

## D'une pédagogie pour étrangers à une pédagogie interculturelle

Estelle Chaignat

« L'*autre* est différent, certes. Il ne s'agit pas de nier cette différence, ou de prétendre l'oublier, mais d'en tirer parti. Car la vie se nourrit de différences ; l'uniformité mène à la mort. »

Albert Jacquard, 1987, p. 100

*Article 29 :*

1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

[...]

b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;

c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;

d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone. [...]

*Convention relative aux droits de l'enfant*  
Nations Unies, 20 novembre 1989

L'école du XX<sup>ème</sup> siècle est devenue un lieu où se côtoient plusieurs publics, caractérisés par une diversité d'appartenances (linguistiques, politiques, sociales, religieuses, etc.). En effet, l'hétérogénéité culturelle et linguistique au sein de l'institution scolaire s'est fortement accentuée, au point d'en constituer une dimension ordinaire. L'enjeu est donc aujourd'hui de tirer profit de cette pluralité, en faisant de l'acte pédagogique une passerelle constante entre les cultures. La pédagogie interculturelle, née des tâtonnements et des évolutions successives en matière de politique d'intégration des élèves migrants dans notre pays, va dans ce sens en intégrant la notion de diversité au sein même de l'institution scolaire, de ses programmes et de ses objectifs. Reste à savoir comment les politiques et les institutions gèrent ce nouveau défi de la pluriculturalité. Car bien que le concept d'éducation interculturelle soit inscrit dans nombre de documents et que sa légitimité ne soit pas remise en question en théorie, son application semble se limiter à un autre aspect de la pédagogie, celui de l'intégration.

C'est pourquoi dans la perspective du séminaire - la question du pouvoir et la redéfinition des rôles - j'ai tenté d'analyser l'apparition et l'évolution du concept de *pédagogie interculturelle* dans le paysage éducatif suisse. Le pouvoir, surtout perçu ici du point de vue politique mais également aux niveaux moins décisionnels des établissements formateurs et des pratiques enseignantes, est sous-jacent à tout l'exposé. Il s'agit d'étudier quelle place l'école et les politiques éducatives accordent au concept d'éducation interculturelle, et comment elles le traitent. Il n'est donc pas question dans cet article des thèmes des classes d'accueil, de l'échec scolaire des enfants migrants ni du problème des langues maternelles à l'école, bien qu'ils soient certainement tous à l'origine du développement de la dimension interculturelle dans le système scolaire.

Après un bref rappel du phénomène migratoire en Suisse, de son évolution et des diverses répercussions engendrées au niveau de la politique éducative, j'introduis le concept d'éducation interculturelle, en me référant notamment aux propos de Micheline Rey-von Allmen<sup>1</sup>. La suite du travail est divisée en trois temps. Tout d'abord, une partie essentiellement descriptive est consacrée aux recommandations de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). Elle permet de cerner l'apparition, au niveau politique, du concept d'éducation interculturelle. La seconde partie, plus critique, concerne plus particulièrement la pédagogie interculturelle et son application dans les pratiques enseignantes ainsi que sa prise en compte au cours de la formation des futurs enseignants. Dans la troisième partie, je souligne le décalage existant entre recherche, politique éducative et pratique au niveau de la pédagogie interculturelle. J'esquisse enfin quelques remarques et propositions plébiscitant une pédagogie interculturelle applicable à l'ensemble de la population scolaire.

## **Les phénomènes migratoires comme déclencheurs de nouveaux types de pédagogies**

### ***La Suisse, pays d'immigration***

Les phénomènes migratoires font partie de l'histoire de l'humanité ; ce sont des réalités de chaque époque. La Suisse n'a pas échappé à ces mouvements ; pays d'émigration au cours du XIX<sup>ème</sup> siècle, elle devient terre d'accueil et d'asile au XX<sup>ème</sup>. Ainsi en 1996, selon les chiffres de l'Office Fédéral de la Statistique (OFS), un cinquième de la population habitant en Suisse est d'origine étrangère. Mais la composition de la population migrante, la nature et les buts de la migration sont divers et n'ont cessé d'évoluer depuis la Seconde guerre mondiale. De la relative unité et stabilité des migrations des années 50 (émigration pour motifs économiques en provenance des pays limitrophes), nous sommes passés dès les années 80 à une grande hétérogénéité des migrations et partant, de la population étrangère, caractérisée par la diversité des nationalités, des religions, des langues, des statuts, des origines socio-économiques et socioculturelles et enfin par les diverses motivations de l'émigration (la raison économique n'étant plus qu'une raison parmi d'autres). Qualité et quantité des mouvements migratoires ont changé ; le tissu social est désormais complexifié et métissé.

