



## **Editorial : Approches interculturelles dans la formation des enseignants : Impact, stratégies, pratiques et expériences**

**Michel TARDIF<sup>1</sup> et Abdel-Jalil AKKARI (HEP-BEJUNE)**

C'est devenu presque une banalité de dire que la diversité culturelle est et sera de plus en plus l'un des enjeux majeurs de l'éducation du XXI<sup>e</sup> siècle. Des phénomènes comme la mondialisation de l'économie, l'internationalisation des échanges culturels, notamment grâce à ces forums et médias mondiaux que sont Internet, la télévision et le cinéma, la mobilité croissante et l'immigration transnationale exigent de repenser l'éducation et la formation en prenant en compte, de différentes manières, les cultures des apprenants mais aussi des formateurs ainsi que la culture scolaire elle-même.

Cependant, il serait certainement faux de croire que tous ces phénomènes, même s'ils servent de vecteurs à la diversité culturelle, concourent à son soutien et à sa reconnaissance positive. En réalité, on observe aujourd'hui l'existence d'une tension importante entre diversité et hégémonie culturelles, tension qui est au cœur même de l'expérience scolaire contemporaine. En effet, on sait que la mondialisation de l'économie opère souvent à sens unique, en imposant des modèles de développement largement dominés par la pensée anglo-saxonne américaine. Or, ces modèles économiques se retrouvent de plus en plus dans la gestion des systèmes scolaires et des établissements, voire de la profession enseignante elle-même, confrontée aujourd'hui à des logiques de performance, d'imputabilité, de reddition de comptes, etc. Dans le même sens, les échanges culturels sont largement marqués par les modèles culturels occidentaux et surtout américains qui dominent avec force les grands médias mondiaux : entre Hollywood, CNN et Microsoft, les marges de liberté et d'expression laissées à la diversité culturelle ne sont pas si vastes hélas ! Par ailleurs, la mobilité et l'immigration soulèvent forcément la question des modèles et pratiques d'intégration aux sociétés d'accueil. Mais, là encore, ces sociétés imposent souvent de manière hégémonique leur langue, leur culture et leur éducation scolaire aux nouveaux arrivants et aux autres cultures minoritaires.

Pour bien comprendre l'articulation étroite entre ces phénomènes sociaux globaux et l'expérience scolaire contemporaine, il faut rappeler

---

Contact : maurice.tardif@hep-bejune.ch



que l'école fut d'abord et avant tout, sur le plan historique, une institution puissamment hégémonique, et cela au moins en quatre sens :

- Premièrement, l'école moderne s'est développée, à partir du XIXe siècle, avec l'objectif avoué d'imposer le modèle de la culture dominante à l'ensemble des autres cultures sociales : culture rurale, culture traditionnelle, culture populaire, culture des classes laborieuses, culture vernaculaire, culture des rues, culture informelle, etc. Cette imposition culturelle ne se limitait pas aux matières et contenus enseignés, mais couvrait l'ensemble des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire aussi bien les pratiques linguistiques (le bien-parler), comportementales (la bienséance) et cognitives (le bien-penser).
- Deuxièmement, cette même école a toujours adhéré au modèle hégémonique des savoirs légitimes, notamment les savoirs issus de la culture savante, mais aussi les savoirs des classes supérieures. Par exemple, la langue française telle que l'a adoptée l'école était d'abord la langue royale fixée par la noblesse lettrée ; cette langue noble a littéralement frappé d'interdit toutes les autres langues françaises dans la richesse infinie de leurs modalités d'expression. Dans la même perspective, la très vaste majorité des savoirs scolaires ont toujours été enseignés à sens unique, comme s'il s'agissait de vérités universelles et intemporelles transcendant la diversité et la contingence des cultures humaines. La plupart du temps, même le potentiel critique des sciences sociales et humaines resta sur le seuil de l'école et on n'en retint qu'une connaissance édulcorée et émasculée de son pouvoir critique.
- Troisièmement, l'école a toujours professé une vision très monolithique de la culture humaine, réduite le plus souvent à la seule culture occidentale blanche. Tout cela faisait en sorte que l'homme instruit était forcément convaincu (et d'autant plus convaincu qu'il était mieux instruit !) de la supériorité de la rationalité occidentale sur toutes les autres formes de pensée et de culture. Cette conviction a longtemps nourri le processus d'imposition de la forme scolaire aux autres cultures et sociétés du globe. Qu'il soit Jésuite ou philosophe athée, le professeur occidental s'est toujours permis de croire qu'il apportait la culture aux autres hommes et aux autres sociétés.
- Enfin, quatrièmement, cette même institution, au-delà de son projet d'instruction, a toujours poursuivi un projet d'intégration sociale régi par un modèle hégémonique de la citoyenneté et une vision non relativiste (absolutiste) de la culture et de la société. L'école, avant d'imposer son hégémonie aux autres cultures, a commencé par l'imposer à la diversité culturelle des sociétés occidentales elles-mêmes. En ce sens, elle fut l'un des plus importants creusets de l'homogénéisation culturelle et de la production de l'identité citoyenne moderne.

