

Revue
internationale
d'éducation de Sèvres

Revue internationale d'éducation de Sèvres

63 | septembre 2013
L'école et la diversité des cultures

Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle

Le cas de la Suisse romande

Foreign teachers: tension between professional and personal culture. The case of French-speaking Switzerland

Profesores venidos de fuera : tensiones entre cultura profesional y personal. El caso de la Suiza francófona

Nilima Changkakoti et Marie-Anne Broyon



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3491>

DOI : 10.4000/ries.3491

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2013

Pagination : 99-110

ISBN : 978-2-85420-600-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Nilima Changkakoti et Marie-Anne Broyon, « Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 63 | septembre 2013, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3491> ; DOI : 10.4000/ries.3491

Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle

Le cas de la Suisse romande

Nilima Changkakoti
Marie-Anne Broyon

Nous aussi on a passé par là. Un jour on a été à leur place. On a su c'est que c'était d'être au fond de la classe et ne rien comprendre de ce qui était dit (enseignante valaisanne de famille portugaise).

Les préoccupations autour de la prise en compte dans les classes de la diversité consécutive aux mouvements migratoires sont largement partagées en Europe et ailleurs dans le monde. Nous donnons ici la parole à des acteurs relativement muets jusqu'ici : les enseignants issus de la migration. Ils sont les témoins de l'évolution des politiques éducatives et d'intégration. Comme le dit la citation introductive : « ils sont passés par là ». Que devient cette expérience lorsqu'ils passent du statut d'élève, puis d'étudiant à celui d'enseignant ? Par le biais d'une recherche qualitative menée auprès d'enseignants pour la plupart débutants dans deux cantons de Suisse Romande (Genève et le Valais), nous aborderons ici plus particulièrement la façon dont ils gèrent leurs différentes appartenances pendant leurs études et les débuts dans la profession. Minoritaires dans une profession assez normative, sont-ils obligés de s'assimiler pour devenir enseignants ? Peuvent-ils au contraire faire valoir leurs spécificités, et dans quelles conditions ?

LE CONTEXTE SUISSE

La Suisse se targue d'être constitutivement un pays plurilingue et pluriculturel, avec ses quatre langues nationales et ses deux religions principales. L'image de quatre régions géographiques monolingues et d'une coexistence harmonieuse des langues (principe de « chacun parle sa langue » dans les institutions fédérales) est toutefois déjà remise en question par la migration interne et par les rapports de domination statistique et politiques entre langues (l'allemand et le suisse-allemand sont majoritaires, les langues latines minoritaires).

Cette diversité culturelle et linguistique s'est par ailleurs fortement accrue depuis les années 1960, suite à la migration internationale. Dans l'imaginaire identitaire suisse ces différents types de diversité n'occupent pas la même place : l'une, nationale, mythique, valorisée, revendiquée, – l'autre, étrangère, à légitimité contestée, perçue comme une menace.

La diversité culturelle de la population scolaire en Suisse

La question du recensement de la diversité culturelle pose le problème du critère utilisé pour déterminer la diversité. Le critère le plus souvent utilisé jusqu'à présent est celui du passeport, ce qui laisse de côté les Suisses naturalisés de diverses origines, ainsi que les personnes issues de migrations internes venant d'autres régions linguistiques. Si d'autres critères sont en train d'être introduits pour tenter de dresser un tableau plus fidèle (par exemple, langues parlées à la maison, naissance des parents à l'étranger), les statistiques disponibles actuellement n'en tiennent toutefois pas encore toutes compte. En 2012, selon le critère des parents nés à l'étranger, 34,7 % de la population résidante permanente âgée de 15 ans ou plus est ainsi issue de la migration en Suisse¹. Les personnes de nationalité suisse représentent un tiers de cette population. Quatre cinquièmes des personnes issues de la migration sont des migrants de première génération, contre un cinquième de personnes nées en Suisse (deuxième génération). La population étrangère (sans passeport suisse) dans la classe d'âge de 0 à 19 ans se monte elle à 20,7 %, ce qui représente l'un des pourcentages les plus élevés de l'OCDE.

