

Ogay, T. (2021). La diversité comme objet et contrainte. La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande: In F. Lorcerie (Éd.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 47-57). Presses Universitaires de Rennes.

Chapitre 3

La diversité comme objet et contrainte

La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande

Tania Ogay

Chercher à dresser ne serait-ce qu'un portrait de la formation interculturelle des enseignants en Suisse amène à prendre conscience que la diversité linguistique et culturelle n'est pas qu'un objet sur lequel travaillent les artisans de la formation des enseignants. Dans un pays construit sur l'alliance entre quatre régions linguistiques et vingt-six cantons, la diversité linguistique et culturelle s'avère surtout une contrainte pour l'action des concepteurs de la formation des enseignants. Freinés par leur propre diversité culturelle et linguistique, qui n'est pas thématifiée, ils peinent à proposer une formation des enseignants qui mette à profit le potentiel d'un contexte croisant diversité interne et externe.

La Suisse romande, francophone, n'est pas un territoire homogène ni autonome : elle est intégrée dans un ensemble complexe, la Confédération helvétique, traversé de frontières politiques (les cantons), linguistiques et confessionnelles qui ne se recoupent pas. Si tout Etat comporte de fait une diversité reflétant la variété des régions qui le composent, la Suisse fait partie des États qui ont fait le choix de valoriser et d'entretenir cette diversité interne. Contrairement aux États-Nations construits sur le mythe de l'homogénéité, associant un territoire à une langue et une culture nationales, la Confédération helvétique s'est en effet bâtie comme *Willensnation*, fondant l'État sur la volonté de s'associer entre cantons tout en conservant une forte diversité interne, ce qui est illustré par la devise nationale « Un pour tous, tous pour un », la même que celle des Trois Mousquetaires. Pour autant, la Suisse n'est pas un cas à part, démentant le mythe du *Sonderfall* qui la voit comme radicalement différente des autres pays. Il s'agit plutôt d'un cas extrême, susceptible de révéler des phénomènes également présents dans d'autres contextes mais de façon peut-être moins visible.

En Suisse, la diversité interne configure toutes les questions de société tout comme le système politique. Il n'en va pas autrement pour le système éducatif, l'école représentant un enjeu culturel jalousement gardé par les cantons. La structure fédéraliste et le principe de subsidiarité font ainsi que l'école publique relève de la compétence des cantons, au nombre de vingt-six (pour huit millions d'habitants). Cependant, depuis quelques décennies la tendance est à une coordination intercantonale croissante, notamment pour répondre aux enjeux liés à la mobilité de la population. Il en va de même pour la formation des enseignants, autrefois prérogative des cantons, qui se trouve en tension entre une nécessité d'harmonisation et le désir de maintenir la spécificité des contextes cantonaux.

Quelle influence ce contexte de diversité linguistique et culturelle a-t-il sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les contextes scolaires ? Comment est pensée l'articulation entre la diversité interne et la diversité externe, apportée par les migrations ? En observant le contexte helvétique, on s'aperçoit que la diversité linguistique et culturelle n'est pas seulement un objet sur lequel travaillent les acteurs de l'éducation et de la formation: la diversité est également une caractéristique du contexte qui contraint ainsi leur activité.

Un contexte pétri de diversité linguistique et culturelle

La diversité linguistique et culturelle avec ses facettes interne et externe est un casse-tête pour qui cherche à la décrire avec des indicateurs démographiques. Un indicateur fréquemment utilisé est la langue principale des habitants. Ainsi, en 2016¹, 63% de la population résidente permanente mentionnait l'allemand comme langue principale (il s'agit en réalité la plupart du temps plutôt de dialectes alémaniques), 23% le français, 8 % l'italien, 0,5% le romanche et 7% d'autres langues. Ces pourcentages sont souvent utilisés pour décrire l'importance des différentes régions linguistiques, ce qui est erroné : d'une part, si l'on prend par exemple les francophones, ces 23% de francophones n'habitent pas tous en Suisse romande, certains étant des migrants internes vivant dans d'autres régions linguistiques, et d'autre part, tous les habitants de la Suisse romande n'ont de loin pas le français comme langue principale. Egalement trompeur est le 8% d'italophones : la minorité italophone indigène – liée au canton du Tessin et à une partie du canton des Grisons – est renforcée dans ces statistiques sur les langues par l'importante communauté immigrée originaire d'Italie, présente sur le tout le territoire helvétique, tout comme les italophones indigènes d'ailleurs.