### ***Répercussions sur la population scolaire ...***

Les migrations, en ajoutant de nouvelles couleurs à une palette culturelle et linguistique déjà très riche dans le pays, ont modifié la composition de la population suisse et ainsi celle de la population scolaire. Selon l'OFS<sup>2</sup>, la part des élèves étrangers a progressé, passant de 16 % en 1980 à 22 % en 1995 ; la population scolaire étrangère est caractérisée par une grande hétérogénéité avec des enfants d'origine italienne, espagnole, portugaise, turque et ex-yougoslave notamment. Leur répartition entre cantons, communes et écoles n'est pas non plus

---

<sup>1</sup> « De la classe d'accueil à une éducation interculturelle », Micheline Rey-von Allmen, in *Etre migrant, Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*, sous la direction d'Armin Gretler & al., 2<sup>ème</sup> ed., Peter Lang, Bern, 1989, pp. 292-295.

<sup>2</sup> *Intégration : une histoire d'échecs ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*, Office Fédéral de la Statistique, Berne, 1997.

homogène. La composition culturelle des classes varie donc d'une région à l'autre, d'un canton à l'autre, d'une commune à l'autre, voire d'un quartier à l'autre.

### *... et sur la politique éducative*

La prise de conscience des autorités suisses de la situation scolaire des enfants migrants se fait dans les années 60 et suit une évolution qui reflète les problèmes devenant actuels à différents moments. Ainsi voit-on, pour citer Edo Poggia, « une succession de concepts-clés qui organisent la pensée et l'action éducative par rapport aux enfants étrangers »<sup>3</sup> : séparation et exclusion - assimilation - intégration - sauvegarde de la culture d'origine - pédagogie interculturelle.

Dans les années 50, séparation et exclusion sont les réponses à une situation nouvelle, considérée comme provisoire (la main d'œuvre étrangère n'étant pas perçue comme un phénomène durable par les autorités politiques). Les enfants des minorités linguistiques et culturelles sont orientés dans des filières spéciales, du fait de leur non maîtrise de la langue du pays d'accueil et en prévision du retour dans leur pays d'origine. Par la suite une pédagogie de l'assimilation, où le groupe culturel minoritaire s'assimile au groupe dominant, se développe. Cette politique implique pour l'enfant l'apprentissage d'une nouvelle langue, une évaluation scolaire identique à celle des autochtones ainsi que l'appropriation d'une nouvelle culture. Au fil des années, une pédagogie de nature compensatoire se met en place, visant à combler les lacunes et les écarts entre les élèves migrants et les autochtones (cours de rattrapage et d'appui). Elle est suivie par une pédagogie de type intégratif, reconnaissant les différences linguistiques et culturelles des élèves étrangers et acceptant leur maintien dans la mesure où elles ne concernent pas les autochtones ; autrement dit, cette option est caractérisée par le maintien de la langue et de la culture d'origine à l'aide de cours promulgués le plus souvent par les autorités des pays en question et en dehors des horaires scolaires. Enfin, dès la fin des années 80<sup>4</sup> apparaît dans le paysage éducatif helvétique le concept d'éducation interculturelle.

### **Vers une définition de l'éducation interculturelle**

Le terme d'*interculturel*, apparu dans les années 70, présente des acceptions différentes suivant les auteurs. Nous nous référons dans ce travail à la définition proposée par Micheline Rey-von Allmen<sup>5</sup> : « Qui dit *interculturel* dit, s'il donne tout son sens au préfixe *inter* : interaction, échange, décloisonnement. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme *culture* : reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde ; reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps ». L'option interculturelle doit donc être vue comme un

---

<sup>3</sup> Edo Poggia, « Avant-propos », in *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II*, Peter Lang, Berne, 1995, p. 18.

<sup>4</sup> La CDIP utilise pour la première fois le terme « interculturel » dans ses recommandations de 1985.

<sup>5</sup> Micheline Rey-von Allmen, *Une pédagogie interculturelle ? pièges et défis, Textes et documents accompagnant le cours du Diplôme d'Etudes Supérieures (DES)*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, octobre 1992, p. 30.

processus actif et dynamique, postulant la nécessité d'interactions et d'échanges entre les différentes cultures d'une société pluriculturelle (le terme de pluriculturel étant compris dans le sens de « coexistence, dans un espace géographique ou politique donné, de plusieurs cultures »<sup>6</sup>).

L'option interculturelle en éducation se distingue d'une option ne prenant en considération que les différences séparant enfants migrants et autochtones (se trouvant dans une éducation juxtaposée par exemple) ; elle se distingue également d'une option assimilatrice (dans laquelle le groupe minoritaire devient semblable au groupe majoritaire en perdant ses caractéristiques particulières) et de l'option intégrative (dans la mesure où celle-ci conçoit le maintien des cultures d'origine comme s'adressant uniquement à la population étrangère et non aux autochtones).