Les provenances de ces enfants (selon le critère du passeport) ont évolué et se sont considérablement diversifiées entre 1980 et 2006². Le nombre de jeunes Italiens, puis d'enfants espagnols et turcs diminue (en partie suite aux naturalisations), tandis que celui des jeunes originaires des États de l'ex-Yougoslavie augmente, atteignant un maximum durant la crise du Kosovo en 1999. Près des deux tiers de ces jeunes viennent de Serbie-et-Monténégro, en particulier du Kosovo, mais également de Macédoine, de Bosnie-Herzégovine et de Croatie. Durant cette période, la population des jeunes ressortissants de pays non européens devient également quatre fois plus importante (Asie 50 %, Afrique 30 %, continent américain 20 %). Suite à l'augmentation très importante de la migration portugaise dans les années 1990, les jeunes d'origine portugaise constituent, en 2009, la population étrangère la mieux représentée dans les écoles en particulier en Suisse Romande³.

1. Source : Office fédéral de la statistique (OFS), <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/07.html/>.

2. *Ibid.*

3. Source : Office fédéral des migrations (OFM), <http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/publikationen/diasporastudie-portugal-f.pdf/>.

L'accueil des élèves allophones en Suisse

Le système éducatif suisse est décentralisé et, même si l'on assiste actuellement à des tentatives d'harmonisation (consensus sur le début de la scolarité obligatoire, introduction d'un nouveau plan d'études romand et accréditation fédérale des cursus de formation d'enseignants), les pratiques continuent à varier d'un canton à l'autre. Ainsi, selon les cas, les nouveaux arrivants sont scolarisés dans un premier temps dans des classes d'accueil, qui les préparent à fréquenter l'école ordinaire. Dans les cantons où il n'y a pas de classes d'accueil, ils fréquentent les classes ordinaires, avec le soutien d'enseignants itinérants. Quelles que soient les modalités d'accueil, tous les élèves allophones bénéficient d'un soutien dans la langue d'enseignement. Le système des classes d'accueil est moins répandu : environ la moitié des cantons le propose aux niveaux primaire et secondaire I (fin de la scolarité obligatoire), il est très rare au tout début de la scolarité. La durée de l'accompagnement particulier varie aussi de quelques mois à deux ans⁴.

Dans le cadre du mouvement d'harmonisation des pratiques, on observe une volonté de donner plus de poids au maintien de la langue d'origine, les cantons qui y adhèrent devant s'engager à soutenir, du point de vue organisationnel, l'enseignement de la première langue (un enseignement actuellement organisé par les consulats ou les associations communautaires) pour les enfants de famille immigrée. Il reste à voir comment et dans quelle temporalité cette directive sera mise en pratique (les cantons ayant jusqu'en 2015 pour mettre en œuvre la convention).

Les approches interculturelles dans la formation initiale des enseignants

La place des approches interculturelles dans la formation des enseignants s'est consolidée, une grande majorité des établissements de formation des enseignants offrant maintenant des modules obligatoires dans ce domaine, dans toutes les filières de formation – ce qui était loin d'être le cas il y a une quinzaine d'années (Sieber & Bischoff, 2007). Leur conceptualisation a également évolué : d'une pédagogie compensatoire à visée assimilationniste à usage des seuls étrangers, les textes officiels les présentent actuellement comme une pédagogie de la pluralité à usage de tous. En revanche, les représentations et les pratiques en formation ou sur le terrain ne suivent pas toujours, laissant les enseignants assez démunis dans leur quotidien scolaire (Akkari, Broyon & Changkakoti, 2012).

4. Source : Conférence Suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), <http://www.edk.ch/dyn/15875.php/>.

Diversité des élèves *versus* diversité des enseignants

L'écart entre la diversité des élèves et celle des enseignants est une problématique bien présente dans les recherches nord-américaines (voir entre autres Villegas & Irvine, 2010) mais encore peu explorée en Europe. Ces recherches abordent entre autres la valeur ajoutée que peuvent constituer les enseignants issus des minorités en tant que modèles pour les élèves issus de la migration, mais aussi comme image forte de la légitimité de la diversité constitutive de la société pour les élèves majoritaires. Pour que ces enseignants puissent activement jouer ce rôle, il faut que leurs expériences soient reconnues et mises à profit en tant que ressources aussi bien dans la formation que dans les écoles.

