

DADAS ET MAROTTES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Tania Ogay, Valérie Hutter, Stéphanie Borruat,
Yulia Zharkova Fattore, Théogène Gakuba et Myriam Gremion

Résumé

Au sein de la recherche interculturelle, l'éducation représente un champ d'investigation particulièrement important, retenant l'attention de nombreux praticiens, décideurs et chercheurs. En effectuant un recensement de la recherche en éducation interculturelle réalisée en Suisse entre 1993 et 2006, les auteurs se sont intéressés aux pratiques des chercheurs de ce domaine : quelles sont les thématiques traitées? Et avec quelles méthodes de collecte et d'analyse des données? L'opération semblait a priori aisée, car limitée à la recension de ce qui se fait, et non pas à l'évaluation des résultats et acquis de la recherche, ce qui serait une toute autre histoire. Elle a cependant rapidement posé la question centrale développée dans cet article : quelle est l'identité de la recherche en éducation interculturelle? Où tracer ses limites? Ce champ de recherche s'est en effet révélé comme étant traversé par une tension entre une conception limitée de son objet, réduit à la scolarisation des élèves migrants, et une conception large, aux contours si flous qu'elle en devient difficilement communicable. Une réflexion sur l'objet de la recherche en éducation interculturelle apparaît dès lors souhaitable, ainsi qu'une réflexion sur son projet : entre reconnaissance et utilité sociales, et liberté et créativité.

Mots-clés

Éducation interculturelle ; méthodes de recherche ; pratique de la recherche ; limites ; dialogue interculturel ; interculturel en Suisse.

Introduction

Dans la recherche interculturelle, l'éducation occupe indéniablement une place de choix, au point que, pour beaucoup, « l'interculturel » et l'éducation interculturelle ne font souvent qu'un. En effet, l'éducation se trouve être cruciale à double titre pour la recherche interculturelle : l'éducation – et on l'entend souvent comme étant l'école seulement ou, plus largement, le système éducatif – représente un contexte particulièrement critique, un laboratoire de l'interculturalité dans lequel se jouent les relations généralement asymétriques entre groupes culturels, avec leur cortège de discriminations et d'inégalités. Depuis les années 1970 et les importants mouvements de migration entre le Sud et le Nord de l'Europe, la

« question » des élèves d'origine immigrée et de leur scolarisation a attiré l'attention de nombreux chercheurs tout comme des organisations internationales actives dans le domaine de l'éducation, en particulier le Conseil de l'Europe (Rey & Batelaan, 1995). Toutefois, l'éducation représente également un moyen privilégié, un outil dans lequel les sociétés fondent beaucoup d'espoir afin de promouvoir le dialogue interculturel. La recherche interculturelle contribue largement à cette pédagogie ou formation interculturelle, comme on peut le constater notamment par les nombreux auteurs réunis par Demorgon et Lipiansky (1999).

Si l'éducation est tellement importante pour la recherche interculturelle, sait-on pour autant ce que recouvre la « recherche en éducation interculturelle »? Quelles sont les thématiques traitées, auprès de quelles populations, avec quelles méthodes de recherche? C'est à ces questions, descriptives et apparemment simples, que nous avons voulu répondre lors d'une étude (Ogay, Gremion, Zharkova Fattore, Hutter, Gakuba & Gendre-Borruat, 2008) réalisée dans le cadre des activités du groupe de travail *Éducation interculturelle* de la Société suisse de recherche en éducation. Partant du constat que le contact entre les chercheurs des différentes régions linguistiques de Suisse avait été perdu à la suite de la mise en veilleuse pendant quelques années de ce groupe de travail, nous nous sommes donnés pour objectif de réaliser un panorama, aussi exhaustif que possible, de la recherche suisse en éducation interculturelle entre 1993 et 2006.

Après plusieurs sollicitations de collègues, de longues recherches dans des bases de données et le dépouillement de nombreuses bibliographies, 132 références ont été recensées¹ puis catégorisées et ont ensuite fait l'objet d'une analyse quantitative descriptive. En plus d'une analyse globale sur l'ensemble du corpus, deux axes d'analyse ont été privilégiés : une analyse sur l'axe temporel, comparant les recherches des années plus anciennes aux plus récentes, et une analyse sur l'axe de la diversité linguistique, comparant les recherches réalisées en Suisse alémanique, en Suisse romande, en Suisse italienne, ainsi que les recherches réalisées par des groupes de chercheurs de plusieurs régions linguistiques ou d'institutions actives au niveau national (qui ont été catégorisées comme « recherches nationales »). Nous reprendrons ici quelques éléments de notre étude qui nous ont permis de réfléchir à certaines facettes de la recherche en éducation interculturelle qui nous étaient jusqu'alors cachées, pour reprendre le titre de cet ouvrage.