Décrire la diversité externe apportée par les migrations internationales n'est pas plus simple : se référer comme cela est encore souvent le cas au critère de la nationalité – suisse ou étrangère – plutôt qu'au statut de migrant international (défini par l'ONU comme une personne qui réside dans un autre pays que celui de sa naissance) donne une image particulièrement approximative de la diversité apportée par les migrations : si en 2017², la Suisse comptait 75% de Suisses et 25% d'étrangers, on ne peut ignorer qu'une part non négligeable de ces Suisses ont connu la migration, notamment ceux qui ont obtenu la nationalité suisse par naturalisation.

¹ Langues déclarées comme principales :

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.assetdetail.4542469.html>

² Population selon le lieu de naissance :

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migration-integration/selon-lieu-naissance.html>

D'autre part, beaucoup de ceux qui sont comptabilisés comme étrangers ont passé une importante partie de leur vie en Suisse. Près de 20% d'entre eux sont même nés sur le sol helvétique : ils restent malgré cela étrangers parce que le droit suisse ne reconnaît que le droit du sang et non le droit du sol, et que pour des raisons diverses ils n'ont pas acquis la nationalité suisse par naturalisation.

Ces quelques lignes ne permettent que d'entrevoir la complexité de la question de la diversité linguistique et culturelle en Suisse. Alors que les discours, notamment politiques, tendent à considérer les catégories ethnoculturelles (Romands, Alémaniques, etc.), linguistiques (francophones, germanophones, etc.) et politiques (Suisse, étrangers) comme des évidences à la réalité indéniable, ces catégories se révèlent être des constructions fragiles et approximatives. En se confrontant à la difficulté de décrire la diversité linguistique et culturelle, on comprend cependant combien il est important de penser la diversité interne et externe non pas comme des phénomènes indépendants, mais dans leur articulation. Comment cette complexité a-t-elle été pensée dans le système éducatif en Suisse et comment celui-ci prend-il en compte la diversité linguistique et culturelle ?

Diversité linguistique et culturelle en contexte scolaire : spécialisation plutôt qu'articulation

Les réflexions et pratiques qui articulent diversité interne et externe dans le champ scolaire sont malheureusement encore rares. Comme le relève GOHARD-RADENKOVIC (2007), la diversité interne tend en Suisse à être formulée (par les politiques, mais aussi les praticiens et parfois les chercheurs) comme une question de diversité de langues alors que la diversité externe apportée par les migrations est appréhendée avant tout sur la dimension (inter)culturelle. Ainsi, si la catégorie « Romands » est utilisée comme une évidence dans les discours publics, elle est cependant pensée comme relevant de la dimension linguistique avant tout : il serait impensable de parler des Romands comme d'un groupe « culturel » ou, encore pire, d'un groupe « ethnique ». Car admettre une dimension interculturelle dans la relation entre groupes « linguistiques » est ressenti comme potentiellement menaçant pour la fragile entente fédérale. Ainsi, non seulement diversité interne et diversité externe tendent à être dissociées, mais il en est de même des dimensions linguistique et culturelle (OGAY, 2012). Un autre exemple de cette dichotomie (à deux dimensions) se voit dans les termes utilisés dans les textes de politique éducative, par exemple pour désigner un élève dont la langue familiale est différente de la langue de scolarisation : si sa langue familiale est une autre langue nationale (ou éventuellement une langue non-nationale socialement valorisée comme l'anglais), il s'agit d'un élève « bilingue », alors que si sa langue familiale n'est pas une langue nationale (ni l'anglais), il sera rarement perçu comme étant bilingue mais qualifié d'élève « allophone » et « migrant ». Ainsi, les cours de langue pour les élèves qui ne maîtrisent pas (encore) la langue de scolarisation sont pensés pour les élèves issus de la migration internationale et ne sont généralement pas proposés aux élèves issus de la migration interne. Les besoins de ceux-ci sont ainsi ignorés, et ces cours héritent de la perception souvent négative et déficitaire envers les migrants, recevant trop rarement l'attention requise de la part des autorités scolaires (en particulier par rapport à la formation des enseignants et à la mise à disposition de moyens d'enseignement adaptés).