Ce champ de recherche se développe en Europe aussi. Un rapport récent de l'OCDE (2010) relève ainsi le manque de représentativité du corps enseignant par rapport à la population générale recensé par une enquête en ligne et s'intéresse aux facteurs freinant l'accès des jeunes issus de groupes minoritaires à la profession. La thématique du *role model* est également présente dans les recherches menées en Allemagne (Bräu, Karakaşoğlu & Rotter, 2013). En France, une recherche d'envergure a été lancée par l'UNSA⁵ Éducation sur les itinéraires des enseignants issus des immigrations et leurs représentations du métier et de l'école (Charles, Legendre, Kadri & Rio, 2006). Elle a montré, entre autres, l'importance des politiques publiques et de l'intervention de l'État pour la construction de parcours de réussite pour un grand nombre d'enseignants issus de l'immigration. En Suisse les recherches sur les enseignants issus de la migration sont encore rares, à part celles d'Edelmann (Bräu *et al.*, 2013), menées à Zurich (Suisse alémanique), et mettant en évidence la façon dont ceux-ci se situent par rapport aux enseignants majoritaires dans la gestion de la diversité en classe. Là aussi, le potentiel pédagogique représenté par ces enseignants est souligné. Toutes ces recherches montrent que les profils des enseignants issus de la diversité culturelle sont hétérogènes, tributaires des milieux socio-économiques et parcours de migration de leurs familles ainsi que des degrés et contextes où ils enseignent. Leurs représentations sont par ailleurs souvent proches de celles des enseignants dits majoritaires, sans que l'on puisse déterminer s'il s'agit de l'effet d'une intégration réussie ou d'une assimilation à la culture dominante et à la culture professionnelle en particulier. Le plus petit commun dénominateur qui les caractérise et les différencie des enseignants dits majoritaires est une sensibilité accrue aux questions interculturelles et aux effets de l'environnement sociopolitique local et international.

5. Union nationale des syndicats autonomes.

UNE RECHERCHE SUR LES PARCOURS D'ENSEIGNANTS ISSUS DE LA MIGRATION

L'une des recommandations de la Conférence des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) à destination des instituts de formation, « Expérimenter l'étranger » au sein même des institutions (Sieber & Bischoff, 2007), va dans le sens de cette potentialisation des apports des enseignants issus de la migration. Nous avons voulu voir ce qu'il en était par le biais d'une enquête qualitative exploratoire⁶ menée dans les cantons de Genève et du Valais (dans la partie francophone) auprès de dix enseignants (neuf femmes, un homme) issus de la migration, pour la plupart débutants dans la profession. Genève, hôte de multinationales et des organisations internationales est un canton essentiellement urbain, se caractérisant par une forte population migrante ; le Valais est un canton comportant deux régions linguistiques avec une diversité consécutive à la migration plus récente, mais qui s'est nettement accrue ces dernières années. Elle varie assez fortement selon les régions : plus importante dans les villes, certains villages de plaine et les stations d'hiver, bien plus réduite dans les vallées rurales de montagne.

Les statistiques disponibles sur les origines des étudiants admis en formation d'enseignants dans les deux cantons posent toujours le problème du critère, puisqu'elles ont été établies sur la base de la nationalité. Les binationaux étant également recensés (ainsi que le bilinguisme national dans le cas du Valais), quelques grandes tendances peuvent tout de même être identifiées. À Genève, les binationaux et les étrangers (dont plus de la moitié sont des Français de la région frontalière) représentent plus d'un tiers des étudiants retenus en 2011 pour la formation, ce qui correspond à peu près à la population étrangère du canton. Les personnes originaires des pays du Sud-Est de l'Europe sont par contre sous-représentées par rapport à la population scolaire de même origine. En Valais, la population étrangère (de 21,2 % en 2011⁷) se situe légèrement au-dessous de la moyenne suisse, mais en contraste la proportion d'étrangers et binationaux dans la formation d'enseignants en 2011 représente moins de 10 % (13 % de bilingues) pour 23 % de jeunes d'origine étrangère dans les classes du canton.

Pour la recherche, nous avons retenu les critères du plurilinguisme déclaré et de la naissance à l'étranger de l'un des parents au moins, indépendamment du passeport. Les origines des enseignants correspondent aux origines les plus représentées dans la population scolaire (Espagne, Italie, Portugal, Kosovo, Serbie).