La définition de l'objet d'étude, source d'interrogations déconcertantes

Recenser les recherches suisses dans le domaine de l'éducation interculturelle entre 1993 et 2006 semblait a priori une tâche clairement définie et assez aisée dans la mesure où, dès le début, nous avions limité

notre ambition à recenser ce qui avait été fait, sans entrer dans une évaluation des résultats obtenus par les recherches recensées. Il est cependant apparu assez rapidement que seules les bornes temporelles pouvaient être définies sans trop de peine, l'année 1993 ayant été retenue à cause de deux publications qui avaient déjà permis de recenser les recherches antérieures (Allemann-Ghionda, 1994 ; Poglià, Perret-Clermont, Gretler & Dasen, 1995). Les autres termes de notre objectif de recherche nous ont par contre donné passablement de fil à retordre. Ils nous ont amenés à poser un certain nombre de questions déconcertantes à propos d'un champ que nous avions pourtant l'impression de bien connaître, ayant notamment pris l'habitude de nous y référer pour définir notre identité professionnelle.

Tâche peut-être contre-nature pour des « interculturelles », il nous a tout d'abord fallu définir quelle recherche était « suisse », et quelle recherche ne l'était pas. En effet, établir un recensement implique un objectif d'exhaustivité. Celle-ci n'est réalisable que par une délimitation claire de l'univers de travail, permise notamment par le critère géographique. Après bien des discussions sur ce qu'il fallait entendre par « suisse », nous avons inclus dans notre recensement des recherches qui portent sur le contexte suisse, mais aussi des recherches réalisées dans d'autres pays par des chercheurs rattachés à, ou financés, par des institutions suisses.

Dans cette nécessaire définition – et donc délimitation – de l'objet d'étude, ainsi que des critères pour l'admission des références dans la base de données, nous avons dû encore nous interroger sur ce qu'était la « recherche », et sur ce qui n'en serait pas. En regardant les publications des chercheurs suisses en éducation interculturelle, nous avons constaté que les écrits rendant compte de recherches empiriques ne représentent souvent qu'une petite partie de leurs publications. En effet, les chercheurs publient également de nombreux textes théoriques, présentant et discutant d'autres théories et recherches, des textes de vulgarisation, ainsi que des outils destinés aux praticiens de l'éducation. Il nous était cependant impossible de recenser toutes ces publications, de natures très différentes et parfois difficilement localisables. En choisissant de ne retenir pour le recensement que les recherches empiriques, c'est-à-dire impliquant la collecte et l'analyse de données - concept qui, soit dit en passant, ne va pas non plus de soi -, nous avons dû nous résoudre à donner une image tronquée de l'activité scientifique de certains collègues, dont l'apport est bien plus important que ne semblerait l'indiquer notre recensement.

Restait encore à définir le cœur de notre objet : l'éducation interculturelle. Que comprendre sous ce syntagme ? Et, question cruciale, quelles recherches n'en relèvent pas ? Pour être admises dans le recensement, nous avons considéré que les références devaient porter sur une problématique éducative dans son sens large (éducation formelle, mais aussi

informelle, traditionnelle, familiale, formation d'adultes, formation professionnelle). Ces recherches devaient également avoir une dimension interculturelle, c'est-à-dire problématiser l'interaction entre les cultures, ou avoir une dimension de comparaison entre différentes cultures, selon les deux facettes de la recherche interculturelle définies par Dasen et Retschitzki (1989) dans les actes du premier colloque de l'Association pour la Recherche InterCulturelle. Un cas limite qui nous a plusieurs fois interrogés est celui de recherches portant sur des enfants ou des jeunes d'origine immigrée.

Alors que notre premier mouvement était souvent de les intégrer (les personnes d'origine immigrée étant le public par excellence de « l'interculturel »), nous avons pourtant dû les exclure lorsque ces recherches ne traitaient pas explicitement de la question de l'éducation, ou de façon trop marginale. En effet, ce n'est pas parce que la population d'une recherche est en principe concernée par l'éducation que la recherche relève pour autant du domaine de l'éducation. Si l'on suivait ce raisonnement, toutes les recherches s'intéressant à des personnes seraient des recherches en éducation étant donné qu'il est maintenant reconnu que l'éducation concerne tous les âges de la vie.

En cherchant à circonscrire notre recensement aux recherches qui problématisent explicitement l'éducation, nous avons pu prendre la mesure de l'importance que prennent en éducation interculturelle les disciplines et thématiques que nous avons appelées « contributives » : la psycho- et sociolinguistique, la psychologie (inter)culturelle, l'anthropologie, la sociologie des migrations, la didactique des langues, pour ne citer que les principales. Les limites n'étaient pas toujours faciles à trouver, d'autant plus que certains chercheurs se réclament de l'éducation interculturelle, alors que leurs recherches ne la thématisent pas explicitement, et que d'autres chercheurs nous semblaient traiter d'éducation interculturelle, mais sans s'y référer explicitement.

Que cherchent les chercheurs en éducation interculturelle ?

