents étant moins présents dans la transmission des connaissances » sont autant d'exemples de propos d'enseignants reflétant l'enregistrement du critère de la différence culturelle comme objectivable, nouveau et nécessitant une adaptation.

La diversité culturelle semble difficile à « gérer », notamment pour les enseignants plus âgés :

« C'est plus difficile surtout pour les vieux. Les jeunes, ceux qui n'ont pas connu comment c'était avant, et bien voilà, ils démarrent avec ces difficultés... Et puis c'est peut-être aussi pour ça que c'est plus difficile d'enseigner actuellement qu'autrefois. C'est clair que la diversité culturelle nouvelle des élèves a amené les enseignants à changer leurs pratiques. Un petit peu par rapport à ce que je viens de dire, quoi un peu à tous les niveaux parce que tu ne peux plus du tout enseigner de la même façon. Tu dois différencier un maximum l'enseignement selon les niveaux, selon les niveaux de compréhension au départ. Disons, que ça devrait les amener. Je pense que ça a amené un changement mais il y en a qui n'ont pas voulu changer » (Propos d'une enseignante, 34 ans de métier).

En outre, pour certains, il serait devenu impossible d'enseigner avec un aussi grand nombre de cultures différentes :

« Bon moi je dis ça parce que des fois ça m'énerve, parce que je vois des titulaires qui sont, ... peut-être pas racistes mais qui en ont marre des fois de la pluriculturalité de leur classe et puis qui n'en peuvent plus, qui sont débordés. Ça m'énerve, mais des fois je comprends bien que c'est une difficulté tellement supplémentaire pour les enseignants actuels. (Interviewer : Précisent-elles en quoi c'est difficile ?) Ben elles disent que c'est très très difficile, moi en tout cas je l'ai entendu plusieurs fois, qu'elles trouvaient - enfin qu'« ils » puisqu'il y a des hommes - que ça devient impossible d'enseigner quand tu as tellement de cultures différentes... » (Propos d'une enseignante, 34 ans de métier).

La multiculturalité des classes est, comme nous l'avons relevé, aussi perçue en tant que richesse, permettant l'avènement d'une certaine ouverture, s'offrant à une certaine curiosité, amenant des projets particuliers : *« Bon je parle toujours pour mon école – je crois qu'il y a une curiosité, il y a une ouverture envers la culture des autres. Oui, ils sont très curieux, ils sont très intéressés. Il y a beaucoup de choses qui ont été faites par la prof de musique par ex, des chansons dans la chorale, plein de choses comme ça qui ont été faites »* (Propos d'une enseignante, 20 ans de métier). Le fait de choisir de travailler dans une école de tel ou de tel autre quartier témoigne pour les enseignants de projet différents : *« C'est clair que si l'enseignant va travailler à Coligny ou s'il va travailler aux Pâquis, il n'a pas les mêmes projets »* (Propos d'un enseignant, 18 ans de métier) .

Qu'il en résulte des représentations plutôt favorables ou défavorables à la multiculturalité des classes, il s'est avéré dans notre analyse qu'il y a bien eu une construction partagée d'une nouvelle sensibilité à un public particulier organisant un cadre de pensée et d'action chez les pédagogues en fonction de ces différences. Ainsi, tout se passe comme si les élèves d'origine étrangère existent car ils sont pensés objectivement en fonction de différences culturelles.

²⁴ Cette ambivalence entre le fait de ne pas attribuer explicitement à une problématique une causalité d'ordre culturelle et le fait de s'y référer par touches diluées, par de simples allusions ou par une valorisation de la culture ou des différences des élèves pourrait s'exprimer par ce que Payet (1997) appelle la « censure » et « soulignement ». Dans le premier cas, mettre en avant la question de l'origine ethnique est considéré dans la pensée courante comme illégitime, dans le second, une telle mise en avant est légitime.