6. La recherche a été menée par une équipe mixte de l'université de Genève et de la Haute école pédagogique du Valais (Abdeljalil Akkari, Marie-Anne Broyon, Nilima Changkakoti et Stéphanie Bauer, avec la collaboration de Léa Ferreira Grandchamp et Sabrina Beltron).

7. Source : Observatoire valaisan de la santé, <http://www.ovs.ch/sante/structure-population-valais-suisse.html/>.

Nous aborderons ici la façon dont les enseignants disent leur parcours (choix du métier, parcours scolaires et études, débuts dans la profession) et se situent par rapport à leurs appartenances et la prise en compte de la diversité dans leur pratique. Hormis trois d'entre eux qui viennent de terminer leur formation et n'ont pour pratique que les stages et remplacements effectués pendant la formation, tous les enseignants tiennent une classe.

Le choix du métier

Les motivations premières pour choisir cette profession sont très similaires à celles de tous les enseignants : de l'amour des enfants, au goût précoce de la transmission des savoirs en passant par les familles d'enseignants, les autrui significatifs ou les injonctions transgénérationnelles (réaliser ce que les parents n'ont pas pu faire). On constate cependant que, dans un deuxième temps, le parcours migratoire et les origines confèrent une plus value de sens au choix de la profession pour un certain nombre d'entre eux. Devenir enseignant peut aussi s'inscrire dans une stratégie de renversement des assignations identitaires (plus présente chez les enseignantes valaisannes), comme le rapporte Besa, enseignante valaisanne de famille kosovare :

« Je voulais montrer qu'une personne d'une communauté peut aussi faire des études et aussi finalement devenir enseignante. »

Cette perception de l'enseignant comme symbole d'intégration ne disparaît pas tout à fait chez les enseignants de deuxième génération, de migration plus ancienne, vivant dans un environnement pluriculturel comme Genève, même si elle n'est plus évoquée comme motivation pour la profession ou stratégie active de lutte contre les stéréotypes.

« ... peut-être le fait d'être enseignante ... c'est une concrétisation de l'intégration vraiment [...] C'est pas pour ça que je l'ai fait, mais c'est vrai qu'en y réfléchissant [...] y a aussi un peu ça... ...c'était pas pour ça parce que y a plein d'autres métiers où on peut avoir aussi cette sensation. (Mais) quand même un peu dans le sens où on transmet, on éduque la nouvelle génération, donc on forme les citoyens de demain et l'identité de demain » (Vanessa, enseignante genevoise de famille espagnole).

Parcours scolaire et études

Les parcours scolaires se distinguent en fonction du lieu de vie, plus ou moins pluriculturel (canton, quartiers) et de l'ancienneté des migrations dont sont issus les enseignants. Les enseignants genevois, issus de migrations plus anciennes, évoquent une école où la pluralité était une norme, où les langues de la migration étaient plutôt reconnues et ne semblent pas avoir rencontré de discrimination durant leur parcours. Ils ont toutefois conscience que leur situation était probablement plus facile que celle de personnes venant d'autres pays ou nées à l'étranger. En Valais, les enseignants sont confrontés à des stéréo-

types sur leurs origines, y compris parfois de la part de leurs collègues de formation. Les profils d'enseignants rencontrés à l'école primaire sont contrastés : dans l'ouverture, faisant l'effort d'aller à la rencontre des élèves et leurs parents en s'intéressant à leurs parcours ou au contraire dans la plus pure tradition assimilationniste, faisant preuve d'une ignorance parfois blessante. Au secondaire, les enseignants issus de la migration se sentent plus discriminés : le fait de ne pas avoir grandi dans une famille possédant les implicites scolaires les désavantage, et ils ont l'impression de ne pas être encouragés par les professionnels à faire des études supérieures. Même dans un parcours de réussite, ils pensent devoir faire deux fois plus que les autres pour prouver qu'ils sont compétents.

Pendant la formation tous les répondants se sont sentis étudiants « comme les autres ». À Genève les parcours atypiques et les origines diverses font par contre partie intégrante du tableau, alors qu'en Valais les enseignants issus de la migration se sentent encore minoritaires, un peu sur la défensive.

