

L'approche éducative en matière d'interculturel dans le système scolaire italien

Valentina Crispi

Volume 31, Number 1, 2014

Culture / Interculture : où en sommes-nous ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1090354ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1090354ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association québécoise des enseignants de français langue seconde

ISSN

2563-7800 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Crispi, V. (2014). L'approche éducative en matière d'interculturel dans le système scolaire italien. *La Revue de l'AQEFLS*, 31(1), 36-52.
<https://doi.org/10.7202/1090354ar>

Article abstract

Le champ concerné par la recherche dont rend compte cet article est celui de l'approche éducative en matière « d'interculturel » dans le système scolaire italien. L'article analyse les choix pédagogiques et les actions éducatives mis en place afin de répondre aux nouvelles exigences éducatives suscitées par la présence des élèves étrangers dans l'école. À travers une analyse des textes nationaux de référence en matière d'éducation (concernant la gestion de la différence culturelle dans le système scolaire) et l'analyse du discours des enseignants engagés dans la mise en place des dispositifs en matière d'interculturalité, on cherche à présenter les principes qui caractérisent l'approche éducative italienne quant à la gestion de la différence culturelle dans l'école et à identifier les lignes d'action induites par les politiques éducatives. Nous cherchons surtout à mettre en évidence : I) la place donnée à la formation interculturelle dans le système éducatif italien; II) les types de compétences interculturelles qui sont attendus des enseignants et des éducateurs; III) les objectifs principaux de cette formation.

© Valentina Crispi, 2014



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

L'approche éducative en matière d'interculturel dans le système scolaire italien

Valentina Crispi
Université de Caen

Résumé

Le champ concerné par la recherche dont rend compte cet article est celui de l'approche éducative en matière « d'interculturel » dans le système scolaire italien. L'article analyse les choix pédagogiques et les actions éducatives mis en place afin de répondre aux nouvelles exigences éducatives suscitées par la présence des élèves étrangers dans l'école. À travers une analyse des textes nationaux de référence en matière d'éducation (concernant la gestion de la différence culturelle dans le système scolaire) et l'analyse du discours des enseignants engagés dans la mise en place des dispositifs en matière d'interculturalité, on cherche à présenter les principes qui caractérisent l'approche éducative italienne quant à la gestion de la différence culturelle dans l'école et à identifier les lignes d'action induites par les politiques éducatives. Nous cherchons surtout à mettre en évidence : I) la place donnée à la formation interculturelle dans le système éducatif italien; II) les types de compétences interculturelles qui sont attendus des enseignants et des éducateurs; III) les objectifs principaux de cette formation.

Mots-clés : diversité culturelle, éducation interculturelle, pédagogie interculturelle, compétences interculturelles, formation à l'interculturel

Introduction et problématique

En Italie, comme dans l'ensemble des sociétés occidentales d'accueil à l'immigration, non seulement la situation multiculturelle oblige à concevoir des dispositifs d'accueil scolaire des enfants immigrés, mais encore elle suscite et sollicite une réflexion pédagogique sur des interventions éducatives qui s'adressent à l'école tout entière du pays d'accueil et aux sujets (élèves, étudiants, acteurs professionnels) qu'on peut dire « autochtones¹ ». Les conditions actuelles de la confrontation à l'altérité (la mondialisation de l'économie, l'internationalisation des échanges culturels, la mobilité humaine croissante) exigent de repenser l'éducation et la formation, en prenant en compte, de différentes manières, la culture des apprenants, mais aussi en interrogeant la culture scolaire elle-même (Cambi, 2001). L'école fait face à une hétérogénéité culturelle et linguistique sans précédent (Akkari, 2008). La présence de nombreux élèves migrants, ou issus de cultures minoritaires, pose des défis pédagogiques et sociaux à l'institution scolaire.

En Europe, et ailleurs dans le monde, des politiques éducatives ont été mises en place pour tenter de d'intégrer la diversité culturelle au sein de l'école et de répondre à ces nouvelles exigences éducatives. On parle d'une émergence des approches interculturelles en éducation: une série de choix, de réponses, que les systèmes éducatifs formulent face à la réalité pluriculturelle (Pagé, 1993). L'approche interculturelle s'appuie sur l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles mais, au contraire, une source d'enrichissement mutuel (Cambi, 2001). Cette approche s'articule avec l'idée d'éducation interculturelle qui souligne les dimensions d'échange, de rencontre et de dialogue entre les cultures et les différences². En Italie, plus spécifiquement, la gestion de la différence culturelle a suscité plusieurs types d'interrogations aux différents paliers des processus de conception et de mise en œuvre des politiques et des pratiques éducatives. Quelles sont les approches interculturelles, quels sont les modèles éducatifs adoptés en matière de gestion de la différence culturelle? Nous avons analysé la manière de penser et de traiter la différence culturelle, et cela en relation avec les directives internationales sur la question. Dans notre travail de recherche, en les référant au modèle national d'intégration et aux traditions culturelles nationales, nous avons examiné les relations entre :

- a) les recommandations des organismes internationaux (l'UNESCO en particulier);

1 Nous désignons ici par l'expression « autochtones » les Italiens « d'origine » pour les différencier des populations immigrées ou issues de l'immigration.