Elle se veut « une grille de lecture, de compréhension et d'analyse de la diversité culturelle et sociale »<sup>7</sup> pour l'ensemble de la population scolaire, hétérogène ou non. Elle est « parente de la pédagogie différenciée qui propose des activités au cours desquelles les acquis antérieurs et les particularités de chaque élève peuvent s'exprimer et enrichir les connaissances de chacun »<sup>8</sup>. Il ne s'agit donc pas d'une nouvelle discipline à enseigner, ni d'un remède à l'échec scolaire des enfants migrants, mais d'une nouvelle « philosophie de l'éducation » apparaissant en filigrane sur l'ensemble des disciplines scolaires et dont « l'objectif se définit comme une éducation à l'altérité, à la diversité et à la communication dans un contexte marqué par le pluralisme »<sup>9</sup>.

Micheline Rey<sup>10</sup> relève plusieurs conditions à la réalisation d'un modèle d'éducation interculturelle à l'école, la principale étant une meilleure connaissance réciproque. Celle-ci implique d'autres comme le respect par l'école des langues et des cultures d'origine, une collaboration avec les représentants des différentes cultures, une formation adéquate des enseignants ainsi qu'une collaboration étroite entre les familles immigrées et l'école.

## **Apparition du concept d'éducation interculturelle**

### ***Recommandations de la CDIP concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère***

En Suisse, si les problèmes de la migration sont du ressort du pouvoir fédéral, ceux de la scolarité dépendent de la compétence des cantons comme il est dit dans la *Constitution fédérale* à l'article 62 : « L'instruction publique est du ressort des cantons ». Des dispositions et des recommandations peuvent donc être émises au niveau fédéral mais aucune autorité ne peut appliquer des mesures uniformes dans le domaine de la scolarité pour l'ensemble de la

---

<sup>6</sup> Enquête en vue de la 43<sup>ème</sup> session de la conférence internationale de l'éducation au développement culturel, réponse de la Suisse, CDIP, Berne, janvier 1992, p. 9.

<sup>7</sup> Christiane Perregaux, *Odysea, Accueil et approches interculturelles*, Ed Corome, Neuchâtel, 1994, p. 37.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 37.

<sup>9</sup> Martine Abdallah-Pretceille, « L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité », in *Multiculture et éducation en Europe*, sous la direction de Cristina Allemann-Ghionda, Peter Lang, Berne, 1984, p. 200.

<sup>10</sup> Micheline Rey-von Allmen, « De la classe d'accueil à une éducation interculturelle », in *Etre migrant, Approches de problèmes socioculturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse, op. cit.*, pp. 292-295.

Suisse. C'est ainsi que la Conférence Suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), chargée de la coordination scolaire au niveau suisse, a adressé aux cantons des recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère<sup>11</sup>. Ces recommandations à caractère consultatif, complétées et affinées au cours des différentes parutions (première parution en 1972, complétée en 1974, 1976, 1985 et 1991), sont appliquées de façon variable par chaque canton<sup>12</sup>. Je n'en ferai pas ici l'inventaire exhaustif ni l'historique mais j'en relèverai les directions fondamentales et leurs évolutions au cours des années ; car la conception même de l'éducation interculturelle est une résultante des tâtonnements et des évolutions successives en matière de politique d'intégration des élèves migrants dans notre pays.

### *Des mesures pédagogiques exclusivement compensatoires ...*

En 1972, les lignes directrices sont marquées par deux orientations fondamentales complémentaires qui sont encore suivies aujourd'hui : intégrer tous les enfants de langue étrangère dans les écoles officielles en évitant toute discrimination et respecter le droit de l'enfant de s'occuper de la langue et de la culture d'origine (en permettant notamment des cours d'enseignement de langue, d'histoire et de civilisation du pays d'origine mis sur pied par les différents pays).

En 1974, l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (cours de langue dès le jardin d'enfants), sur l'encouragement au maintien de la langue d'origine ainsi que sur la formation du corps enseignant (cours destinés à la prise en charge d'enfants étrangers).

Dès 1976, on recommande de prendre en compte, lors de décisions portant sur la promotion et la sélection, de l'origine étrangère des élèves. La politique suisse vise donc à une rapide adaptation des migrants à l'école indigène (notamment par une offre pédagogique compensatoire et des appuis extrascolaires) et au maintien des attaches linguistiques et culturelles des migrants avec leur patrie, en vue surtout d'un retour ultérieur au pays. Mais en déléguant la responsabilité des cours de culture et de langue aux pays d'origine, les autorités suisses font de l'enseignement de la langue maternelle « l'affaire des autres ».

### *... à l'apparition du concept d'éducation interculturelle*

L'année 1985 marque un tournant dans les conceptions des politiques éducatives ; il s'opère un changement dans la façon de prendre en considération l'origine étrangère des élèves. La langue et la culture d'origine deviennent des forces positives et reconnues pour l'enfant : on parle de « tenir compte des connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine [...] » et de « prévoir au moins deux heures par semaine à l'école obligatoire pour

---

<sup>11</sup> Armin Gretler, « Recommandations et institutions dans le domaine de la formation interculturelle », in *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II*, op. cit., pp. 79-85. Cf. « Scolarisation des enfants de langue étrangère (recommandations du 24 octobre 1991 de la CDIP) », DIPAC, Office de la documentation et de la recherche pédagogiques, IRDP, mars 1994, pp. 35-36.