Les expériences spécifiques de ces enseignants n'étant sollicitées que dans les cours s'inscrivant dans les approches interculturelles, « l'étranger au sein même des institutions » reste donc en quelque sorte assigné à origine.

Gérer la diversité en classe

Comme leurs collègues dits majoritaires interrogés en Valais lors d'une autre recherche sur cette thématique, les enseignants issus de la migration évoquent en priorité « l'ouverture », lorsqu'on leur demande quelles sont les qualités nécessaires pour gérer la diversité en classe. Il s'agit toutefois d'une ouverture plus ou moins « incarnée ». Chez les premiers, elle reste généralement de l'ordre de la déclaration d'intention politiquement correcte, chez les personnes issues d'un parcours de migration, l'ouverture se décline plus souvent dans des pratiques effectives. Chez tous on retrouve des activités de l'ordre de « la pédagogie couscous »⁸, présentées avec un regard plus critique et comme une simple entrée en matière chez les enseignants issus de la diversité. Outre ce degré zéro de la pédagogie interculturelle, les enseignants issus de la diversité évoquent une démarche de questionnement, de soi et de l'autre et de décentration par le biais de confrontations perçues comme fructueuses.

Cette capacité de « métacognition » culturelle, passant par une démarche de comparaison entre langues, façons de penser et de faire est attribuée au fait d'avoir grandi dans un environnement pluriculturel, comme le mentionne Vanessa :

« Oui, je pense que ça vient du fait que j'ai des origines espagnoles et même je me demande si ça vient pas plus du fait que depuis que je suis petite à l'école, [...] je suis entourée de plein d'enfants et de personnes d'origines différentes, je pense que c'est ça, parce que même maintenant avec mes amis on se dit : "ah comment c'est chez toi". »

8. Amener des plats de différents pays.

Elle implique une certaine durée, une réflexion sur soi et peut être sollicitée et renforcée par la formation. On constate donc que les expériences spécifiques interviennent dans la façon dont ces enseignants envisagent la prise en compte de la diversité culturelle en classe. Elle se manifeste comme une empathie envers les élèves et les parents, provenant de la similarité des expériences, même à distance pour les enseignants de seconde génération. Ils se perçoivent comme modèles potentiels pour les élèves migrants de leurs classes et leurs parents, mais aussi pour les autres élèves. L'attitude bienveillante par rapport aux parents distants de la norme scolaire distingue clairement les enseignants issus de la migration des autres, de même que le fait de se voir comme agent de changement social. Ils conçoivent l'intégration comme une responsabilité partagée entre les migrants et la société d'accueil et donc les enseignants, alors que les enseignants dits majoritaires estiment que l'effort d'intégration repose sur les migrants principalement. Une enseignante valaisanne de famille serbe relève ainsi le côté insuffisant de l'accueil des élèves migrants :

« Selon moi (l'école) ne fait pas assez de choses. Parce que souvent ces élèves ils arrivent et puis euh oui on leur offre du soutien en français etc., mais finalement ... oui quand ils arrivent on s'intéresse un jour à leur culture pis ça suffit quoi ... une fois dans l'année, pis après c'est à eux de s'intégrer et c'est tout. »

Certaines enseignantes mentionnent par ailleurs que la sensibilité interculturelle n'est pas réservée à ceux qui viennent d'ailleurs, mais devrait être développée par la formation et compter parmi les compétences professionnelles de tout enseignant :

« Je pense qu'un enseignant qui a eu une formation, qui sait que c'est des problématiques qui sont là à Genève, je pense que même s'il est suisse dans une famille bien suisse, [...] il est tout à fait capable de comprendre. Un bon enseignant doit comprendre les différentes cultures, il doit les comprendre, savoir les gérer, les utiliser, mais que lui-même soit marocain, espagnol, portugais, italien euh au final un suisse, il est tout à fait capable de ... de faire ça. » (Lisa, enseignante genevoise de famille espagnole).

Dynamiques identitaires

Fierté « pour soi »⁹ de sa pluralité

Les enseignants interrogés se disent d'ici et d'ailleurs et le vivent plutôt bien. L'ailleurs prend la forme des relations avec les grands-parents, de la famille restée au pays, d'une identité « de cœur » par rapport à une identité plus pragmatique, d'un « bagage » en plus par rapport à l'ici. Les langues premières sont

9. Dubar, 1990.

maintenues et le fait de bénéficier d'un répertoire linguistique pluriel (une fois surmontée l'expérience douloureuse de l'allophone au fond de la classe) est vécu comme positif et à transmettre aux générations suivantes. Les Genevois se montrent plus facilement fiers de leurs origines et de leur plurilinguisme ; le discours des Valaisans est plus neutre.