2 Il s'agit d'une alternative dynamique, différente de la posture statique reprochée à l'éducation multiculturelle où les cultures cohabitent mais ne se mélangent pas.

- b) les politiques éducatives, nationales et régionales;
- c) les dispositifs éducatifs mis en œuvre.

Dans cet article, nous présentons les principes qui caractérisent l'approche éducative italienne quant à la gestion de la différence culturelle dans l'école, puis nous décrivons et analysons les lignes d'action induites par les politiques éducatives. Nous cherchons surtout à mettre en évidence : I) les types de compétences interculturelles qui sont attendues des enseignants et des éducateurs; II) la place donnée à la formation interculturelle dans le système éducatif italien; III) les objectifs principaux de cette formation.

Quelques éléments d'information sur le contexte italien

Les documents administratifs officiels italiens

Tout d'abord il faut dire que, jusque dans les années 80, il est difficile de trouver dans les lois une préoccupation et une attention explicites sur la nécessité de chercher des mesures pour faciliter l'intégration des immigrés : l'Italie a longtemps été un pays d'émigration; elle est devenue seulement récemment un pays d'immigration et se trouve, maintenant, à gérer des problèmes liés à l'immigration et à la question de l'intégration à l'école des élèves étrangers. Nous sommes donc là face à une évolution récente des politiques éducatives pour la gestion de la diversité culturelle dans le système scolaire.

La première action accomplie par la politique scolaire significative auprès des immigrés est la *Circulaire ministérielle 214 / 1981* : celle-ci reprend les directives de la Communauté européenne sur la formation scolaire et trouve une forte résonance dans le *Décret du président de la République n° 722 du 10 septembre 1982*. La thématique de ce texte concerne l'accueil et la scolarisation des élèves immigrés. Y sont définis : les modalités d'inscription, l'assignation à la classe, la programmation pour l'insertion et l'enseignement de la langue maternelle et de la langue du pays d'accueil.

C'est à la fin des années 80 que l'attention se focalise sur la question de la diversité culturelle et la question linguistique : les politiques scolaires s'appliquent à poser les bases pour un modèle d'interculturalité qui s'appuie sur la valorisation et l'échange entre les cultures. Et c'est dans les années 90, en synergie avec les orientations internationales qui émergent en Europe, que les politiques scolaires italiennes abordent le débat sur l'éducation interculturelle et commencent à développer un modèle éducatif propre autour du concept « d'éducation interculturelle pour tous » (C. M. n° 205 / 90).

Les circulaires ministérielles de cette décennie (en particulier la C. M. n° 5 / 94 et la C. M. n° 73 / 1994) sont importantes : pas seulement parce qu'il s'agit des premières mesures qui organisent la question de l'inscription à l'école, le moment de l'accueil des élèves étrangers dans le système scolaire italien et qui garantit le droit à l'étude et à l'instruction affirmée par la *Convention internationale des droits de l'enfant* (1989), mais surtout parce que ces mesures révèlent déjà dans quelle perspective l'Italie approche et approchera la question multiculturelle à l'école - une approche qui affirme la valeur de la différence culturelle à l'intérieur du système de formation.

Dans la *Circulaire ministérielle n° 73 / 1994* (« *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola* ») émerge l'idée qu'il faut considérer l'éducation interculturelle comme « une nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre ». Cette idée permettra qu'on considère la présence des étrangers non pas comme quelque chose d'exceptionnel, mais comme une des situations possibles dans laquelle s'inscrit et prend forme l'identité personnelle. Cette circulaire est importante, car elle met en évidence la valeur d'une société multiethnique et multiculturelle dans laquelle l'école garde une certaine responsabilité :

L'éducation interculturelle se base sur le fait que les valeurs qui donnent un sens à la vie ne sont pas toutes dans notre culture, même pas dans toutes dans les cultures des autres, pas toutes dans le passé, même pas toutes dans le présent ou dans le futur. Éduquer à l'interculturalité signifie construire la disponibilité à connaître et à être connu en respectant l'identité de chacun dans un climat de dialogue et de solidarité. (C. M. n° 73 / 1994 : 1).

La spécificité de l'école italienne: l'autonomie

C'est dans le cadre réglementaire de l'autonomie régionale et locale que s'insèrent les actions impulsées par les orientations italiennes. La réforme introduite avec la *Loi n° 59* de 1997 a apporté un important changement au système scolaire italien. Il s'agit d'une intervention qui donne une nouvelle identité à ce système éducatif. Avec cette loi, le gouvernement a délégué et conféré aux régions et aux institutions locales toutes les fonctions qui, selon la constitution, ne doivent pas être nécessairement exercées par l'État. Une réforme générale de l'administration de l'État a été réalisée. Dans le cadre de la réorganisation et de la redistribution des compétences entre État, régions et institutions locales, cette même loi a attribué aux institutions scolaires autonomie didactique, autonomie d'organisation, de recherche et de développement en leur donnant la personnalité juridique. C'est donc le cadre réglementaire de l'autonomie (D.P.R.

n° 275 / 99) qui représente l'outil principal pour aborder toutes les questions en matière d'éducation, dont celle de l'intégration des élèves étrangers. Le même règlement sollicite l'activation des projets nationaux et locaux sur la thématique de l'éducation interculturelle.