Il s'agit du premier paradoxe de l'éducation helvétique relevé par ALLEMANN-GHIONDA (1993), dans une analyse encore largement valable aujourd'hui : la recherche et la politique éducative sur la diversité linguistique et culturelle ont suivi deux voies séparées, une « voie "suisse" [qui] exclut en grande partie la pluralité linguistique dérivant de la migration et du bilinguisme des migrants » et une « voie "migration" [qui] considère les aspects linguistiques de la migration comme un phénomène indépendant de la diversité linguistique suisse » (p.20). Suivant ces deux voies, deux communautés de chercheurs et de praticiens se sont constituées, aux orientations disciplinaires différentes : la « voie suisse » a été suivie principalement par des linguistes et didacticiens des langues, pressés notamment par les autorités scolaires de trouver des pistes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues nationales, – lesquelles, du point de vue didactique, se retrouvent comiquement labellisées « langues étrangères ».

Des chercheurs comme LÜDI (1997) se sont distanciés de cette dichotomie entre diversité linguistique interne et externe, plaidant pour la promotion de tous les bi- ou plurilinguismes dans le contexte scolaire. Malgré tout, la réflexion sur l'enseignement des langues en Suisse reste focalisée sur l'enseignement des langues nationales (ainsi que de l'anglais) aux différentes communautés linguistiques nationales, oubliant généralement les langues de la migration comme langues d'enseignement, mais aussi comme langues parlées par les élèves. Ainsi, par exemple, les enseignants des écoles romandes sont formés à enseigner le français comme langue première, alors que beaucoup de leurs élèves l'apprennent comme langue seconde. D'autre part, l'allemand est enseigné à ces élèves comme « première langue étrangère », comme s'ils n'avaient pas déjà développé des compétences plurilingues. De même, les nombreuses initiatives d'enseignement bilingue (qui consiste à enseigner une discipline non linguistique – par exemple la géographie – dans une langue étrangère dans le but de développer également l'apprentissage de celle-ci) ciblent généralement les langues nationales et prennent rarement en compte la diversité des profils linguistiques des élèves. Les efforts des chercheurs pour que la politique scolaire en matière de plurilinguisme intègre également la diversité linguistique apportée par la migration achoppent contre la force de « l'habitus du mono » (GOGOLIN, 2008), qui considère la Suisse comme un territoire certes plurilingue mais avant tout constitué de quatre groupes linguistiques homogènes vivant côte à côte.

Un exemple de cet oubli des langues de la migration est donné par le Concept d'enseignement des langues, élaboré par un groupe d'experts puis promulgué par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP, 1998). Quatre principes fondent ce concept d'enseignement des langues : les trois premiers sont orientés sur les langues nationales et cherchent en particulier à régler l'épineuse question de leur place dans les programmes scolaires cantonaux par rapport au concurrent que représente la langue anglaise. Le quatrième principe est d'assurer une place aux langues de la migration. Mais comme le déplore PERREGAUX (2004), ce dernier principe a tout simplement été oublié par la suite, passé même sous silence lors des séances officielles de présentation du Concept.

La difficulté à donner une place aux langues de la migration dans la réflexion sur la diversité linguistique en Suisse est peut-être à relier à l'accent placé avant tout sur la dimension interculturelle – dans laquelle sont comprises les questions liées à la migration même si la migration ne se résume pas, et de loin, à une question de cultures – par celles et ceux qui se sont engagés dans la « voie migration », faisant de l'élève d'origine étrangère une « nouvelle catégorie de l'action publique » (selon l'intitulé de l'ouvrage de MOTTET et BOLZMAN, 2009).

Sans vouloir refaire ici l'histoire de l'éducation interculturelle en Suisse, particulièrement active en Suisse romande notamment suite à l'implication de Micheline Rey dans les travaux du Conseil de l'Europe (REY-VON ALLMEN, 2011), il faut bien constater que beaucoup de ses acteurs – à l'exception notable de PERREGAUX (2001, 2004) – ne placent pas la dimension linguistique au cœur de leurs préoccupations. Ou si la dimension linguistique est présente, comme au sujet des cours de langue et culture d'origine destinés aux élèves issus de la migration, elle est traitée comme un objet spécifique, détaché des travaux de la « voie suisse » sur le plurilinguisme.