<sup>12</sup> Selon Simone Forster, « chacun crée ses structures, s'inspirant des Recommandations de la CDIP/CH concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 6 juin 1991 », in *Les enfants de l'immigration à l'école*, IRDP, Neuchâtel, septembre 1993, p. 25.

l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine »<sup>13</sup>. Favoriser l'association des parents au processus d'intégration de leurs enfants et la collaboration entre les enseignants étrangers et autochtones sont aussi des nouveautés allant dans le sens d'une conception nouvelle de l'éducation des enfants de langue étrangère. C'est également en 1985 que l'on voit apparaître dans les recommandations le terme d'*interculturel* (« autoriser et, au besoin, subventionner des contacts et des formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux »). Toutefois, malgré une évolution certaine au niveau théorique, il semble qu'une conception fortement ethnocentriste de la culture en empêche une application dans les faits. Ainsi Charles Müller relève<sup>14</sup>, à propos des recommandations de 1985, que « le dispositif scolaire privilégie encore une conception statique de la culture et reste centré sur les valeurs de la tradition indigène », qu'il y a « absence d'une authentique formation à une conception interculturelle de la pédagogie » et qu'une véritable application des recommandations nécessiterait des moyens didactiques, du temps et un matériel adaptés importants.

Il faut attendre les directives de 1991 pour que la pédagogie interculturelle ne soit plus considérée comme l'apanage des élèves de langue étrangère. Jusque-là « les recommandations ne contenaient pas [...] d'éléments qui visaient à construire une société plurilingue ou multiculturelle »<sup>15</sup>. En effet, dès 1991, il est recommandé de « prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles-horaires ». Il y a donc, pour citer Pierre Dasen, « glissement progressif des questions d'accueil et d'intégration (même d'assimilation) des élèves étrangers vers une pédagogie interculturelle qui s'adresse à l'ensemble de la population scolaire »<sup>16</sup>. Si certaines de ces recommandations s'adressent pour la première fois à tous les enfants (étrangers et autochtones), soulignons toutefois que le titre continue de spécifier qu'elles s'adressent aux enfants de langue étrangère, et la majorité des mesures concerne spécifiquement ces derniers.

## **Pratiques enseignantes et formation**

### *La pédagogie interculturelle et son application dans l'enseignement*

Si la plupart des institutions scolaires ont inscrit la dimension interculturelle dans leur plan d'études<sup>17</sup>, suivant en ce sens les recommandations de la CDIP de 1985 et 1991, il est difficile

---

<sup>13</sup> CDIP, Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère du 24 octobre 1985, in *CDIP, La Suisse – Un défi, une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*, Berne, 1987, p. 175.

<sup>14</sup> Charles Müller, « L'illusoire et le possible : réflexions sur les obstacles à une pédagogie interculturelle », in *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre migrant II, op. cit.*, pp. 274-275.

<sup>15</sup> Gita Steiner-Khamsi, « Notes sur l'histoire et les perspectives de la pédagogie interculturelle en Suisse et en Europe », *ibid.*, p. 63.

<sup>16</sup> Pierre Dasen, « Ecole et éducation interculturelle, introduction », *ibid.*, p. 235.

<sup>17</sup> Ainsi les écoles secondaires de langue française du canton de Berne ont explicitement exprimé le concept d'interculturel dans leur plan d'études de 1996 ; les objectifs d'un enseignement interculturel sont les suivants : faire découvrir à l'élève d'autres cultures que la sienne ; permettre à l'élève de comparer différentes cultures et d'identifier les similitudes et les différences ; montrer à l'élève les contributions de chaque culture ou civilisation dans différents domaines ; engendrer chez l'élève une forme de compréhension culturelle ; permettre à l'élève de respecter celui qui vit dans une culture différente de la sienne ; développer chez l'élève sa capacité d'intégration ; favoriser les échanges culturels entre les élèves.

d'en mesurer l'application pratique. Une étude évaluative<sup>18</sup> des moyens d'enseignement interculturel *Odyssea* et *Kaléido*<sup>19</sup>, faite auprès d'enseignants de 3<sup>e</sup> année primaire dans trois cantons romands (Jura bernois, Genève, Fribourg), nous permet, de manière limitée et détournée, de donner quelques éléments de réponse. Bien que l'étude s'attache à évaluer des outils didactiques, que la population sondée ne soit que de 114 personnes et qu'il y ait une surreprésentation des enseignants des structures d'accueil, il me paraît possible d'en tirer certaines conclusions généralisables.