Un premier résultat à relever est l'essor important de la recherche en éducation interculturelle en Suisse ces dernières années : alors que Gretler (1995) recensait 65 références entre 1976 et 1991, c'est-à-dire sur une période de 15 années, nous en avons recensé deux fois plus pour une période de 14 années. Cette augmentation du nombre de recherches se voit également à l'intérieur de notre corpus, avec 28 références pour les trois plus lointaines années (1993 à 1996) et 41 références pour les trois plus récentes (2003 à 2006).

Quant aux thématiques traitées, nous en avons relevé quatorze (voir la liste de ces catégories à l'annexe 1), comme on peut le voir dans le graphique suivant qui donne le « hit parade » des thématiques, c'est-à-dire les fréquences des thématiques dans l'ordre décroissant de leur popularité (les recherches pouvaient bien sûr être catégorisées dans plusieurs thématiques).

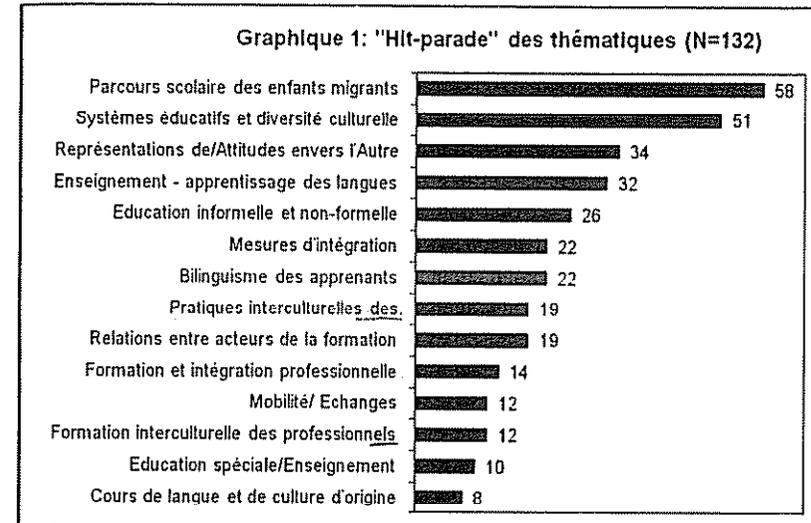
Il est à remarquer que 44% des références ont été catégorisées à la thématique « Parcours scolaire des enfants migrants », la thématique prototypique de l'éducation interculturelle, suivie par la thématique très proche des « Systèmes éducatifs et diversité culturelle ». Si on cumule ces deux catégories, ce sont 64% des références qui ont été catégorisées à l'une ou l'autre de ces thématiques, ou aux deux. La question de l'intégration scolaire des élèves migrants a fait ainsi figure de *dada favori* des chercheurs suisses en éducation interculturelle, illustrant ce qu'Allemann-Ghionda (1999) qualifie de compréhension « limitée » de l'éducation interculturelle. Ces deux thématiques occupent les deux premiers rangs pour les recherches germanophones comme pour les recherches francophones et nationales, les italophones donnant eux plus d'importance aux questions linguistiques. Ce sont cependant surtout les Alémaniques qui privilégient ces deux thématiques, les Romands en investissent également volontiers d'autres. On constate peu de changement au cours des années, si ce n'est la cote croissante de la thématique « Représentations de/Attitudes envers l'Autre » qui se place au troisième rang dans la période la plus récente (2002-2006).

Le schéma est similaire pour ce qui est des populations auprès desquelles sont réalisées les recherches : sans surprise étant donné les thématiques privilégiées, ce sont avant tout les populations scolaires qui sont étudiées, élèves du degré secondaire puis du degré préscolaire et primaire. L'intérêt pour ces derniers a cependant diminué dans les périodes récentes, alors que les étudiants de la formation par apprentissage et du tertiaire reçoivent de plus en plus d'attention des chercheurs. Comme pour les thématiques, on remarque que, ce sont surtout les Alémaniques qui privilégient les élèves de l'école obligatoire et s'intéressent peu aux autres populations.

Comment les chercheurs cherchent-ils?

L'outil de collecte des données le plus fréquemment utilisé est l'entretien (57% des recherches), suivi par le questionnaire (45%), les documents (catégorie dans laquelle nous avons inclus les données de recensements statistiques publiées, 36%) avec en dernier lieu l'observation (27%). La plupart des recherches n'utilisent qu'un seul outil (62%). Les autres recherches combinent les outils dans des proportions similaires autour

de 30% pour les questionnaires, les entretiens et les documents. L'observation n'est que rarement utilisée comme méthode unique (5%). Sur l'axe temporel, on remarque que le recours aux entretiens ainsi qu'aux observations est devenu plus fréquent ces dernières années. Quant aux comparaisons entre régions linguistiques, il apparaît que les chercheurs francophones et germanophones utilisent dans une même proportion les entretiens (37% des recherches francophones et 36% des recherches germanophones). Par contre, les germanophones utilisent tout aussi volontiers le questionnaire (36% des recherches), ce qui n'est pas du tout le cas des francophones qui n'y ont recours que dans 20% des recherches, lui préférant l'observation (22% des références francophones), contre 12% seulement pour les germanophones.