C'est que les sujets de préoccupation pour les acteurs de l'éducation interculturelle ne manquent pas, en particulier celui de l'égalité des chances pour les élèves issus de la migration. Une synthèse des nombreux travaux à ce sujet, réalisée dans le cadre d'un projet de l'OCDE (CORADI VELLACOTT et WOLTER, 2005), conclut à un enchaînement des inégalités, dès le préscolaire et à toutes les étapes de la formation, pour les élèves issus de la migration, d'autant plus lorsqu'ils se trouvent en situation socio-économique défavorisée. Dans les années 1970, au moment de l'arrivée de nombreux enfants de travailleurs migrants dans les écoles, l'éducation interculturelle s'est constituée en s'émancipant de la pédagogie spécialisée, qui considérait alors les élèves migrants comme une catégorie d'élèves handicapés (GREMION, NOËL, et OGAY, 2013). En réaction à la vision déficitaire et assimilationniste de la pédagogie spécialisée de cette époque, les promoteurs de l'éducation interculturelle mirent en avant la dimension interculturelle pour comprendre et répondre aux difficultés scolaires des élèves migrants. Et comme à chaque fois que l'on veut convaincre de l'importance d'une question négligée, l'exagération menace (OGAY et EDELMANN, 2011). L'éducation interculturelle, en Suisse comme ailleurs, s'est alors laissée aller à la tentation de la culturalisation, exagérant l'importance de la variable culturelle et conduisant à ce qui fut ironiquement appelé la « pédagogie couscous », célébrant la diversité culturelle mais sans rien changer du point de vue de la justice sociale, pourtant l'objectif central de l'éducation interculturelle.

Comme le regrette ALLEMANN-GHIONDA (1993), on aurait pu s'attendre à ce que la Suisse mette à profit le potentiel de son contexte de diversité interne et externe pour imaginer une éducation interculturelle qui s'adresse réellement à tous les élèves, afin de développer leur capacité d'action dans une société interculturelle. Malgré les efforts entrepris pour développer l'éducation interculturelle au-delà de la question migratoire, la perception de l'éducation interculturelle ainsi que les pratiques sur le terrain scolaire restent avant tout concentrées sur les difficultés de la scolarisation des élèves issus de la migration, se rapprochant ainsi de la vision déficitaire de la pédagogie spécialisée dont l'éducation interculturelle s'était pourtant distancée. Intégrer la diversité interne dans la réflexion ainsi que dans les activités de pédagogie interculturelle aurait permis d'éviter cet écueil, en donnant l'occasion de travailler autrement par exemple la question des stéréotypes et préjugés, des rapports entre majoritaires et minoritaires, de la communication en contexte interculturel, et de favoriser ainsi réellement un apprentissage interculturel chez tous les élèves, issus ou non de la migration.

La formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle : le règne de la diversité

Etant donné la structure fédéraliste de la Suisse et la prérogative cantonale sur l'éducation publique, il est – on s'en doute – impossible de parler au singulier de la formation des

enseignants en Suisse, même au niveau de la Suisse romande. Si d'importants efforts de coordination et même d'harmonisation ont été réalisés dès les années 1990, en commençant par la reconnaissance des diplômes d'enseignement d'un canton à l'autre, une importante diversité des modèles de formation des enseignants subsiste. Concernant la formation interculturelle des enseignants, une proposition de curriculum standard pour la formation a été élaborée par des experts mandatés par la CDIP (LANFRANCHI, PERREGAUX, et THOMMEN, 2000). Elle faisait suite à deux enquêtes (dont celle de ALLEMANN-GHIONDA, DE GOUMOËNS, et PERREGAUX, 1999) qui avaient établi que la diversité linguistique et culturelle n'était pas systématiquement traitée dans tous les programmes de formation des enseignants, et qu'elle était le fait d'initiatives personnelles de formateurs certes motivés mais pas éternels. Lorsque la diversité était traitée, c'était sans concept clair, si ce n'est que ces formations n'abordaient que la diversité liée à la migration, sauf dans les cantons bilingues qui se concentraient eux sur leur bilinguisme. Le curriculum standard représente un projet ambitieux et inédit pour le paysage fédéral helvétique de l'éducation et de la formation car il s'adresse à l'ensemble des formateurs d'enseignants de Suisse. Ce curriculum standard n'articule malheureusement pas explicitement diversité interne et externe et peut ainsi être interprété par ses utilisateurs uniquement dans la perspective de la scolarisation des élèves issus de la migration. En effet, le document ne mentionne explicitement qu'une seule fois la diversité interne : c'est sans surprise pour la thématique de la « gestion du plurilinguisme » (LANFRANCHI et al., 2000, p. 19). La diversité interne est ainsi une fois de plus réduite à une question de langues, comme si elle ne pouvait pas également contribuer à l'apprentissage interculturel. Le curriculum standard constitue cependant une base solide qui pourrait aisément être développée dans la direction de ce que PERREGAUX appelle le « plurilinguisme holistique » (2001, p. 28), articulant diversité linguistique interne et externe, mais également en veillant à l'articulation entre diversité linguistique et culturelle.