L'enquête révèle que les moyens didactiques mis en place et leur utilisation sont confinés aux classes à populations spécifiques, comme les classes d'accueil ou les classes très hétérogènes. « Force est de constater que c'est essentiellement pour les enfants de la migration que l'on utilise ces moyens »<sup>20</sup>. Les enseignants n'utilisant pas ces outils invoquent dans 25 % des cas le manque de temps ou le fait qu'aucun enfant migrant ne se trouve actuellement dans leur classe. Or, d'une part, l'enseignement interculturel n'est pas une nouvelle discipline, il doit être perçu « comme une ouverture qui s'appliquerait à toutes les disciplines. Il n'est sans doute pas encore acquis qu'une telle pédagogie peut recouvrir l'ensemble du champ scolaire. Il n'y a pas encore au sein des enseignants et des enseignantes la représentation d'une perspective interdisciplinaire »<sup>21</sup>. D'autre part, on tend à associer chez les enseignants pratiques interculturelles et problèmes de scolarisation des enfants migrants. L'interculturalité est donc vue comme une manière d'enseigner à laquelle on a recours lorsque l'homogénéité de la classe est perturbée. Autrement dit c'est l'étranger qui « amène l'interculturel » à l'école. Si l'on suit la logique de cette conception, on peut affirmer que la représentation de l'école par les enseignants est encore de type traditionaliste, c'est-à-dire monoculturel et homogène.

Peu ou pas formés à ces notions de culture, d'identité, d'échange, etc., les enseignants craignent de s'engager dans une nouvelle approche éducative. Si les enfants migrants ont été à la base de la réflexion sur une pédagogie interculturelle, une première étape dans le déclenchement d'un processus, il faut maintenant l'ouvrir et l'appliquer comme une nouvelle manière de faire et de comprendre l'altérité sous toutes ses formes et ne plus focaliser ce type de pédagogie à une catégorie de la population. La pédagogie interculturelle de nature compensatoire des débuts doit faire place à une pédagogie interculturelle « transversale », c'est-à-dire traversant tout le système pédagogique, aussi bien au niveau des matières enseignées que des publics visés. Désormais « c'est l'ensemble des disciplines qui est à regarder au travers du prisme de l'interculturalité »<sup>22</sup>. Pour cela, des changements dans la formation même des enseignants sont à apporter.

---

<sup>18</sup> Laure Neueunswander, *Evaluation d'Odyssea et de Kaléido*, CIIP/SR+TI - Secrétariat général - Secteur M, mars 1997.

<sup>19</sup> En réponse aux besoins manifestés par les enseignants d'avoir « des moyens d'enseignement permettant de faire face à la nouvelle pluralité de leur classe », les autorités scolaires (CDIP/SR+TI) ont créé en 1994 deux ouvrages par l'intermédiaire de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), *Odyssea* et *Kaléido*, proposant une réflexion sur les effets des migrations actuelles dans les institutions scolaires et partant sur les modifications des pratiques pédagogiques. *Odyssea*, « moyen didactique pour comprendre et gérer la question de l'accueil », élargit la réflexion à l'ensemble de la population scolaire, autochtone et étrangère, en faisant de la pédagogie interculturelle non plus une pédagogie compensatoire, mais une manière nouvelle d'appréhender la diversité à l'école. *Kaléido* accompagne *Odyssea* ; présenté sous forme d'inventaire de fiches, il recense les moyens didactiques utilisables en classe.

<sup>20</sup> Laure Neueunswander, *op. cit.*, p. 27.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 11.

## *La pédagogie interculturelle et la formation des enseignants*

Une enquête<sup>23</sup> menée par la CDIP, éditée en 1996, a examiné de quelle manière la pédagogie interculturelle était prise en compte au cours de la formation des futurs enseignants. L'enquête repose sur 57 questionnaires (composés de 50 établissements de formation des enseignants de l'école enfantine et publique et de sept institutions de formation des enseignants du secondaire II).

Elle révèle que la pédagogie interculturelle constitue un élément essentiel au cours de la formation des enseignants (73 %) et que « les objectifs les plus importants à atteindre en matière de pédagogie interculturelle ont trouvé leur place dans les plans d'études cadres des établissements suisses de formation des enseignants »<sup>24</sup>. Mais parallèlement, l'étude constate que moins d'un tiers de ces établissements se fonde sur un concept cantonal pour fixer dans ses plans d'études les objectifs à atteindre en matière de pédagogie interculturelle ; cela permet d'affirmer que, dans la plupart des écoles formatrices, l'approche interculturelle de la pédagogie varie en fonction des vœux et désirs du formateur, et qu'il y a absence de coordination entre elles. Absence donc d'uniformité au niveau du concept même d'interculturalité, mais également sur le plan de l'organisation de la formation à l'éducation interculturelle. En effet celle-ci varie en fonction de la formation (maîtres d'école enfantine, maîtres du degré primaire, maîtres du degré secondaire) et de l'établissement formateur. Les obligations sont également diverses selon les institutions ; ainsi seuls 10 % des établissements demandent aux étudiants de faire un stage interculturel (contre 37 % facultatif) et 10 % prévoient dans la formation des séjours dans les pays d'origine des écoliers (contre 88 % non). Enfin, « fort peu d'établissements prévoient des plages de cours fixes pendant lesquelles les futurs enseignants sont initiés à la pédagogie interculturelle »<sup>25</sup>, celle-ci étant le plus souvent intégrée dans les disciplines telles que la didactique, la méthodologie ou la psychologie.