Ces quelques très brefs rappels historiques montrent avec force que l'école n'est pas a priori une institution ouverte à la diversité culturelle.



En réalité, on peut dire que l'histoire de l'école moderne et par la suite contemporaine a mis en place une série d'obstacles formidables à l'expression et à la pleine appréhension de la diversité culturelle. Aussi, n'est-il pas étonnant que les enfants des autres cultures, lorsqu'ils viennent dans nos écoles, s'y sentent parfois comme en prison ou du moins, dans un univers largement étranger à leur propre expérience socioculturelle. Pour une bonne part, l'expérience scolaire s'avère pour eux une expérience de déracinement culturel. Dans *L'aventure ambiguë* l'écrivain sénégalais Cheikh Hamidou Kane (1961), fait comprendre au lecteur l'immense souffrance du déchirement entre deux cultures : l'occidentale scolaire et l'africaine orale.

Or, depuis les années 1950-1960, le monde scolaire a pris progressivement conscience de ses propres obstacles internes. Aux Etats-Unis, c'est d'abord dans le cadre du mouvement des droits civiques que les enjeux d'une éducation interculturelle ont été posés et débattus. Ces mêmes enjeux ont été repris par la suite dans le cadre de la problématique de l'éducation bilingue. Par ailleurs, en Europe, des organisations telles que l'UNESCO et le Conseil de l'Europe ont joué un rôle majeur en mettant en évidence la nécessité croissante d'une prise en compte de la diversité culturelle au sein de l'école. Contrairement à certaines perceptions actuelles, les approches multiculturelles ont été à l'origine un mouvement pour l'égalité, la déségrégation et non pas pour la séparation ou le communautarisme.

Mais le phénomène le plus important demeure ici la construction des grands systèmes scolaires contemporains entrepris après la Deuxième guerre Mondiale, construction qu'on peut qualifier selon le point de vue de démocratisation ou de massification de l'instruction. En effet, l'école de masse démocratique a intégré en son sein tous les enfants de toutes les origines et provenances sociales. De ce fait, elle a tenté d'absorber et de gérer, sur le plan pédagogique, tout l'univers des différences sociales, religieuses, linguistiques, économiques et culturelles qui pouvaient exister dans la société environnante. En ce sens, la diversité culturelle ne constitue, au sein de l'école contemporaine, qu'une variété de la diversité. A ce titre, elle ne peut pas être séparée des autres formes de diversité ni des attitudes et pratiques scolaires développés à leur endroit.

Cependant, il est vrai que la diversité culturelle devient de plus en plus un enjeu dominant par rapport aux autres formes de diversité, par exemple, linguistique, économique ou sociale. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'aujourd'hui, les enseignants, surtout ceux qui oeuvrent dans les zones urbaines, font de plus en plus face à des élèves provenant de milieux socioculturels diversifiés et éloignés des références historiques et culturelles du monde scolaire. Ils doivent pourtant les préparer à vivre dans une société multiculturelle en constante évolution.

Par ailleurs, les études menées jusqu'à maintenant ont toutes mis en évidence l'échec relatif des programmes de formation à l'enseignement



dans la préparation des futurs enseignants à travailler avec des élèves d'une culture différente de la leur. Les actions de formation des enseignants arrivent rarement à modifier profondément les pratiques pédagogiques. De plus, les approches interculturelles sont vécues à travers la « bonne volonté » de quelques formateurs isolés sans véritable assise institutionnelle dans les curricula de formation des enseignants. Or, la diversité culturelle des classes est une donnée structurelle et durable du système éducatif suisse comme de ceux des principaux pays industrialisés. Ainsi, les statistiques scolaires montrent que l'école fait face à une hétérogénéité culturelle sans précédent depuis son instauration comme institution sociale incontournable. Dans le même temps, les recherches sont unanimes à relever non seulement l'accroissement de la diversité culturelle dans les écoles primaires et secondaires mais aussi la surreprésentation des enfants d'origine culturelle étrangère dans les classes dites à faibles exigences offrant une mobilité sociale limitée.