La question de l'élève d'origine étrangère : une porte d'entrée pour mettre en lumière un changement global

L'analyse des discours de ces différents acteurs concernant la question pédagogique et notamment l'élève d'origine étrangère doit tenter de faire face à différents phénomènes complexes et essayer de ne pas faire trop de simplifications ou de généralisations. Notre analyse doit aussi prendre en compte la transformation globale de la société car elle s'inscrit dans un contexte politique, économique et idéologique dépassant le monde scolaire.

Alors qu'il était sans doute intéressant de penser le monde en fonction des classes sociales dans les années 1960-1970, il semble qu'il soit aujourd'hui plus d'actualité de le penser de manière morcelée en se ciblant soit sur la question de l'origine culturelle, soit sur celle du genre, des problèmes psychologiques, de la famille décomposée, ou de la précarisation. Ainsi, selon Boltanski et Chiapello (1999), on voyait le monde de manière hiérarchique, il est montré aujourd'hui comme un système en réseau, ou, d'une autre manière comme l'écrit Dubet (2000), les inégalités ne forment plus un système, elles constituent un ensemble de tensions et de problèmes chaque fois spécifiques (p. 68).

Alors qu'elle était au cœur des réflexions sur la démocratisation des études des années 1970-1975, la lutte contre les inégalités sociales n'est plus centrale aujourd'hui²⁵. On peut ainsi se demander si l'on ne serait pas passé de la défense du principe d'égalité visant à lutter contre les inégalités d'un monde hiérarchisé à la promotion d'un principe d'intégration visant à ce que chacun aie une place dans le système (sans pour autant viser l'égalité des conditions, par exemple, où l'on s'accorde au principe d'existence d'inégalités justes²⁶). Ces déplacements effectués concernant la manière de voir les inégalités se retrouvent dans une euphémisation du langage relevée par Hazan (2006) : «exclus» est utilisé aujourd'hui à la place d'«exploités», «gens de condition modeste» à la place de «pauvres», «couches sociales» à la place de «classes»... Selon Hazan, cette euphémisation substituée, aux mots de l'émancipation et de la subversion, ceux de la conformité et de la soumission témoignant par là de l'installation de la langue du néolibéralisme.

A partir des matériaux étudiés, il apparaît aussi qu'aujourd'hui il est moins question de revendiquer la prise en compte des différences ou de revendiquer de nouvelles mises en place pour les élèves étrangers dans le domaine scolaire, que de questionner l'efficacité des mesures actuellement en vigueur. De même, comme nous l'avons dit, lors des années 1960-1970 les mesures proposées concernant les élèves d'origine étrangère visaient essentiellement à améliorer les problèmes de langues, alors qu'aujourd'hui elles semblent plus liées à la «gestion» de cette population (médiation interculturelle, cellule de migration,...).

Nous avons voulu faire – au travers de notre travail- l'exercice de nous intéresser à un «objet», l'élève d'origine étrangère, sans le prendre pour «argent comptant», ainsi sans le naturaliser, afin de comprendre comment il s'est construit et problématisé comme tel et d'en comprendre les enjeux. Notre questionnement a donc visé à restituer l'émergence d'une sensibilité publique à l'égard de l'élève d'origine étrangère, ainsi que la complexité de réalités sociales. La compréhension et la mise en avant de la construction de cette nouvelle problématique pourrait permettre de distancier notre regard (de praticiens, de chercheurs, de politiciens,...) sur certaines habitudes de pensées et de catégorisations que tout un chacun pourrait avoir intériorisé. Il ne s'agit en aucun cas de mettre en doute la bonne volonté des enseignants, des pédagogues, des différents acteurs du champ pédagogique qui travaillent avec les élèves ou qui réfléchissent sur leur intégration, mais de questionner les cadres de pensée et d'action dans lesquels nous évoluons qui influencent et conditionnent notre rapport à une population donnée.

²⁵ Elle est même quasiment évacuée des articles de *l'Éducateur* des années 2000-2005, de même que la question de l'encouragement aux études des enfants de milieux sociaux défavorisés n'apparaît plus dans les *Mémoriaux* du Grand Conseil genevois

²⁶ Pour le terme d'inégalités justes, se référer à Rawls (1987).