Quant aux thèmes traités, on constate qu'ils ne font pas l'objet de cours « pour répondre aux impératifs d'une formation interculturelle des futurs enseignants, mais plus pour répondre aux exigences que pose notre nouvelle réalité scolaire »<sup>26</sup>, c'est-à-dire la gestion de l'hétérogénéité culturelle et linguistique des classes. Ainsi la majorité des établissements formateurs initie les étudiants à l'enseignement dans des classes à population hétérogène (88 %), leur apprend les nouvelles méthodes d'enseignement (88 %) et d'évaluation (75 %) et les prépare à collaborer avec les parents d'élèves « de diverses origines » (68 %), respectant en cela les recommandations de la CDIP de 1985 (réitérées en 1991 ; voir annexe). Toutefois, on ne les prépare pas à collaborer avec le corps enseignants étranger (77 %), ce qui permet d'affirmer que les cours de langue et de culture d'origine ne sont pas encore intégrés à l'enseignement obligatoire, comme le préconise la CDIP.

En définitive, l'absence de concepts clairement définis concernant l'éducation interculturelle et de cadre général applicable à tous les établissements formateurs sont les principaux freins à

---

<sup>23</sup> Hélène Lehmann, *Pédagogie interculturelle et formation des enseignants, Analyse des résultats de l'enquête menée par la CDIP*, IDES, Berne, octobre 1996.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 10.

une progression significative de la pédagogie interculturelle au niveau de la formation. A cela s'ajoute peut-être le contexte démographique (hétérogénéité plus ou moins grande de langue et de culture) particulier à chaque région et sur lequel l'établissement formateur se basera pour façonner ses plans d'études, et l'initiative personnelle du formateur (dont la formation se base principalement sur une préparation personnelle).

### **Le décalage entre recherche, politique éducative et pratique**

On constate aujourd'hui en Suisse l'existence d'un décalage entre recherche, politique éducative et pratique au niveau de la pédagogie interculturelle. Cristina Allemann-Ghionda<sup>27</sup> explique ce décalage par le fait que la politique éducative ne perçoit pas suffisamment les conclusions qui peuvent être tirées des résultats de la recherche, qu'elle est encore loin de tels déplacements du regard.

Il existe une évolution au niveau théorique dans la conception même de la pédagogie interculturelle ; si elle était perçue au départ comme une pédagogie compensatoire pour étrangers correspondant « à une visée assimilatrice d'un système monoculturel », elle s'adresse aujourd'hui à l'ensemble de la population scolaire et se veut « pédagogie interindividuelle »<sup>28</sup>. Je dirai, en suivant Pierre Dasen<sup>29</sup>, que son objectif est aujourd'hui double : se préoccuper du mieux-être des enfants étrangers qui arrivent dans les écoles tout en permettant à chacun une sensibilisation au respect de la diversité.

Au niveau des politiques éducatives, on constate un tiraillement ou une inadaptation entre théorie et pratique, qui empêche l'épanouissement de la pédagogie interculturelle à l'école. En effet, bien que les recommandations de la CDIP intègrent dès 1985 la notion d'interculturalité, elles restent adressées principalement aux enfants de langue étrangère, et leur application est facultative. Il y a donc mélange, au niveau politique, entre une pédagogie pour étrangers mise en place pour combler un déficit (de langue principalement) et une pédagogie interculturelle se basant sur la diversité et les interactions subséquentes.

Quant au point de vue des pratiques éducatives, la pédagogie interculturelle semble n'être qu'un moyen thérapeutique pour mieux intégrer, voire même assimiler les enfants de langue étrangère à l'école.

### ***Propositions d'amélioration***

Si la volonté de résoudre les problèmes engendrés par l'intégration des enfants de langue étrangère à l'école fut l'élément déclencheur d'une pédagogie interculturelle, il faut aujourd'hui tenter de désenclaver cette vision pédagogique du carcan dans lequel elle s'est enfermée. Car en assimilant la pédagogie interculturelle à une pédagogie réparatrice et curative (destinée à résoudre des difficultés d'insertion et d'échec scolaire des enfants

---

<sup>27</sup> Cristina Allemann-Ghionda, « L'éducation interculturelle dans la Suisse pluriculturelle : contextes et paradoxes », in *Recherche et développement relatifs à l'éducation interculturelle en Suisse*, CSRE, Aarau, mars 1993, pp. 30-35.

<sup>28</sup> Laure Neueunschwander, *op. cit.*, p. 29.