Nous nous sommes également intéressés aux types d'analyses utilisées dans les recherches référencées, en nous limitant à la distinction entre analyses qualitatives et quantitatives. Il apparaît que ces deux types d'analyses sont à égalité et représentent chacune un tiers des recherches recensées. En outre, 26% des recherches adoptent une démarche mixte en combinant analyses quantitatives et qualitatives. Remarquons encore que nous n'avons pu identifier le type d'analyse appliquée pour 9% des références, ce qui nous interroge quant à la rigueur de certaines publications qui n'accordent pas toujours beaucoup d'importance aux questions méthodologiques. Pour ce qui est de l'axe temporel, on remarque une diminution des analyses quantitatives, au bénéfice des démarches mixtes. On peut également relever que les recherches portant sur une population scolaire sont plus souvent quantitatives que qualitatives (avec un χ^2 significatif à

$p=.054$ pour le pré-scolaire et primaire, et à $p=.009$ pour le secondaire I et II). Les différences entre régions linguistiques sont ici particulièrement remarquables : les francophones privilégient les analyses qualitatives au détriment des analyses quantitatives (49% des recherches francophones sont qualitatives, 20% sont quantitatives, et 31% sont mixtes : χ^2 significatif à $p=.002$). Ainsi, 63% des recherches catégorisées dans le qualitatif sont francophones, alors qu'elles constituent, rappelons-le, 46% de l'échantillon. Quant aux germanophones, ils semblent avoir une préférence contraire, privilégiant le quantitatif au qualitatif (45% des recherches germanophones sont quantitatives, 29% sont qualitatives et 26% sont mixtes), mais le résultat du χ^2 n'est pas significatif.

Dans quel cadre et avec quelles contraintes les chercheurs réalisent-ils leurs recherches?

Le choix des thématiques de recherche ainsi que du type de démarche méthodologique peut en effet être plus ou moins contraignant selon le contexte institutionnel et le financement de la recherche. Nous avons ainsi catégorisé les recherches recensées selon leurs différents statuts (qui ne sont pas nécessairement exclusifs), information qui nous a malheureusement manqué pour 14% d'entre elles. On remarque que les recherches de notre corpus sont majoritairement des recherches mandatées par une institution : celles-ci représentent 42% de nos références, alors que les recherches financées par des fonds publics de soutien à la recherche scientifique ne représentent que 21% de l'échantillon. Viennent ensuite les thèses de doctorat avec 20%, les recherches indépendantes avec 6%, ainsi que les mémoires de licence et de diplôme d'études supérieures publiés qui représentent 2% des références recensées. Il peut être intéressant de remarquer que les recherches mandatées sont plus souvent quantitatives (χ^2 quasi-significatif à $p=.06$) et les thèses plus souvent qualitatives (χ^2 significatif à $p=.046$). On peut dès lors se demander si les docteurs en éducation interculturelle sont bien préparés au type de recherches pour lesquelles les institutions mandatent des chercheurs. L'importance des recherches mandatées a cependant clairement diminué avec les années, passant par exemple de 34 recherches mandatées entre 1993-1999 à 21 entre 2000-2006 (χ^2 significatif à $p=.010$), alors que le nombre de recherches ayant obtenu un financement des fonds publics de soutien de la recherche a connu une progression importante, passant de 7 entre 1993-1999 à 21 entre 2000-2006 (χ^2 significatif à $p=.005$).

Pour ce qui est de la comparaison entre les régions linguistiques, le test du χ^2 indique une relation significative (à $p=.000$) entre l'appartenance linguistique des chercheurs et les recherches mandatées par une institution. En comparant le pourcentage assuré par les différents groupes linguistiques

dans les recherches mandatées avec la part qu'ils représentent dans l'ensemble du corpus, on remarque, sans surprise il est vrai, que ce sont les recherches dites « nationales » qui bénéficient le plus des mandats institutionnels (36% des recherches mandatées, alors qu'elles représentent 19% du corpus). La part des francophones dans les recherches mandatées par une institution n'est que légèrement en dessous de leur représentation dans le corpus (40% des recherches mandatées, pour 46% des références du corpus). Les germanophones sont quant à eux clairement sous-représentés dans les bénéficiaires de mandats (22% des recherches mandatées, pour 31% des références du corpus). Il en va autrement pour le financement des recherches par les fonds publics de soutien à la recherche scientifique. Les recherches germanophones sont surreprésentées parmi les bénéficiaires de ces fonds : elles en constituent le 43% alors qu'elles ne représentent que le 31% du corpus. Les recherches francophones sont quant à elles sous-représentées : elles représentent 36% des bénéficiaires, alors qu'elles constituent 46% des références du corpus. Pour ce qui est des thèses, qui représentent 23% des recherches, 62% sont francophones, 31% sont germanophones et 8% sont italophones. Si l'on compare ces taux avec la part que représentent ces groupes linguistiques dans le corpus à l'exclusion des références « nationales » - par définition aucune thèse ne pouvant être « nationale » - ils indiquent une légère surreprésentation des francophones, ainsi qu'une légère sous-représentation des germanophones dans les thèses.