La méthodologie de cette recherche

Dans cette étude nous nous sommes appuyée principalement :

- a) sur l'analyse d'un corpus de documents de recommandations et de prescriptions (avec une méthodologie d'analyse de contenu);
- b) sur l'analyse thématique d'entretiens avec des acteurs professionnels, cadres intermédiaires des dispositifs de l'interculturel à l'école (avec une méthodologie du type étude de cas).

En ce qui concerne le premier corpus analysé (le corpus de documents de recommandations et de prescriptions), il s'agit de directives nationales, de circulaires ministérielles concernant la gestion de la différence culturelle et l'intégration des élèves étrangers, ainsi que de l'éducation interculturelle. Dans ces documents se retrouvent des informations sur les orientations et les choix éducatifs envisagés pour gérer la question de l'hétérogénéité culturelle et linguistique à l'école et, plus généralement, des informations sur la perspective avec laquelle est abordée la question multiculturelle à l'école et sur les dispositifs mis en place.

Pour ce qui est du deuxième corpus, il s'agit d'une étude de cas que nous avons entreprise dans huit écoles de la ville de Messine (Italie du Sud). Nous y avons rencontré les fonctionnaires locaux du ministère de l'Instruction publique ainsi que les enseignants qui s'occupent de la mise en place des dispositifs éducatifs en matière d'interculturalité, au total huit personnes. Nous avons conduit des entretiens semi-directifs, puis nous avons procédé à une analyse thématique des énoncés recueillis. Notre objectif était de recueillir de l'information concernant:

- a) les représentations des enseignants qui travaillent dans la mise en place des dispositifs indiqués dans les orientations officielles;
- b) la mise en œuvre des orientations éducatives sur le terrain, ainsi que les logiques à l'œuvre dans l'école, afin de saisir comment les idées et les choix pédagogiques qui sont à la base des directives sont mobilisés dans ces dispositifs – portés par les projets scolaires – et de saisir les retombées pratiques de ces orientations sur le terrain.

La perspective interculturelle dans les documents ministériels italiens - Lignes d'action pour une « intégration interculturelle »

Les deux documents guides pour l'interculturel

Aux textes juridiques que nous avons évoqués plus haut, il faut ajouter les documents officiels produits dans les années 2006 et 2007, à travers lesquels le ministère de l'Instruction publique offre des « lignes / orientations-guides » qui s'adressent à toutes les écoles, mais dans le respect de l'autonomie scolaire, qui est une spécificité de l'organisation scolaire italienne. Il s'agit des documents ministériels intitulés *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (2006) et *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007). Ce dernier est considéré jusqu'à aujourd'hui comme le document de référence pour l'école italienne en matière d'éducation interculturelle. Dans ce document, l'Italie explicite officiellement son modèle éducatif interculturel.

Il s'agit de documents qui insistent fortement sur la valorisation de la pluralité des identités culturelles et du dialogue entre les cultures. L'Italie se déclare pour l'idée d'interculturalité comme perspective qui s'adresse à toute l'école et propose « L'éducation interculturelle comme horizon culturel ». Cela signifie qu'il ne s'agit pas seulement de se limiter à organiser des stratégies d'intégration des élèves immigrés avec des « mesures compensatoires à caractère spécial » (Via Italiana, 2007 : 4). Les orientations italiennes soulignent : « Enseigner dans une perspective interculturelle signifie plutôt de considérer la diversité comme paradigme de l'identité même de l'école » (Via Italiana, 2007 : 4). La diversité culturelle représente donc une valeur, une possibilité de transformation et de changement pour l'institution scolaire : un nouveau paradigme pour l'école. La confrontation culturelle est considérée comme constructive et porteuse de richesse pour la communauté scolaire qui accueille.

À travers ces documents, le ministère de l'Instruction publique définit son modèle, indique les lignes d'action pour l'interculturel, propose les projets (interculturels) comme les dispositifs à mettre en place pour la gestion de la différence culturelle à l'école et s'engage à soutenir les initiatives des établissements scolaires dans le cadre de l'autonomie. Dans le cadre d'un modèle interculturel, ces deux documents ministériels proposent des lignes d'action. En lien avec les intentions italiennes d'adopter une perspective d'éducation interculturelle qui s'adresse à tous (élèves étrangers et élèves autochtones) et à tous les niveaux, les directives de 2007 opèrent une distinction entre les actions pour l'intégration, les actions pour l'interaction interculturelle et les actions concernant les acteurs et les ressources (Via Italiana, 2007 : 10). Dans cet article nous portons notre attention

seulement sur *les actions pour l'intégration* : l'accueil, la langue et les actions concernant les *acteurs* et les *ressources* : le rôle et la formation des enseignants, la question du curriculum.