<sup>29</sup> Pierre Dasen, « Ecole et éducation interculturelle, Introduction », *op. cit.*, p. 235.

migrants), « ce qui se voulait une ouverture a fini, paradoxalement, par constituer un enfermement d'un public donné (les migrants) dans une action pédagogique et sociale spéciale, fondamentalement différente et originale »<sup>30</sup>. La mauvaise équation associant pédagogie interculturelle et pédagogie pour étrangers, faite par les politiques d'une part et une partie du corps enseignant d'autre part, ne permet pas d'opérer un décloisonnement qui généraliserait une option interculturelle globale au niveau scolaire.

C'est donc au niveau politique qu'il appartient d'agir en premier lieu - et par-là même aux membres de la CDIP - afin de redéfinir clairement, en collaboration avec les instituts de recherches (universités, IRDP, etc.) et les établissements de formation, la notion de pédagogie interculturelle et les objectifs qu'elle veut atteindre. Cette redéfinition implique également un repositionnement politique et institutionnel face à une conception de l'école restée fortement ethnocentriste et monoculturelle ainsi que l'élaboration d'un modèle d'école en relation avec la diversité culturelle et linguistique actuelle. Or cette réflexion est intimement liée aux débats sur l'immigration notamment ; elle implique de ce fait de nombreux paramètres, tant économiques que sociaux ou encore identitaires, n'allant pas forcément dans le sens d'une valorisation de l'interculturalité.

Dans le prolongement de cette réflexion, et en élargissant les notions de diversité culturelle et linguistique au concept plus global de « différence », s'inscrit également la problématique de l'intégration des enfants handicapés physiques ou mentaux dans les classes ordinaires. Sommes-nous prêts à faire de l'institution scolaire un modèle reconnaissant et valorisant chaque individu en tant que tel ainsi que les diverses interactions entre ces individus ? Pour cela, il est nécessaire de repenser aux niveaux politiques et institutionnels les concepts d'identité et d'altérité afin de construire une pédagogie basée sur la reconnaissance et le respect de la différence.

En second lieu, c'est au niveau des établissements de formation que des modifications doivent être apportées, afin de mieux sensibiliser les enseignants à la diversité culturelle et linguistique de la population et de répandre une conception de la pédagogie interculturelle qui traverserait l'ensemble des matières scolaires. Connaissance<sup>31</sup> (du phénomène migratoire, des populations, des interactions, etc.) et expérience (permettant de prendre conscience de la complexité des rapports en jeu et du potentiel d'enrichissement mutuel mobilisable) devraient donc être les maîtres mots de la formation des enseignants. Une intensification de la collaboration entre les établissements formateurs suisses et étrangers par le biais d'échanges ou de cours, mais également avec les diverses associations et groupements étrangers, est donc nécessaire. Signalons qu'un groupe de travail réunissant les membres de la CDIP, les responsables cantonaux pour la scolarisation des enfants de langue étrangère ainsi que les représentants des ambassades et de deux offices fédéraux (OFES et OFPT) s'est réuni en novembre 1998 pour traiter du thème de l'interculturalité dans la formation des enseignants ; l'objectif était de discuter d'un module de formation interculturelisé, préalablement ébauché par trois experts, et d'élaborer un nouveau projet à l'intention de la CDIP et des cantons<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Cristina Allemann-Ghionda (dir.), *Multiculture et éducation en Europe*, Peter Lang, Berne, 1994, p. 199.

<sup>31</sup> Micheline Rey-von Allmen, « Les migrations à travers les arbres généalogiques : une contribution à la formation interculturelle des personnes de l'éducation », in *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre Migrant II*, op. cit., p. 259.

<sup>32</sup> *IDES-Bulletin 1 / 1998*, Ed. CDIP, Berne, mars 1998, p. 6.

La mise sur pied d'une « formation de formateurs », où seraient rassemblés chercheurs et praticiens suisses et étrangers, permettrait de faire le point sur l'état de la recherche, des pratiques, des buts et des moyens à disposition des institutions ; elle permettrait également une mise en commun des différentes initiatives individuelles ou institutionnelles mises en place à ce jour.

Enfin la formation initiale des enseignants doit trouver sa justification sur le terrain ; c'est pourquoi les pratiques pédagogiques doivent être favorisées dans le cadre des institutions scolaires, dans les objectifs des plans d'études et dans la conception des manuels d'enseignement. De plus, une amélioration de la diffusion et de l'utilisation des moyens d'enseignement interculturel doit être mise en place, par le biais de cours de formation continue par exemple.

### « L'illusoire et le possible »<sup>33</sup>

En définitive, si la légitimité d'une conception interculturelle de l'éducation ne fait plus aucun doute au niveau théorique, sa concrétisation sur le terrain semble être remise à d'autres cieux, ou tout du moins à d'autres buts.

Mais se donne-t-on réellement les moyens d'accéder à ce nouveau type de pédagogie ? Le caractère d'*interculturalité* que l'on veut donner aux recommandations de la CDIP n'est-il pas uniquement un moyen supplémentaire d'intégration, voire même d'assimilation, des enfants de langue étrangère ? Les responsables de la politique de l'éducation, soumis à nombre de pressions de part et d'autre (économiques surtout), ne portent à mon sens que peu d'intérêt à ce nouvel aspect de la pédagogie. Servie sans conviction au milieu de recommandations s'adressant à une population spécifique (les enfants de langue étrangère), l'approche interculturelle ne saura s'imposer de façon acceptable.