Le premier des sept principes formulés par les auteurs du curriculum standard (LANFRANCHI et al., 2000) était de rendre obligatoire la formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle. Ce vœu a été concrétisé en 2007 sous la forme de Recommandations de la COHEP (Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques, 2007), suite à un rapport d'un groupe de travail ad hoc mandaté par la COHEP (COHEP-Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik, 2007). Le rapport se base notamment sur une enquête (SIEBER et BISCHOFF, 2007) portant sur la mise en œuvre par les institutions de formation des enseignants des principes formulés dans le curriculum standard. Comme dans les précédentes enquêtes, le constat est fait d'une grande diversité des pratiques en matière de formation interculturelle des enseignants, avec une forte variété des thématiques traitées et des compétences visées, ce qui rend impossible d'identifier ce qu'est finalement la formation interculturelle des enseignants en Suisse. Dans son rapport, le groupe de travail prend acte de la diversité observée sur le terrain, il constate que la pédagogie interculturelle est un concept pluraliste qui prend des formes différentes selon les orientations disciplinaires et théoriques. Si une des recommandations de la COHEP (2007) émanant des travaux de ce groupe est bien de « fixer une conception globale de la pédagogie interculturelle » (p. 5), l'ambition n'est pas comme on aurait pu l'espérer d'adopter un concept global pour la Suisse entière, ni même pour chacune des régions linguistiques, mais plus modestement à l'échelle de chaque institution de formation des enseignants. Ce qui revient à admettre qu'il n'existe même pas toujours de concept de formation interculturelle au niveau des institutions de formation des enseignants.

Par la suite, une deuxième phase des activités du groupe de travail de la COHEP, dans une nouvelle composition, s'est attelée à la formulation d'un concept global et commun aux différentes institutions de formation, sans succès pour l'instant.

L'expérience helvétique en matière de formation interculturelle des enseignants concorde avec les conclusions de l'OCDE (2010) faisant le bilan au niveau international des défis de la formation à la diversité des enseignants : s'il est impossible – ou même non souhaitable – de concevoir une formation interculturelle (ou à la diversité) des enseignants qui soit identique partout, les contextes étant différents et demandant des mesures adaptées, une certaine clarté conceptuelle et une systématisation seraient cependant souhaitables, le respect de la diversité ne signifiant pas que tout et son contraire font l'affaire (ou que, selon l'expression anglaise, *anything goes*).

Les acteurs suisses de l'éducation aux prises avec la diversité interne

Il n'apparaît pas raisonnable d'expliquer la diversité (sinon la disparité) des pratiques de formation interculturelle des enseignants en Suisse par le seul souci de préserver les spécificités régionales et cantonales, afin que la formation soit adaptée aux contextes spécifiques. La collaboration, en d'autres mots la capacité d'agir ensemble des différents acteurs de la formation interculturelle des enseignants est aussi en question. C'est ici que l'on retrouve la diversité, non pas comme objet de recherche et de formation, mais comme contrainte du travail collectif.

Tout d'abord, au niveau de l'organisation institutionnelle générale en Suisse, le respect de la diversité entre les régions et cantons implique un fonctionnement qui privilégie le local : selon le principe de subsidiarité, seules les tâches que les échelons inférieurs ne peuvent réaliser efficacement sont confiées aux échelons supérieurs. En matière de formation interculturelle des enseignants comme pour toute autre chose, chacun – chaque institution de formations d'enseignants, voire chaque formateur – a élaboré sa façon de faire, selon sa sensibilité et ses ressources. Quand arrive la demande de coordination ou de collaboration, la tentation est forte de préférer maintenir sa façon de faire, ou de vouloir la faire partager par les autres ; il est bien plus difficile de changer ses pratiques pour de nouvelles venant d'ailleurs.