Entre invisibilité et revendication « pour autrui »

Les enseignants sont par moments renvoyés par le regard d'autrui à leur « étrangeté » ici comme là-bas. Ici, les noms renvoyant à une origine exotique stigmatisent et poussent leurs porteurs à des stratégies d'invisibilité en situation de rapports de pouvoir en contexte monoculturel (employeurs potentiels en Valais, parents d'élèves dans des vallées de montagne). Ce phénomène n'est pas rapporté par les enseignants interrogés à Genève, mais est évoqué comme possible dans les « beaux quartiers » à diversité culturelle et sociale moindre. Des enseignantes valaisannes relatent des entretiens d'embauche où elles subissent des questions personnelles, sur leur religion et leurs origines, qui n'auraient pas été posées à d'autres. Les stratégies consistent à faire silence sur les aspects culturels, à se cacher derrière le nom le moins compromettant pour une enseignante mariée, à renoncer à postuler dans certaines régions. D'autres personnes réagissent par des stratégies de revendication, d'exposition des stéréotypes, de défense et explicitation de la communauté d'origine.

Pour certains la revendication des origines et de la pluralité fait partie d'une stratégie identitaire réfléchie.

« ... au niveau du CV, j'essaie de me "vendre" comme quelqu'un de relativement à l'aise avec les autres langues, en tout cas latines, donc capable de communiquer avec d'autres personnes [...] et puis me faire voir comme une personne plus complexe que juste, euh, enfin une personne capable de comprendre d'autres cultures pis de ... vraiment faire preuve d'empathie pis de ... de comprendre les autres [...] simplement les voir autrement que juste la personne en face mais avec tout un *background* » (Hugo, enseignant genevois de famille suisse et espagnole).

Là-bas, la façon de parler (moins bonne maîtrise de la langue que les natifs, évolution différente de la langue au pays et dans la migration) identifie les personnes qui retournent au pays comme des émigrés, elles se font alors souvent traiter de Suisses, donc d'étrangers.

Entre identité « héritée » et identité « revendiquée »

Aucun des répondants ne renie son appartenance à un groupe d'origine. L'identité héritée, pour reprendre les termes de Dubar (1990), est donc part assumée. Elle l'est toutefois avec des nuances : celle de l'ancrage dans le

pays d'accueil (ancienneté de la migration), attestée ou non par le passeport, celles des choix personnels ou familiaux spécifiques. Les enseignants genevois emploient des mots comme « mélange », « métis » renvoyant à une identité tierce, dans une logique conjonctive (l'un et l'autre) plutôt que disjonctive (l'un ou l'autre). Certaines des enseignantes valaisannes se distancient par rapport à certaines valeurs, comme la place des femmes, ou la place du travail (vivre pour travailler ou travailler pour vivre). L'une d'entre elles reconnaît ainsi le côté patriarcal de son groupe d'origine et, forte de sa position d'ouvreuse de chemin en tant qu'aînée de la fratrie et parmi les premières de sa communauté à devenir enseignante dans le pays d'accueil, se désigne comme « matriarche ».

Dans les pratiques scolaires, comme nous l'avons vu plus haut, la connaissance de l'intérieur de la migration, ainsi que les connaissances linguistiques sont mises à profit pour créer des ponts entre la réalité des familles et celle de l'école. Cette proximité peut par contre être perçue comme un risque de partialité par les autorités scolaires, notamment lors des entretiens d'embauche ou donner lieu à des tentatives d'instrumentalisation par des familles de même origine. Certaines enseignantes se montrent par ailleurs encore plus exigeantes que leurs collègues dans leurs injonctions à l'intégration envers les élèves allophones, parce qu'elles en connaissent la difficulté, peut-être aussi à cause de l'obligation de la preuve. En termes d'identité revendiquée, le métier d'élève et la culture professionnelle l'emportent alors.