Des faces cachées... et des contours flous

Des analyses descriptives que nous avons pu mener sur le corpus de références recensées se dégage l'image suivante de la recherche empirique suisse en éducation interculturelle : celle d'une nébuleuse aux contours flous, au centre de laquelle se trouve un noyau important, mais qui a néanmoins tendance à s'amenuiser avec le temps. Ce noyau de la recherche interculturelle est constitué de recherches axées sur l'école et les élèves d'origine immigrée. Les analyses quantitatives y sont privilégiées. La plupart des recherches germanophones se trouvent dans ce noyau. Il s'agit de la conception classique de l'éducation interculturelle, souvent soutenue par une démarche de recherche elle aussi classique, qui utilise volontiers le questionnaire et les analyses quantitatives.

Lorsqu'on s'éloigne de ce noyau, il devient difficile de définir ce qu'est la recherche en éducation interculturelle : quel est son objet? Jusqu'où s'étend-elle? Où placer les limites? On nous rétorquera probablement qu'il n'est pas nécessaire de définir des limites, que l'ouverture est une richesse et une valeur importante de « l'interculturel ». Cette objection nous a fréquemment été adressée par des collègues lors de la réalisation de notre étude. Certes, mais à part la question pratique qui se posait à nous pour

réaliser le recensement d'un univers ouvert, cette position sur les limites du champ de l'éducation interculturelle nous pose un problème plus fondamental : comment alors construire et définir l'identité de l'éducation interculturelle? Comme le formule si bien Lipiansky (1992), l'identité est une notion paradoxale qui repose autant sur la similitude que sur la différence :

D'une part, il s'agit du caractère de ce qui est identique, c'est-à-dire d'être ou d'objets parfaitement semblables tout en restant distincts ; dans ce cas, l'identité est donc le fait d'être semblables tout en restant distincts. D'autre part, elle est le caractère de ce qui est unique et donc qui se distingue et se différencie irréductiblement des autres. (...) On peut poser l'hypothèse que l'identité ne se soutient que dans cette oscillation et qu'il importe que le paradoxe ne soit pas résolu. Sinon, c'est la chute dans l'un des termes de la contradiction : l'unicité autistique ou l'indifférenciation uniformisante du fusionnel qui signent l'une et l'autre la perte de l'identité (p. 7-8).

Ainsi, il nous semble que si l'éducation interculturelle est tout, chacun et chacune y plaçant ses dadas et marottes, elle risque finalement de n'être plus rien, de ne pas être identifiable par les personnes qui n'ont pas la chance d'y être actives. Pourtant, comme d'autres collègues s'identifiant à l'éducation interculturelle, nous avons aussi souvent prôné plus d'ouverture par rapport à cette conception de l'éducation interculturelle limitée à la scolarisation des élèves d'origine immigrée que déplore Allemann-Ghionda (1999). Mais nous nous retrouvons bien embarrassés pour expliquer de façon convaincante ce que recouvre concrètement l'éducation interculturelle dans sa conception large, comme par exemple pour l'une d'entre nous au moment de présenter un programme de *master* imprudemment intitulé « master en éducation interculturelle et comparée » à une assemblée d'étudiants en Sciences de l'éducation. En effet, la difficulté pour la recherche en éducation interculturelle, ou pour les approches interculturelles de l'éducation selon la terminologie privilégiée notamment par Dasen et Perregaux (2000) est qu'elle se situe au carrefour de deux champs eux-mêmes pluridisciplinaires :

Tout comme on peut voir les sciences de l'éducation comme la réunion des différents regards disciplinaires par rapport à un objet, l'éducation, de même, les approches interculturelles sont un composite de perspectives disciplinaires sur un objet, les cultures et les interactions entre porteurs de cultures. Quant

aux approches interculturelles en sciences de l'éducation, elles représentent l'intersection entre ces deux ensembles (p. 8).

Une géométrie très variable du champ de l'éducation interculturelle

Ce qui rend les choses particulièrement compliquées, c'est que les deux concepts clés de l'éducation interculturelle, l'éducation et la culture, sont d'un usage équivoque, car coexistent des conceptions étroites tout comme des conceptions larges de chacun des deux termes. Ainsi, l'éducation est pour beaucoup synonyme d'école ou de système éducatif. Une illustration de ce fréquent amalgame entre « sciences de l'éducation-salle de classe » que déplore Schurmans (1998) est donnée par la définition de la recherche en éducation qui figure sur le site internet du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, dont voici un extrait :

La recherche en éducation investigate et explique la réalité de ce qui fait le domaine éducatif, à savoir par exemple les processus d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, l'évaluation des élèves, les structures scolaires. Pour ce faire, elle a recours à diverses méthodes scientifiques. (...) La recherche en éducation élabore des concepts et des modèles de développement du champ éducatif à partir d'objectifs définis pour la plupart au niveau politique. Parmi ses tâches figurent également celle de contribuer à la planification, au développement et au conseil en matière de problématiques éducatives et scolaires. (CSRE, 2008 [page internet sans numéros de page]).