Lorsque la collaboration parvient à s'imposer devant la tentation du chacun pour soi, elle rencontre les difficultés inhérentes à la diversité. Car un concept national, ou régional, ne s'élabore pas en Suisse par une autorité centrale dans un processus « top-down », mais par la collaboration des différents acteurs locaux. La première difficulté de cette collaboration est la diversité linguistique. La tradition en Suisse n'est pas l'utilisation d'une *lingua franca* mais la pratique de l'intercompréhension, ou multilinguisme réceptif : chacun parle sa langue et devrait donc comprendre celle de l'autre. Or malgré les nombreuses années investies dans l'apprentissage d'une deuxième langue nationale lors de la scolarité obligatoire, tous les acteurs de la formation interculturelle des enseignants en Suisse ne bénéficient pas des compétences plurilingues demandées par la collaboration au niveau fédéral. Le cordonnier n'étant pas toujours bien chaussé, les spécialistes de la diversité linguistique et culturelle ne communiquent pas toujours aisément avec leurs collègues des autres régions. Comme le relevait déjà ALLEMANN-GHIONDA (1993, p. 22) comme quatrième paradoxe de l'éducation helvétique : « L'échange scientifique sur les sujets qui nous intéressent ici est plus vif entre une région linguistique et son pays voisin correspondant qu'entre les différentes régions linguistiques

suisses ». C'est aussi le constat auquel est parvenu un inventaire de la recherche suisse en éducation interculturelle (OGAY et al., 2010). En bref, la Suisse romande échange avec la France et les autres pays francophones plus qu'avec la Suisse alémanique, laquelle échange spontanément avec l'Allemagne et, dans une moindre mesure, l'Autriche. Quant aux Tessinois, s'ils sont également en contact avec leurs voisins italiens, ce sont bien souvent les plus plurilingues du fait d'avoir dû émigrer en Suisse romande ou alémanique pour leurs études universitaires. La frontière linguistique interne est également une frontière culturelle, qui implique ici des différences de culture scientifique. Ainsi, les acteurs de la formation interculturelle des enseignants en Suisse se réfèrent à des pratiques locales différentes, construites sur la base de références culturelles et scientifiques différentes, et leur collaboration exigerait d'eux des compétences plurilingues qu'ils n'ont pas forcément. On comprend alors que le travail en contexte de diversité ne peut se réaliser que lentement, et difficilement.

Conclusion

La Suisse est réputée pour sa diversité interne. Le fait qu'elle soit également un pays d'immigration est peut-être moins connu (ou moins valorisé) mais néanmoins une réalité qui fait le quotidien de nombreux habitants de ce pays, dont les élèves et les enseignants. Si elle était pleinement pensée comme étant interne et externe, linguistique et culturelle, cette diversité pourrait inspirer l'action, susciter la créativité dans la gestion de la diversité. Mais pour l'instant, il faut bien admettre que les acteurs de l'école et de la formation des enseignants n'ont pas encore su en exploiter le potentiel. Au contraire, la diversité linguistique et culturelle interne s'avère être avant tout une contrainte de leur action.

Après une première période faste de développement de l'éducation interculturelle, particulièrement active en Suisse romande et en particulier à l'Université de Genève avec Micheline Rey, Pierre Dasen et Christiane Perregaux, l'éducation interculturelle s'est comme essoufflée, engluée dans son image de pédagogie pour les élèves migrants dont elle cherche à se distancer mais sans parvenir à se construire une identité claire (OGAY et al., 2010). Si la formation interculturelle des enseignants est maintenant obligatoire dans tous les instituts de formation des enseignants, les acteurs concernés ne parviennent pas à se mettre d'accord sur ce qu'elle devrait être et chacun réinvente la roue de son côté. Reconnaître que la diversité linguistique et culturelle n'est pas seulement un objet sur lequel porte son expertise de chercheur ou de formateur mais également et en premier une contrainte de notre action serait un premier pas indispensable pour sortir de ce qui ressemble pour l'instant bien à une impasse. Il s'agit évidemment de dépasser les barrières linguistiques et culturelles helvétiques, mais pas seulement : s'y ajoutent les barrières disciplinaires. Il est grand temps que les spécialistes de la diversité culturelle en éducation, qui se sont focalisés sur la diversité externe, travaillent ensemble avec les spécialistes de la diversité linguistique en éducation, orientés avant tout sur la diversité interne. Il sera alors possible d'apporter une contribution qui s'avère indispensable à un nouveau débat dans le monde de l'éducation, en Suisse comme ailleurs : celui de l'école inclusive, censée répondre à la diversité des besoins de tous les élèves. Or cette réflexion prometteuse sur le système scolaire et sa capacité à accueillir les élèves dans leur diversité (plutôt que d'attendre de ceux-ci qu'ils s'adaptent à l'école) tend – en Suisse du moins – à être perçue uniquement en lien avec l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap, en évacuant la question de l'exclusion des individus désavantagés sur la base de leurs langues et