Une réforme de fond est donc nécessaire afin d'inscrire le concept de pédagogie interculturelle - en théorie et en pratique - au sein même de l'institution scolaire et de ses objectifs. Pour cela, il est nécessaire de changer nos représentations erronées d'une homogénéité de la population scolaire, mais aussi les buts que nous voulons assigner à l'école. Et si les pouvoirs politiques, soucieux d'autres équilibres, ne semblent pas en reconnaître la nécessité, cette réforme ne peut commencer à mon sens que par le « bas », c'est-à-dire au niveau des enseignants et des pédagogues. Car qui mieux qu'eux est au centre de l'action, des initiatives et se trouve à même d'imposer une nouvelle vision pédagogique ? C'est donc par une politique des petits pas que l'on arrivera à intégrer le concept de pédagogie interculturelle à l'école. Les agents du changement ont un lourd mais passionnant travail devant eux.

---

<sup>33</sup> Ce titre est pris à Charles Müller in *Pluralité culturelle et éducation en Suisse, Etre Migrant II*, op. cit., p. 267.

## **Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère (assemblée plénière des 24 et 25 octobre 1991)<sup>34</sup>**

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, en confirmation des décisions des 2 novembre 1972, 14 novembre 1974, 14 mai 1976 et 24 octobre 1985, arrête :

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

2. La CDIP recommande aux cantons :

- de favoriser l'intégration des enfants dès l'âge préscolaire en leur donnant la possibilité de fréquenter le jardin d'enfants pendant deux ans ;
- de proposer dès l'âge préscolaire l'enseignement gratuit de la langue locale courante et de soutenir les efforts entrepris pour la promotion de la langue d'origine ;
- de faciliter l'admission directe des élèves nouvellement arrivés dans les écoles et les classes de l'école publique correspondant à leur niveau de formation et à leur âge, tout en organisant à leur intention des cours d'appui et des cours de langue gratuits ;
- d'offrir aux élèves du niveau supérieur nouvellement arrivés des voies de formation appropriées qui faciliteront leur passage à la vie professionnelle ou dans les écoles subséquentes ;
- de tenir compte dans une mesure appropriée de l'allophonie et de connaissances supplémentaires dans la langue et la culture du pays d'origine dans le cadre de l'évaluation des élèves, lors des décisions portant sur la promotion et la sélection. Il importe avant tout d'éviter que les élèves de langue étrangère soient placés dans des classes d'enseignement spécialisé ou doivent redoubler une année scolaire seulement en raison de carences dans la langue d'enseignement ;
- de proposer un appui extrascolaire à tous les enfants qui en ont besoin ;
- dans le cadre de leur formation et lors des cours de perfectionnement, de préparer les enseignant(e)s à la prise en charge d'enfants étrangers en classes multiculturelles et de promouvoir la collaboration entre le corps enseignant étranger et autochtone ;
- de prendre en compte les besoins des enfants de langue étrangère et les exigences d'une éducation interculturelle pour tous les élèves lors de l'élaboration des moyens et matériels didactiques, des plans d'études et des grilles horaires ;
- de tenir compte des besoins des enfants de langue étrangère et de leur famille dans le cadre de l'organisation scolaire ;
- d'inviter les universités et les autres instituts de formation à se préoccuper du problème de l'éducation interculturelle ;

---

<sup>34</sup> Il s'agit des recommandations les plus récentes à ce jour.

- d'associer les parents au processus d'intégration de leurs enfants ; ils doivent être informés en bonne et due forme et consultés par les autorités scolaires compétentes dans toutes les questions importantes ; ils doivent être encouragés à participer aux activités de tous les secteurs scolaires ;
- d'intégrer, dans la mesure du possible, au minimum deux heures par semaine de cours de langue et de culture dans les temps d'enseignement, de soutenir de manière adéquate cet enseignement et de consigner dans les carnets scolaires la fréquentation et éventuellement les résultats obtenus ;
- d'encourager et de soutenir les contacts et toutes formes d'enseignement interculturel à tous les niveaux ;
- de désigner des responsables cantonaux et/ou de mettre en place des cellules de travail chargés d'encourager et de coordonner la mise en application des recommandations de la CDIP.

3. Les cantons sont invités à recommander aux communes :

- de mettre leurs installations et le matériel scolaire adéquat gratuitement à la disposition des enfants, des adolescents et des parents étrangers afin de contribuer à leur intégration dans les domaines de l'éducation et de la formation.

4. La CDIP invite les organisations extrascolaires :

- à se préoccuper du grand nombre de jeunes, d'adultes et de parents étrangers qui se trouvent dans une situation difficile en leur proposant leur collaboration et leur assistance.