Aux antipodes d'une telle conception de l'éducation se trouve la position de Dasen (2000, 2004) qui considère l'éducation comme un synonyme de transmission culturelle. Faisant sienne la remarque de Bruner (1996) pour qui la plus grande partie de ce que nous savons a été apprise en dehors de l'école, Dasen déplore « l'hégémonie de l'éducation scolaire, qui se pose souvent comme seul modèle par rapport auquel toutes les autres formes d'éducation doivent se définir » (p. 28). L'éducation n'est pas le seul fait de l'école telle qu'elle a été conçue dans les sociétés occidentales et qui a ensuite été exportée notamment à la « faveur » des colonisations (Marin, 2000). La recherche en éducation se doit ainsi d'investiguer également d'autres formes de transmission culturelle, en particulier dans le cadre de la famille ou de la communauté, on parlera alors notamment d'éducation informelle.

Quant au second concept sur lequel se fonde l'éducation interculturelle, soit la culture, il fait l'objet de débats bien au-delà du champ

de l'éducation interculturelle. Les définitions de la culture sont nombreuses - Baldwin (2005) en recense plus de trois cents depuis la recension de Kroeber et Kluckhohn (1952) - et reflètent des conceptions qui peuvent être fort différentes (voir par exemple Cuche, 1996), conceptions qui se retrouvent bien sûr dans l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteuille, 1999). Ainsi, pour d'aucuns, la culture relève d'un fait objectif qui serait de l'ordre de l'évidence - elle peut être définie, décrite et même mesurée - reliant l'individu à « sa » culture d'appartenance, que l'on associe généralement à un territoire national voire régional. En éducation interculturelle, l'Autre par excellence est ainsi l'élève d'origine immigrée, dont la culture « autre » perturberait la carrière scolaire.

D'autres chercheurs, comme Abdallah-Preteuille (2004), ont quant à eux une conception dynamique de la culture, s'intéressant moins à ses contenus qu'aux processus de sa formation et transformation par le biais des interactions entre des individus et des groupes sociaux. Ceux-ci ne sont plus nécessairement rattachés à des territoires, nationaux ou régionaux, on peut ainsi parler de culture également pour d'autres types de communautés d'individus, à l'échelle d'un quartier, mais aussi d'un groupe d'âge, d'une profession. Avec cette conception large de la culture, l'interculturel n'est ainsi plus seulement l'étude des contacts entre individus conçus comme « venant de cultures différentes », mais un paradigme définissant un « *mode d'interrogation spécifique* » (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 51) de la réalité, faite de relations entre des individus qui trouvent dans les cultures de quoi s'identifier comme se différencier. Ou comme le formule Meunier (2007) :

L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle, mais à partir des processus et des dynamiques selon une logique relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles (p. 7).

La combinaison de la conception étroite de l'éducation et de la culture conduit à la conception de l'éducation interculturelle comme étant le champ qui traite de la scolarisation des élèves migrants. Aisément identifiable, y compris par les politiques et autres éventuels financeurs de la recherche, cette conception de l'objet de la recherche en éducation interculturelle peut sembler limitée. Plusieurs décennies de travaux de recherche n'ont pourtant pas permis, et c'est peu dire, de remédier aux difficultés scolaires des élèves d'origine immigrée, comme en attestent, par exemple, les résultats de l'enquête internationale PISA (Schleicher, 2006) ou une enquête internationale de l'OCDE sur l'équité des systèmes éducatifs (Field, Kuczera & Pont, 2007). Si elle est limitée, cette conception de l'éducation interculturelle n'en est pas pour autant négligeable ni dépassée.

Quant à la combinaison des conceptions larges de l'éducation et de la culture, elle conduit à faire de l'éducation interculturelle un domaine aux contours pour le moins flous. L'éducation interculturelle ainsi conçue possède certes les charmes de l'ouverture, une valeur chère aux « interculturelistes ». Cependant, ce recensement de la recherche en éducation interculturelle nous a conduits à nous interroger sur sa capacité à se construire une identité qui lui permette d'être reconnue au-delà du cercle de ses adeptes. Nous ne nous aventurerons pas ici à trancher pour ou contre l'une ou l'autre de ces conceptions de l'éducation interculturelle, cela ne nous semble d'ailleurs pas être la question. En effet, plutôt que de chercher à résoudre l'incohérence en supprimant l'un des deux termes en opposition, il faudrait plutôt, selon nous, que les acteurs de l'éducation interculturelle thématisent cette tension et cherchent à la transformer en moteur plutôt qu'en frein du développement de ce champ fertile et prometteur de l'activité scientifique.