de leurs références culturelles. Les spécialistes de la diversité linguistique et culturelle n'auront une chance de se faire entendre dans ce défi de taille que représente l'école inclusive qu'à la condition qu'ils soient eux-mêmes capables de s'entendre et de conjuguer leurs forces.

Références

- ALLEMANN-GHIONDA, C., 1993, Paradoxes de l'éducation dans la Suisse plurilingue et pluriculturelle. *Recherche En Education*, 15, 15–26.
- ALLEMANN-GHIONDA, C., DE GOUMOËNS, C., & PERREGAUX, C., 1999, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Editions universitaires.
- CONFÉRENCE SUISSE DES DIRECTEURS DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, 1998, *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire ? Rapport d'un groupe d'experts mandaté par la Commission formation générale pour élaborer un "Concept général pour l'enseignement des langues."* Berne: CDIP.
- COHEP-ARBEITSGRUPPE INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK, 2007, *Grundlagenbericht. Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz / Rapport fondamental. Pédagogie interculturelle dans la formation des enseignantes et enseignants en Suisse*. Berne: COHEP.
- CONFÉRENCE SUISSE DES RECTRICES ET RECTEURS DES HAUTES ÉCOLES PÉDAGOGIQUES, 2007, *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne: COHEP.
- CORADI VELLACOTT, M., & WOLTER, S., 2005, *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- GOGOLIN, I., 2008, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2e éd.). Münster: Waxmann.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., 2007, Le statut du français dans une Suisse à quatre langues: représentations et paradoxes. *Revue Japonaise de Didactique Du Français*, 2(2), 43–59.
- GREMION, M., NOËL, I., & OGAY, T., 2013, Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 35(1), 53–69.
- LANFRANCHI, A., PERREGAUX, C., & THOMMEN, B., 2000, *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation - Propositions pour un curriculum de formation - Indications bibliographiques*. Berne: CDIP.
- LÜDI, G., 1997, Plurilinguisme en Suisse et écoles plurilingues. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 333–353). Berne, [etc.]: Lang.
- MOTTET, G., & BOLZMAN, C., 2009, *L'École et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie de l'action publique*. Genève: ies éditions.
- OECD, 2010, *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OGAY, T., 2012, Pluralité des langues et des cultures: quatre expériences institutionnelles, une même quête d'équilibre dans la tension entre égalité et diversité. *Alterstice*, 2(1), 9–16.
- OGAY, T., & EDELMANN, D., 2011, Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47–71). Paris: L'Harmattan.

- OGAY, T., GAKUBA, T., BORRUAT, S., GREMION, M., HUTTER, V., & ZHARKOVA FATTORE, Y., 2010, Dadas et marottes de la recherche en éducation interculturelle : Que cherchent les chercheurs? In G. Thésée, N. Carignan, & P. Carr (Eds.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures* (pp. 16–32). Paris: L'Harmattan.
- PERREGAUX, C., 2001, La pluralité linguistique et culturelle dans la formation: passer de la périphérie au coeur du système. *Langage & Pratiques*, 28, 21–30.
- PERREGAUX, C., 2004, Concept général pour l'enseignement des langues et réalité sociolinguistique. L'analyse d'une tension. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 26(3), 451–464.
- REY-VON ALLMEN, M., 2011, The intercultural perspective and its development through cooperation with the Council of Europe. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Multicultural Education. Enhancing global interconnectedness* (pp. 33–48). New York: Routledge.
- SIEBER, P., & BISCHOFF, S., 2007, *Rapport. Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Berne: COHEP.