L'importance du contexte

La recherche montre que le contexte influence la façon dont les enseignants issus de la migration vont intégrer leurs cultures personnelle et professionnelle dans la pratique. À un pôle, on trouve des enseignants issus de migrations relativement récentes (Balkans et Portugal), parfois de confession musulmane, intervenant dans un contexte rural, culturellement assez homogène et catholique, dans un canton où l'école n'est pas laïque ; à l'autre pôle, des enseignants issus des migrations italienne et espagnole plus anciennes, œuvrant dans des écoles urbaines socialement et culturellement hétérogènes, dans un canton laïc. Les premiers se sentent contraints, pour leur survie professionnelle, d'adopter parfois des stratégies d'invisibilité, les seconds se sentent en résonance avec la diversité de leurs classes, celle de leurs compagnons d'études ainsi que la diversité grandissante du corps enseignant. Entre les deux, les variations de contexte local jouent également : les enseignants se sentent plus à l'aise dans les écoles des villes pluriculturelles du Valais et les enseignants genevois imaginent que leur légitimité pourrait être remise en question dans des quartiers de niveau socioculturel élevé.

Les impensés de l'éducation interculturelle

Faut-il minimiser ou valoriser la diversité des enseignants ? Il nous a paru intéressant de situer notre recherche, et toute l'ambiguïté qu'il y a s'intéresser aux enseignants issus de la migration dans leur spécificité avec le risque d'assignation à origine que cela comporte, dans « le carré dialectique de la différence culturelle » (Ogay & Edelmann, 2011, p. 59). Du fait de leurs parcours, les enseignants interrogés risquent moins que les autres de considérer la différence comme intrinsèque à l'autre. Par ailleurs, ils rapportent bien des expériences différenciées, d'abord avec les enseignants rencontrés durant leur scolarité, puis avec différents élèves et parents d'élèves rencontrés dans leur pratique. Certains ont (mal) vécu l'indifférence aux différences dans leur propre parcours et sont ainsi prévenus contre cette attitude. D'autres, ayant grandi dans un environnement où la diversité s'est en quelque sorte normalisée, pourraient être rattrapés à un moment donné par le risque de considérer que la prise en compte de la diversité est chronophage et ne se justifie que pour ceux qui viennent d'ailleurs et en début de parcours. Tous les enseignants adoptent une position nuancée par rapport aux cultures d'origine, refusant de se laisser catégoriser en tant qu'« autres ». Ils ont un diplôme d'enseignement et sont donc enseignants, au même titre que leurs collègues de formation ayant d'autres parcours. Ils se situent en général dans cette tension positive entre égalité et diversité, pour eux-mêmes comme pour leurs élèves. Suivant le contexte où ils exercent et leurs propres parcours, ils se montrent par contre plus ou moins actifs dans la promotion de cette diversité en classe et dans leur établissement. Ce positionnement dialectique n'est pas automatique même quand on est issu de la migration : il nécessite une réflexivité que devraient permettre la formation initiale et continue, il doit aussi s'inscrire dans des actions concertées autour de situations concrètes pensées dans l'équipe éducative, comme on le voit dans les projets d'établissement développés dans le cadre de la formation initiale en Valais et dans la pratique de certains enseignants genevois.

BIBLIOGRAPHIE

AKKARI A., BROYON M.A. & CHANGKAKOTI N. (2012) : Les enseignants et la diversité culturelle en Suisse : entre rhétorique de valorisation et réalités du terrain. *Ville-École-Intégration Diversité* 168:103-10.

BRÄU K., KARAKAŞOĞLU Y. & ROTTER C. (2013) : *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster : Waxmann.

CHARLES F., LEGENDRE F., KADRI A. & RIO F. (2006) : *Les enseignants issus des immigrations*. Paris : Éd. Sudel. UNSA Éducation.

DUBAR C. (1990) : *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

OCDE (2010) : *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris : OCDE.

OGAY T. & EDELMANN D. (2011) : Penser l'interculturalité : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. In F. Dervin, A. Gajardo & A. Lavanchy (Ed.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). Paris : L'Harmattan.

SIEBER P. & BISCHOFF S. (2007) : *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.

VILLEGAS A.M. & IRVINE J.J. (2010) : Diversifying the Teaching Force : An Examination of Major Arguments. *The Urban Review* 42(3):175-92.