Conclusion

La réalisation d'un recensement de la recherche empirique suisse en éducation interculturelle nous a permis de considérer avec un peu de distance ce champ qui marque notre quotidien professionnel. L'analyse des 132 références que nous avons pu récolter a montré un champ de recherche riche et dynamique, en plein essor. L'identité de l'éducation interculturelle est cependant difficile à cerner, tirillée entre une conception limitée à la scolarisation des élèves migrants et une conception si large de l'éducation et de la culture qu'elle pourrait tout contenir ou presque. En cherchant à décrire un domaine de recherche et ses « produits », nous nous sommes retrouvés à réfléchir à des questions fondamentales de la recherche interculturelle, mais appliquées ici à un domaine de recherche : comment se construit l'identité du domaine de la recherche en éducation interculturelle, dans son rapport au même et au différent, dans la construction et la perception de ses limites et frontières? Le constat que nous avons fait du contour flou du champ de l'éducation interculturelle nous interroge : est-il souhaitable que l'éducation interculturelle définisse plus précisément son objet et son projet afin de clarifier son identité, ce qui lui amènerait probablement une meilleure reconnaissance académique et sociale? Doit-elle chercher à répondre aux besoins et attentes de la société, chercher à être utile, ou au contraire s'affranchir, rester libre dans ses choix thématiques et méthodologiques? Ne risque-t-elle pas dès lors de devenir difficilement saisissable et de disparaître? Dans la recherche sur les processus d'acculturation des individus, Camilleri (1990) aurait parlé de valorisation de la fonction pragmatique ou de la fonction ontologique.

Un dernier élément qui ressort de nos analyses est encore à relever : les différences que nous avons pu constater entre la recherche réalisée en Suisse romande et celle réalisée en Suisse alémanique, différences que nous avons analysées plus longuement ailleurs. Qu'il y ait des différences montre que la pratique de la recherche est une pratique sociale comme une autre, enracinée dans un certain contexte culturel, avec ses normes et habits. Néanmoins, ces différences nous interrogent quant à la pratique du dialogue interculturel entre chercheurs travaillant pourtant sur l'interculturel, révélant peut-être une autre face cachée de la recherche interculturelle. Prendre nos pratiques comme objet de recherche est certainement une piste à suivre pour améliorer notre compréhension de la construction de l'interculturalité.

Questions de réflexion

1. Comment définissez-vous l'éducation interculturelle et ses thématiques?
2. Dans quelle mesure les observations que nous avons pu faire de la recherche en éducation interculturelle dans le contexte suisse pourraient-elles s'appliquer également à d'autres contextes nationaux?
3. À quoi la formation des futurs chercheurs en éducation interculturelle devrait-elle ressembler? Les formations actuelles sont-elles satisfaisantes?
4. Comment les chercheurs en éducation interculturelle doivent-ils se positionner face aux besoins et attentes de la société, et plus particulièrement du système éducatif?
5. Comment faire pour que la diversité linguistique ne soit pas une barrière aux échanges entre chercheurs et un obstacle à la diversité culturelle?

Annexe 1 : Liste des catégories thématiques et leurs définitions

Parcours scolaire des enfants migrants

Cette catégorie comprend les thématiques liées aux différentes dimensions caractérisant la scolarisation des enfants migrants telles que : leur vécu en tant qu'élèves ou migrants, les conditions/pratiques d'intégration et de prise en charge de ces élèves, leurs résultats scolaires et les débouchés professionnels qui s'en suivent (ou pas), les influences de leur scolarité sur leur avenir.

Mesures d'intégration

Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent aux mesures mises en place pour l'intégration des apprenants allophones (classe d'accueil, classes de langues, soutien), ainsi qu'aux apprenants qui en bénéficient, et

ce, à différents niveaux tels que : les structures organisationnelles, les politiques scolaires/éducatives et les acteurs qui interviennent (enseignants, directeurs d'établissement, familles, etc.).

ELCO

Cette catégorie comprend les thématiques liées au programme d'enseignement des langues et cultures d'origine. Ce système a été mis sur pied dans les écoles genevoises (trois niveaux d'enseignement) dans les années 1990 par les consulats des 4 groupes linguistiques les plus représentés à Genève : albanais, italien, portugais et espagnol.

Bilinguisme des apprenants

Cette catégorie comprend les thématiques de recherche liées au bilinguisme dans une perspective plutôt sociolinguistique et pédagogique (attitudes / représentations de l'Autre, EOLE, lien avec la culture) que neuro- et psycholinguistique (aspects cognitifs et fonctionnels de l'acquisition des langues).

Enseignement/apprentissage des langues

Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent à l'enseignement ou à l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues dans leurs aspects plus spécifiquement sociolinguistiques (ouverture, attitudes, ...).

Formation et intégration professionnelle des personnes migrantes

Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent à la formation professionnelle post-obligatoire (apprentissage) des migrants : possibilités, choix, réussite, facteurs influençant, débouchés, et consécutivement à leur intégration dans le monde du travail.

Mobilité/Échanges

Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent aux expériences durant lesquelles des étudiants, classes ou enseignants font un séjour dans un autre contexte ou entrent en contact avec d'autres étudiants, classes ou enseignants, et à l'impact, l'intérêt de ce type de pratiques.