Bibliographie

- Abou S. (1981). *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris : Ed. Anthropos.
- Becker H. (1985). *Outsiders. Etudes en sociologie de la déviance*. Paris : A.-M. Métailié.
- Boltanski L. et Chiapello E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : éd. Gallimard.
- Bolzman C. (2002). Potentialités et dangers de l'approche interculturelle dans l'action sociale. In Emmanuel Jovelin (éd.). *Le travail social face à l'interculturalité – comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu P. (1977). Le monde social comme donné-construit. In *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 17-18.
- Bourdieu P. (1980). Habitus et ethos. In *Questions de sociologie*, p. 133.
- Combessie J.-C. (2003) (1^{ère} éd.1996). *La méthode en sociologie*. Paris : Éd. La Découverte.
- Dubet F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Ed. de l'Aube.
- Ferréol G. (sous la dir. de). (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Geertz C. (1988). *Works and lives : the anthropologist as author*. Cambridge : Polity press.
- Hazan E. (2006). *LQR. La propagande du quotidien*. Paris : Raisons d'agir éditions.
- Lenoir R. (1989). Objet sociologique et problème social. In *Initiation à la pratique sociologique* (Champagne P., Lenoir R., Merlié D., Pinto L.). Dunod : Paris, 53-100.
- Mottet G. (sous la dir. de Bolzman C., Perregaux C.) (2006). *Construction sociale de l'élève d'origine étrangère comme objet de préoccupations. Analyse sociologique et historique des transformations du rapport social à l'altérité à Genève des années septant à nos jours*. Rapport final de recherche FNS-DORE. Haute école de travail social. Genève, septembre 2006.
- Noiriel G. (2001). Les jeunes d'origine immigrée n'existent pas. In *Etat, nation et immigration. Vers une histoire du pouvoir*. Paris : Éd. Belin.
- Payet J.-P. (1997). La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulèvement. In *Femmes issues de l'immigration. De l'école à l'emploi*. (Aubert F., Tripier M., Voure'h F. dir.). Paris: Ed. CIEMI-L'Harmattan.
- Poutignat P. , Streiff-fenart J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Queiroz J.-M. (de). (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris : Nathan.
- Rawls J. (1987). *Théorie de la justice*. Paris : éd. du Seuil.



Centre d'études de la diversité culturelle et de la citoyenneté dans les domaines de la santé et du social (CEDIC)
Dans le cadre de la Haute école spécialisée santé-sociale de la Suisse occidentale (HES-SO), des chercheur-e-s de différentes disciplines et provenant de toute la Suisse romande se sont constitués en réseau pour créer le CEDIC.

Le CEDIC a pour objet l'étude des phénomènes concernant la construction de la diversité dans les groupes socioculturels et les conflits qui leur sont concomitants. Le questionnement de la diversité va de pair avec les interrogations sur la citoyenneté ainsi que sur les rapports entre groupes culturels majoritaires et minoritaires, tant au niveau national qu'international.

Le CEDIC couvre principalement six champs thématiques : relations interculturelles et communication interculturelle ; discriminations, stigmatisation, étiquetage et racisme ; impact des contextes d'origine et de résidence sur les migrants ; mémoires et identités ; traumatismes et violences liés aux situations minoritaires, à la guerre et aux conflits ; pratiques sociales, socio-pédagogiques et de santé inter- et transnationales.

Le CEDIC mène l'observation de ces phénomènes dans et avec les terrains des pratiques santé-social, ce qui permet de mettre en évidence comment les mécanismes de production et de reproduction de la différence se construisent et ce qu'ils induisent sur les problématiques de la santé et du social des populations catégorisées comme minoritaires.

Le CEDIC a pour objectif le transfert des résultats de recherches en modalités d'action (dans les modules de formation, dans les milieux professionnels, auprès des instances de décision) afin d'agir sur la réalité auprès des populations concernées, mais aussi dans une perspective d'ajustement des pratiques professionnelles à une société plurielle en mouvement.