Les actions pour l'intégration - L'accueil: un moment relationnel

Il s'agit de stratégies qui s'adressent prioritairement aux élèves étrangers et à leurs familles afin de réussir l'intégration scolaire. Relèvent de ce domaine les pratiques d'accueil et d'insertion dans l'école; l'apprentissage de la langue italienne comme deuxième langue; la valorisation du pluralisme linguistique; la relation avec les familles étrangères; l'attention à l'orientation.

Les documents italiens soulignent, en particulier, l'importance du moment de l'accueil afin de réussir l'intégration des élèves étrangers : « C'est dans cette phase que se posent les bases pour un parcours scolaire positif » (Via Italiana, 2007 : 12). Accueillir, selon les documents ministériels, ne signifie pas seulement s'intéresser aux normes qui règlent le moment de l'inscription, de l'insertion à l'école et dans la classe (ce qui constitue la phase administrative), mais aussi mettre l'attention sur l'aspect *communicatif relationnel*, principalement avec la famille. Les parents sont considérés comme les ressources fondamentales pour collaborer à la réussite scolaire de leur enfant. Pour cette raison, l'école doit s'engager au maximum pour identifier les outils les plus efficaces afin de favoriser le dialogue. Dans ce sens, il est prévu la constitution d'une Commission d'accueil ou *Commissione Intercultura*. Le but est de connaître l'élève, son histoire personnelle, scolaire et linguistique, à travers la documentation réunie et le dialogue avec les parents, afin de relever les besoins linguistiques et d'apprentissage et de pouvoir répondre à ces besoins.

Les actions pour l'intégration - L'apprentissage de la langue: une priorité pour l'intégration

Tous les *Circulaires* et les *Documents ministériels*, à partir des années 80 jusqu'en 2010, insistent fortement sur l'importance d'une bonne acquisition de la langue italienne de la part des élèves étrangers pour s'intégrer et réussir à l'école. L'apprentissage de la langue italienne comme deuxième langue est placé au centre de l'action didactique. Cela signifie que tous les enseignants de la classe et toutes les disciplines sont concernés³.

3 Nous rappelons, par exemple, le projet pilote organisé par le MIUR, Direction générale des personnels de l'école, en collaboration avec 21 universités : « Azione italiana L2: Lingua di contatto, lingua di cultura ».

L'école italienne vise l'inclusion des élèves d'origine étrangère directement dans les classes ordinaires (*normali*), en refusant la constitution de lieux d'apprentissage séparés (à la différence de ce qui se passe dans d'autres pays). En même temps, les directives italiennes promeuvent aussi des pratiques concrètes, des laboratoires linguistiques, des divisions de groupe (pour des périodes très courtes et pour des apprentissages spécifiques principalement liés à l'étude de la langue). La *Circulaire ministérielle de 2010* suggère - dans le respect de l'autonomie des écoles et en référence à la norme précédente : « L'activation de modules intensifs, de laboratoires linguistiques, de parcours personnalisés de la langue italienne selon des niveaux différents, soit à l'intérieur des horaires curriculaires, soit dans des cours réalisés dans le temps de l'extrascolaire » (C. M. 2010 : 8). Cette circulaire soutient donc la participation à des projets concernant l'enseignement de la langue italienne comme deuxième langue, en s'appuyant (comme prévu par la loi sur l'autonomie) sur les sources professionnelles internes ou sur les réseaux offerts et organisés par le territoire.

Un autre point important - et bien mis en valeur dans les documents ministériels italiens - est la question du plurilinguisme. Le plurilinguisme à l'école est considéré comme une importante possibilité d'enrichissement pour le système scolaire et pour tous les élèves. S'affirme fortement l'idée que la langue d'origine participe au développement cognitif et affectif de l'élève. C'est pour cette raison que les directives italiennes affirment la nécessité de valoriser le pluralisme linguistique à travers la création de laboratoires et de cours linguistiques qui doivent s'adresser - encore une fois - à tous.

Les actions concernant les acteurs et les ressources - Le rôle de l'enseignant dans la classe interculturelle

Il s'agit d'interventions qui concernent les acteurs de l'école et de l'extrascolaire, pour des formes de collaboration entre école et société civile. Il s'agit d'actions qui impliquent les dirigeants scolaires et qui concernent l'autonomie scolaire, les réseaux entre institutions scolaires ou encore la formation des enseignants et du personnel non enseignant. Dans cet article nous portons notre attention sur certaines de ces actions : l'accueil, la langue, le rôle et la formation des enseignants ainsi que la question du curriculum.

Dans le cadre de cette approche éducative où la classe est conçue comme classe interculturelle, lieu d'échange avec l'extérieur - « un espace de construction identitaire de tous les élèves, en particulier des élèves immigrés » (Via Italiana, 2007 : 16) - le rôle et la fonction de l'enseignant sont de favoriser l'écoute, le dialogue, la compréhension (dans le sens le plus complexe du terme). Les orientations italiennes sollicitent les enseignants et toute l'école pour que soient

assurées des interventions spécifiques d'un point de vue didactique, c'est-à-dire qui ne visent pas seulement à « récupérer des élèves immigrés identifiés comme *élèves-problèmes* » (Via Italiana, 2007 : 15), mais qui s'inscrivent dans le projet plus complexe et plus ample de l'éducation interculturelle, qui concerne toute la classe.