Pratique interculturelle des professionnels de l'éducation

Cette catégorie concerne les recherches qui portent sur ce que font les professionnels de l'éducation et les moyens qu'ils utilisent pour gérer la diversité culturelle dans les institutions éducatives.

Formation interculturelle des professionnels

Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent à la formation interculturelle des professionnels, c'est-à-dire ses enjeux, ses objectifs, son contenu, son évaluation ainsi que les attentes des professionnels envers cette formation

Éducation informelle et non formelle

Cette catégorie concerne les recherches qui investiguent d'autres formes de l'éducation que l'éducation formelle scolaire.

Représentations de/attitudes envers l'Autre

Cette catégorie concerne les recherches qui investiguent les représentations et attitudes envers d'autres groupes sociaux, notamment les attitudes racistes et xénophobes.

Relations entre acteurs de la formation

Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent aux relations entre les différents acteurs impliqués dans la formation (autorités scolaires, enseignants, élèves, parents, formateurs, etc.).

Systèmes éducatifs et diversité culturelle

Cette catégorie concerne les recherches qui s'intéressent à la gestion et la prise en compte de la diversité culturelle par les systèmes éducatifs ou à la dimension culturelle des systèmes eux-mêmes.

Éducation spéciale/enseignement spécialisé et diversité culturelle

Cette catégorie concerne les recherches qui problématisent la diversité culturelle dans le contexte de l'éducation et de l'enseignement des enfants présentant des difficultés d'apprentissage ou un handicap empêchant la poursuite du cursus normal (handicap physique, sensoriel, mental).

Notes

¹ Le site de la base de données est téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/SSRE/0706CollGE/PanoramaListRef.pdf>

Bibliographie

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle* ("Que sais-je?" n° 3487). Paris: Presses Universitaires de France.

- Abdallah-Preteuille, M. (2004) Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation? *Pratiques de formation analyses*. 47(48), 167- 180.
- Allemann-Ghionda, C. (dir.) (1994). *Multikultur und Bildung in Europa. Multiculture et éducation en Europe Actes du congrès Inter93*. Berne : Peter Lang
- Allemann-Ghionda, C. (1999) L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe : un péché de jeunesse? In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (pp. 119-146). Paris: L'Harmattan.
- Baldwin, J. R. (2005). *Redefining culture: perspectives across the disciplines*. Mahwah NJ: Routledge.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: Presses Universitaires de France.
- Cuche, D (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Dasen, P. R. (2000) Approches interculturelles : acquis et controverses. In P. R. Dasen & C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 7-28). Bruxelles: De Boeck Université.
- Dasen, P. R. (2004). Éducation informelle et processus d'apprentissage. In A. Akkari & P. R. Dasen (dir.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23-52). Paris: L'Harmattan
- Dasen, P. R. & Perregaux, C. (dir.). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (Raisons Educatives). Bruxelles: De Boeck Université.
- Dasen, P. R. & Retschitzki, J. (1989). Recherches interculturelles : Une association, un colloque. In C. Clanet (dir.), *Socialisations et cultures. Actes du premier colloque de l'ARIC, CIEP de Sèvres, 13-15 mars 1986* (pp. 9-16). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Demorgon, J. & Lipiansky, E.-M. (dir.). (1999). *Le guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- Gretler, A. (1995) La recherche suisse en matière de formation et d'éducation interculturelles. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. R. Dasen (Eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (pp. 341-364). Berne: Peter Lang.

- Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. K. (1952). *Culture: a critical review of concept and definitions*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marín, J. (2000). Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. In P. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (Raisons Éducatives, pp. 261-280). Bruxelles: De Boeck Université.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. (Les Dossiers de la veille). Institut national de recherche pédagogique. Service de veille scientifique et technologique. <<http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Interculturel/sommaire.htm>>.
- Ogay, T., Gremion, M., Zharkova Fattore, Y., Hutter, V., Gakuba, T. & Gendre-Borruat, S. (2008). *La recherche suisse en éducation interculturelle. Panorama des recherches empiriques réalisées entre 1993 et 2006. Rapport final*. Fribourg/ Genève : Groupe Éducation interculturelle de la Société suisse de recherche en éducation. <[http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/SSRE/SSRE Accueil.htm](http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/SSRE/SSRE%20Accueil.htm)>.
- Poglia, E., Perret-Clermont, A.-N., Gretler, A. & Dasen, P. R. (dir.). (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*. Berne : Peter Lang
- Rey, M. & Batelaan, P. (dir.) (1995). *Developing education for a multicultural Europe: a tribute to Maura Rolandi-Ricci' contributions from the Council of Europe's intercultural education experts*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Schleicher, A. (2006). Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003, *Intercultural Education*, 17(5), 507-516.
- Schurmans, M.-N. (1998). Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type? In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Le pari des sciences de l'éducation* (Raisons Éducatives, pp. 205-226). Bruxelles: De Boeck Université.