L'enseignant doit être capable de valoriser les *personnes* dans leur singularité et dans la « manière unique avec laquelle celles-ci vivent leur aspect identitaire, leur appartenance et leur parcours migratoire » (Via Italiana, 2007 : 15). Il s'agit d'instaurer des relations interculturelles à l'intérieur de la classe à partir de la reconnaissance de l'élève et de son histoire. Le concept de reconnaissance est fortement présent dans les textes italiens : « Il faut reconnaître l'élève avec son histoire, son identité » (Via Italiana, 2007 : 16). Ces orientations précisent qu'il ne s'agit pas d'*essentialiser* l'appartenance ethnique des élèves, mais plutôt d'adhérer à une « conception personnaliste de la culture » (Via Italiana, 2007 : 16), qui valorise la manière singulière avec laquelle chaque personne vit son histoire⁴.

La classe est décrite comme une *zone de médiation entre les cultures* : un espace pour de possibles accords ou de possibles conflits, pour des échanges ou de l'incompréhension, « un contexte commun où il est possible de réaliser le dialogue » (Via Italiana, 2007 : 16). Dans ce cadre, les directives italiennes assignent aux enseignants (et à l'école entière) un rôle de *médiation et de socialisation*. Les enseignants doivent être capables de mettre en place des *stratégies centrées sur les relations* où les discours s'insèrent dans un contexte et où la communication ne se base pas seulement sur des contenus : « les faits pourraient augmenter la distance entre les interlocuteurs ou bien rendre difficile l'échange » (Via Italiana, 2007 : 16).

L'idée clé des directives italiennes - de l'interculturalité comme changement dans les relations - concerne surtout l'enseignant. Il est intéressant d'évoquer la référence au concept « d'effet miroir », qui caractérise l'aptitude que l'enseignant doit développer de savoir se confronter, s'autocritiquer et mettre en discussion les éventuels stéréotypes et rigidités de sa propre manière de penser.

4 L'approche pédagogique qui s'appuie sur la valorisation de la personne et sur la construction des projets éducatifs basés sur l'unicité biographique et relationnelle de l'élève est la perspective qui caractérise le cadre normatif de l'école italienne. Elle est présente dans les lois n° 30 / 2000 et n° 53 / 2003 de réforme du système scolaire, et aussi confirmée dans les nouvelles indications nationales pour l'école maternelle (*scuola dell'infanzia*) et pour l'école élémentaire.

Le sens de la formation à l'interculturel dans les documents nationaux italiens

Les directives italiennes soulignent l'importance de la formation à l'interculturel pour les enseignants. Les textes font référence à l'idée d'enseignant « sensible aux cultures ». Cela signifie que l'objectif prioritaire de la formation est :

- a) de rendre les enseignants capables de s'ouvrir à la diversité et de découvrir et interpréter l'univers culturel des élèves / étudiants dans leurs aspects singuliers et subjectifs;
- b) de réussir « à faire se confronter toute la classe avec une diversité expérimentée, et pas seulement imaginée » (Via Italiana, 2007 : 16).

Les directives italiennes proposent une « rénovation de la vision de la formation des enseignants [qui signifie] dépasser les formes informatives-culturelles, ou esthétiques, de la formation, pour s'adresser à l'intentionnalité et à la formation critique » (Via Italiana, 2007 : 21).

Former à l'interculturel dans le cadre italien ne signifie pas seulement donner des contenus, des informations, favoriser des acquisitions, mais surtout solliciter une manière différente de « se penser » comme enseignant : « repenser le rôle de l'enseignant en soi-même » (Via Italiana, 2007 : 21). Il s'agit donc d'une perspective « expérientielle » où la formation interculturelle se positionne comme une perspective d'innovation de l'enseignement dans son ensemble : l'idée est que le contexte de la diversité culturelle à l'école oblige l'enseignant à sortir des règles, des canons de la transmission linéaire « pour prendre en charge d'autres exigences particulières » (Via Italiana, 2007 : 21). Cependant, ces orientations soulignent qu'il ne s'agit pas de former les enseignants à répondre aux besoins « spéciaux », mais au contraire de « s'habituer à lire l'ensemble du contexte scolaire sous le signe de la différence » (Via Italiana, 2007 : 21). Les directives ajoutent que les enseignants devraient acquérir « la compétence à gérer les grandes questions éthiques liées à l'interculturel, entre le relativisme et le risque de l'assimilation » (Via Italiana, 2007 : 21), c'est-à-dire être capables de résoudre et d'aborder les dilemmes de la contradiction ou du conflit des différentes valeurs. Cela signifie, selon les directives de 2007, reconnaître l'autre dans sa diversité, en cherchant à éviter de créer des enfermements ethniques ou ethnoculturels.

En outre, ces recommandations sollicitent une formation apte à donner aux enseignants les outils méthodologiques nécessaires pour insérer la perspective interculturelle dans les disciplines scolaires (histoire, géographie, littérature, arts, sciences, mathématiques, etc.). En ce qui concerne la formation initiale des

enseignants, ces recommandations invitent – dans le cadre de l'autonomie des universités – à la promotion des enseignements de *Pédagogie interculturelle* dans les universités, en particulier dans les cours de sciences de l'éducation, de sciences de la formation primaire (le cursus universitaire qui prépare les instituteurs) et dans les écoles de spécialisation pour l'enseignement. Dans ces cours, il est suggéré d'identifier des contenus thématiques communs à intégrer dans plusieurs disciplines concernant les futurs enseignants, afin de développer une connaissance des problématiques culturelles, anthropologiques, pédagogiques, psychologiques et sociales relatives à l'interculturel.

Le document de 2007 souligne l'importance d'assurer également une formation à l'interculturel aux opérateurs scolaires qui travaillent dans l'administration, aux techniciens de l'école et aux auxiliaires. Même pour eux, les modalités de formation doivent surtout viser à un approfondissement de type autoréflexif (attitude personnelle par rapport à la diversité, réflexion et reconsidération critiques sur ses propres pratiques) et de type expérientiel (gestion pratique de l'accueil).

Les savoirs scolaires et l'interculturel: une perspective transversale et interdisciplinaire

Les orientations italiennes proposent de traiter les thèmes interculturels comme des perspectives transversales à travers lesquelles on peut regarder tout le savoir scolaire. L'introduction transversale et interdisciplinaire de l'éducation interculturelle apparaît comme une solution qui répond aux exigences de l'approche (que nous avons présentée jusqu'ici) qui se caractérise par la nécessité de travailler sur les aspects cognitifs et relationnels plus que sur les contenus. La justification de ce choix selon les directives est celle « éviter l'objectivisation des cultures, l'essentialisme de leur contextualisation et le risque de folklorisation et d'exotisme » (Via Italiana, 2007 : 18).

Cependant, la redéfinition des curricula, des savoirs, des contenus et des compétences dans une perspective interdisciplinaire et interculturelle est souhaitée : « L'histoire, la géographie, la littérature, les mathématiques, les sciences, l'art, la musique, les nouveaux langages de la communication et les autres domaines du savoir constituent une occasion de formation à la diversité, en permettant de s'approcher pas seulement à "divers" contenus, mais aussi à des structures et moyens de penser différents. » (Via Italiana, 2007 : 19). Ce document de 2007 signale la nécessité de dépasser les propositions identitaires et eurocentriques dans le domaine de l'enseignement de l'histoire (en conceptualisant le lien entre histoire et citoyenneté), et de considérer la géographie comme « une occasion privilégiée pour la formation d'une conscience

mondialisée, une opportunité même pour élargir le regard des élèves dans un registre multireligieux » (Via Italiana, 2007 : 19).

Que disent les enseignants interviewés?

Dans notre étude, les enseignants interviewés sont tous concernés par la mise en place de projets interculturels au sein de leur école. Dans le cadre normatif de l'autonomie, les huit écoles concernées ont choisi de donner priorité à l'interculturel. Nous présentons les discours des enseignants impliqués dans les projets par rapport aux thématiques I) de l'accueil, II) de la langue, III) du rôle et des compétences des enseignants.

Accueillir et être accueilli

Les discours sur l'accueil font écho aux textes officiels. Les enseignants confirment dans leurs pratiques que l'aspect relationnel, communicationnel, est le moment plus important de l'accueil. Entrer en relation avec l'élève et sa famille est un moment délicat mais très important : « Tout se joue dans les premières rencontres, les premiers mots, les premiers regards... » [Enseignant 10] Le moment de l'accueil est le moment où les enseignants peuvent avoir accès à beaucoup d'informations sur le futur élève, des informations qui peuvent s'avérer très utiles afin de favoriser son intégration et sa réussite scolaire. Avoir accès « au cœur de la famille » [Enseignant 2], c'est-à-dire accéder à l'histoire, aux parcours, aux inquiétudes, aux soucis, est considéré comme un des objectifs du moment de l'accueil. Savoir accueillir est aussi considéré comme une compétence interculturelle. Une compétence que – encore une fois – plusieurs d'entre eux associent à des capacités personnelles : « Je me considère dans la vie comme une personne accueillante... ou du moins, c'est ce qu'on me dit... Cette activité donc me convient très bien. » [Enseignant 5]

Quelques-uns des enseignants ont voulu souligner qu'il ne s'agit pas seulement d'accueillir, mais aussi *d'être accueilli*. L'importance de l'effort des élèves étrangers et de leurs familles pour s'intégrer est mise en évidence : « Dans une relation interculturelle il faut qu'on travaille tous! Les familles, il faut qu'elles soient motivées à s'intégrer, à nous comprendre aussi, à nous accueillir et à accueillir la société où elles ont fait le choix de vivre. » [Enseignant 2]

L'enseignement de la langue italienne aux élèves étrangers : un retour enrichissant

La question de l'apprentissage de la langue est fortement présente dans les

discours des enseignants interviewés. La plupart d'entre eux sont aussi engagés dans des activités de laboratoires linguistiques au sein des projets interculturels mis en place par les écoles. Pour une bonne partie d'entre eux, il s'agit de leur première expérience d'enseignement de la langue italienne aux étrangers : dans les entretiens, des enjeux émotionnels s'expriment souvent à ce propos.

L'enseignement de la langue italienne (comme deuxième langue) est certainement considéré comme une action fondamentale pour l'intégration des élèves étrangers : « C'est le premier pas vers l'intégration de l'élève. » [Enseignant 3] Il apparaît clairement que le but est d'aider les enfants étrangers à s'intégrer le plus possible dans le système scolaire italien, mais en même temps les interviewés mentionnent le retour enrichissant de cette action didactique. Plusieurs d'entre eux soulignent le plaisir d'enseigner la langue italienne à des élèves non italiens. Ce *plaisir* est considéré comme un élément important afin d'instaurer un bon climat et d'intéresser l'élève apprenant : « Je suis très content quand j'enseigne ma langue... Je crois que les enfants, ils l'aperçoivent. Je pense... ou bien... il me semble que cela participe à capter leur attention. » [Enseignant 6] Plusieurs ont affirmé avoir pris meilleure conscience des spécificités *agréables* de la langue italienne [Enseignants 4, 5, 6]. C'est la rencontre avec cette altérité des élèves étrangers qui rend possible ce retour et cette prise de conscience de la part des enseignants. Il est intéressant, à ce propos, de noter qu'une expression est souvent utilisée pour souligner cette rupture : « Depuis que... ».

Plusieurs enseignants interviewés ont souligné les difficultés rencontrées à l'intérieur des laboratoires linguistiques, difficultés qui semblent être attribuées aux motivations et à la situation familiale de chaque élève apprenant. Il faut apporter une précision : les laboratoires linguistiques sont surtout conçus pour les enfants nouvellement arrivés, ou encore pour les enfants avec des difficultés linguistiques importantes. Il s'agit souvent d'enfants porteurs de situations complexes et avec une mémoire encore récente de leur départ souvent difficile vers l'Italie : depuis des pays du nord de l'Afrique, de l'Inde, de la Chine, d'Europe de l'Est. Il s'agit là de réalités qui, selon les enseignants en question, doivent être prises en compte et considérées sérieusement. La collaboration avec la famille est fondamentale.

Il faut ajouter que le plurilinguisme à l'école est apparu dans tous les entretiens comme une « chance » pour l'école. Tous les interviewés le désignent ainsi. Dans quelques activités de laboratoires linguistiques ont été mises en place des initiatives d'enseignement de la langue à partir des langues des élèves étrangers, en cherchant à valoriser leur langue d'origine. Mais cet objectif s'est montré difficile à réaliser, car il demande des compétences linguistiques plus complexes : il s'agit des langues qui ne rentrent pas dans le cadre des langues européennes

(le chinois, le sri-lankais, des langues africaines).

L'interculturel comme manière d'enseigner

À travers une analyse des discours recueillis dans le cadre de cette étude, il est possible de mettre en évidence des compétences interculturelles que l'enseignant doit développer au sein d'une école qui se caractérise de plus en plus par sa multiculturalité. Être compétent dans l'interculturel signifie tout d'abord, selon les acteurs en question, acquérir surtout des compétences relevant du domaine de la psychologie de l'écoute, de la communication et de la gestion des groupes : « Si le but, c'est de créer ce climat interculturel dans la classe, il faut savoir écouter les élèves, comprendre leur histoire et les mettre en communication et en échange entre eux. » [Enseignant 7]

L'enseignant ne doit pas limiter ses compétences à la transmission distanciée des savoirs, mais doit être capable de créer une situation d'échange, de confrontation, de relation entre les élèves. Il s'agit d'une compétence souhaitée afin de créer une « classe interculturelle » (Via Italiana, 2007) et qui, selon plusieurs interviewés, est valable en général [Enseignants 3, 8, 9, 10].

Les entretiens font un peu écho à la perspective de formation indiquée dans les orientations et qui ont comme but de solliciter les enseignants à travailler leur manière d'être au métier d'enseignant et à se voir comme enseignants : « Il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs, il s'agit d'enseigner d'une autre manière! Penser à eux, partir d'eux, partir de la réalité de la classe et des élèves. Ce discours n'est pas seulement celui de l'interculturel... bien sûr. » [Enseignant 3] Se former à l'interculturel signifie donc acquérir des compétences dans le domaine psychologique, mais aussi dans le domaine anthropologique et sociohistorique. Être capable de valoriser la culture des autres, valoriser le patrimoine différent de chacun signifie aussi le connaître, et avoir des outils plus complexes d'interprétation [Enseignants 1 et 2].

En même temps, ils affirment (ou réaffirment) qu'il ne s'agit pas seulement d'acquérir des compétences, mais « d'y être d'une manière déterminée » [Enseignant 4]. Selon plusieurs interviewés, s'intéresser à la question interculturelle, s'engager à travailler la question de l'enseignement dans une perspective interculturelle entretient un fort lien à sa propre manière d'être, à ses propres motivations, ses propres valeurs, son idéologie de vie et sa propre expérience : « Que la diversité est une valeur, il faut y croire! » [Enseignant 9] Cette affirmation est confirmée par les informations que nous avons acquises sur le parcours de vie et les trajectoires professionnelles des interviewés.

Pour conclure

L'Italie, dans ses documents ministériels, explicite son modèle éducatif en matière d'interculturel. Il s'agit d'une perspective d'éducation interculturelle centrée sur l'idée de valorisation de la différence, qui ne s'adresse pas seulement à l'intégration des élèves étrangers, mais qui concerne tous les élèves et toute l'école à plusieurs niveaux. Dans les discours officiels, la différence devient un paradigme identitaire pour l'école, occasion de changement et de transformation de tout le système éducatif : une possibilité de révision à tous les niveaux.

Les acteurs les plus concernés par cette « révision » et par « ce changement de la pensée » (Cambi, 2001) sont les enseignants, qui sont interpellés pour se réinterroger, pour mettre en discussion leur manière de « se penser » comme enseignants. Si l'interculturel est considéré comme une nouvelle manière d'enseigner et d'apprendre, cela signifie considérer avec d'autres manières le rôle de l'enseignant à l'école.

Nous pouvons répondre ainsi aux trois questions posées au départ de cet article :
D) La formation interculturelle dans le système éducatif italien au niveau des documents, des discours et des déclarations recueillies dans les entretiens a une place importante : les enseignants sont fortement sollicités à se former à l'interculturel. II) Le rôle de l'enseignant qui ressort des documents officiels, d'une part, et des énoncés des entretiens, d'autre part, est celui d'un enseignant capable de s'ouvrir à la différence et de la proposer comme une opportunité d'enrichissement cognitif, affectif, social, à l'intérieur de la classe et pour tout le système scolaire. La formation à l'interculturel doit certainement offrir des « compétences de savoirs » dans les domaines de l'histoire, de la sociologie et de l'anthropologie culturelle, mais en même temps développer des compétences qui rentrent dans le domaine de la psychologie, et du « savoir communicationnel ».
III) Le but de la formation à l'interculturel est prioritairement celui de solliciter chez les enseignants une approche autoréflexive : développer la capacité de réfléchir de manière critique sur propres pratiques afin de se mettre dans un parcours de révision de soi et de révision de son propre rôle d'enseignant par rapport à l'expérience de la rencontre avec l'altérité.

La frontière entre les compétences et les caractéristiques psychologiques ne semble pas être bien claire. Les entretiens semblent bien mettre cela en évidence : d'un côté on parle de compétences, de l'autre de caractéristiques psychologiques des acteurs professionnels (ce point critique pourrait donner lieu à une investigation complémentaire).

On remarque donc une tendance certaine, au niveau des sollicitations des politiques éducatives, à donner de la valeur non seulement aux actions qui ont comme but l'intégration de l'élève étranger à l'école, mais aussi et surtout à des actions qui concernent l'ouverture de l'école entière à l'interculturel. Car l'idée de base est celle d'envisager une inclusion de l'élève d'origine étrangère directement dans les classes ordinaires pour éviter de constituer des lieux d'apprentissage séparés et pour créer plutôt des « classes interculturelles » où l'enseignant a un rôle fondamental, et pour lequel il doit se former et acquérir les compétences pertinentes.

En cela, l'Italie se différencie d'autres pays européens, comme la France ou la Suisse, des pays qui se caractérisent par des histoires multiculturelles plus anciennes et plus complexes, des pays dont les politiques éducatives instituent les dispositifs d'accueil pour permettre l'apprentissage de la langue du pays d'accueil.

Références

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

AKKARI, A. (2008). « Approches interculturelles de l'éducation : émergence, spécificités nationales et perspectives » *Enjeux pédagogiques : Elèves d'aujourd'hui : multi-culturalité et hétérogénéité. Bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, de Jura et de Neuchâtel*, n° 8, pp. 8-13.

AKKARI, A. (2006). « Les approches interculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue HEP de Suisse romande et du Tessin*, n° 4, p. 7.

CAMBI, F. (1989). *La sfida della differenza*. Bologna : CLUEB.

CAMBI, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma : Carocci Editore.

PAGÉ, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

SUSI, F. (2005). *L'interculturalità possibile*. Roma : Anicia.

Documents

Circulaire ministérielle n° 214 / 1981.

Circulaire ministérielle n° 205 / 1990.

Circulaire ministérielle n° 5 / 1994.

Circulaire ministérielle n° 73 / 1994.

Document ministériel *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri 2006.*

Document ministériel *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri 2007.*

Loi n° 59 / 1997.

D.P.R. n° 275 / 1999.