Le défi pédagogique que pose la diversité culturelle a nécessairement des conséquences sur la formation des enseignants et ses différentes facettes : recrutement et sélection des candidats à l'enseignement, cours théoriques en approches interculturelles en institution de formation, stages pratiques en classes multiculturelles et prise en compte de la diversité culturelle dans les contenus de l'enseignement (curricula). En fait, la diversité culturelle traverse constamment les deux facettes de la profession enseignante : la gestion de la classe et la maîtrise des savoirs scolaires. Cependant, si on demande à deux formateurs d'enseignants de définir ce que recouvre l'interculturel en formation initiale, il est peu probable d'obtenir des propos similaires ou convergents. Les réponses vont se répartir entre l'ajout ponctuel de ressources pédagogiques qui répondent aux besoins de groupes culturels sous-représentés et la remise en question radicale du système éducatif en tant que structure d'oppression et de reproduction des inégalités. En plus des différences culturelles, deux facteurs influencent fortement les apprentissages des élèves : le contexte sociopolitique de l'éducation et les pratiques et les politiques des établissements scolaires (Nieto, 1994). Le premier inclut les idéologies sociales, les politiques gouvernementales et le financement de l'éducation. De même, les orientations dominantes des établissements scolaires comme le curriculum proposé, la pédagogie utilisée par les enseignants, les orientations de certains élèves vers les filières différenciées, le système de tests et le recrutement peuvent aussi promouvoir ou « handicaper » les élèves appartenant à différents groupes socioculturels.

Ce numéro thématique se propose de faire le point sur les trois questions principales suivantes :

- Quelles sont actuellement les pratiques des différentes institutions de formation des enseignants dans le domaine interculturel en Suisse et ailleurs (place des approches interculturelles dans les programmes de formation, concepts et modalités privilégiés, etc.) ?



- Quel est le bilan des recherches dans ce domaine ?
- Quelles sont les expériences les plus innovantes, c'est à dire celles qui préparent mieux les enseignants à maximiser la plus value pédagogique de l'hétérogénéité culturelle des classes?

Si les approches interculturelles sont la plupart du temps « marginalisées » dans les institutions de formation des enseignants dans le sens où elles sont le plus souvent optionnelles, confinées dans un rôle de « transversalité » ou dépendantes du militantisme de certains formateurs, c'est probablement qu'elles sont les moins solubles dans les caractéristiques traditionnelles de la forme scolaire, c'est à dire une langue d'enseignement, une culture historique de référence, des concepts scientifiques et didactiques immuables. Comme le rappellent Tardif et Mujawamariya (2002, p. 3), « l'enseignement est d'abord et avant tout une activité symbolique et discursive visant à la fois la transmission d'une culture héritée et l'intégration des élèves à la culture actuelle. Autrement dit, enseigner, c'est faire oeuvre, d'une façon ou d'une autre, de culture selon un double rapport de médiation soutenu par tout enseignant ». De nos jours, cette oeuvre culturelle de l'enseignant doit nécessairement se conjuguer au pluriel avec toutes les difficultés que cela suppose mais aussi les potentialités.

Les approches interculturelles quand elles ne sont pas utilisées comme « pédagogies compensatoire ou pour les migrants » ou comme un « saupoudrage cosmétique » sur un curriculum canonique et figé peuvent changer radicalement pour ne pas dire révolutionner la formation des enseignants. Autrement dit, elles contribuent à la construction d'une école pour tous les élèves et à la réduction des inégalités auxquelles font face de nombreux élèves. Implanter effectivement les approches multiculturelles dans la formation des enseignants et ailleurs dans le système éducatif prendra du temps et de l'énergie. Mais, imaginons un instant, le potentiel d'une telle perspective (Zeichner, 1993). Tous les apprenants peuvent se reconnaître dans le curriculum, leurs voix sont écoutées, leurs mémoires respectées. Imaginons des élèves informés, compétents et capables de prendre des décisions qui ont un impact sur leurs vies et celles des générations futures. Les approches multiculturelles ont un pouvoir de transformation, elles délivrent un message d'espoir dans un temps d'incertitudes et surtout elles nous donnent l'opportunité d'imaginer un monde de l'éducation plus juste, plus équitable pour vivre et travailler.

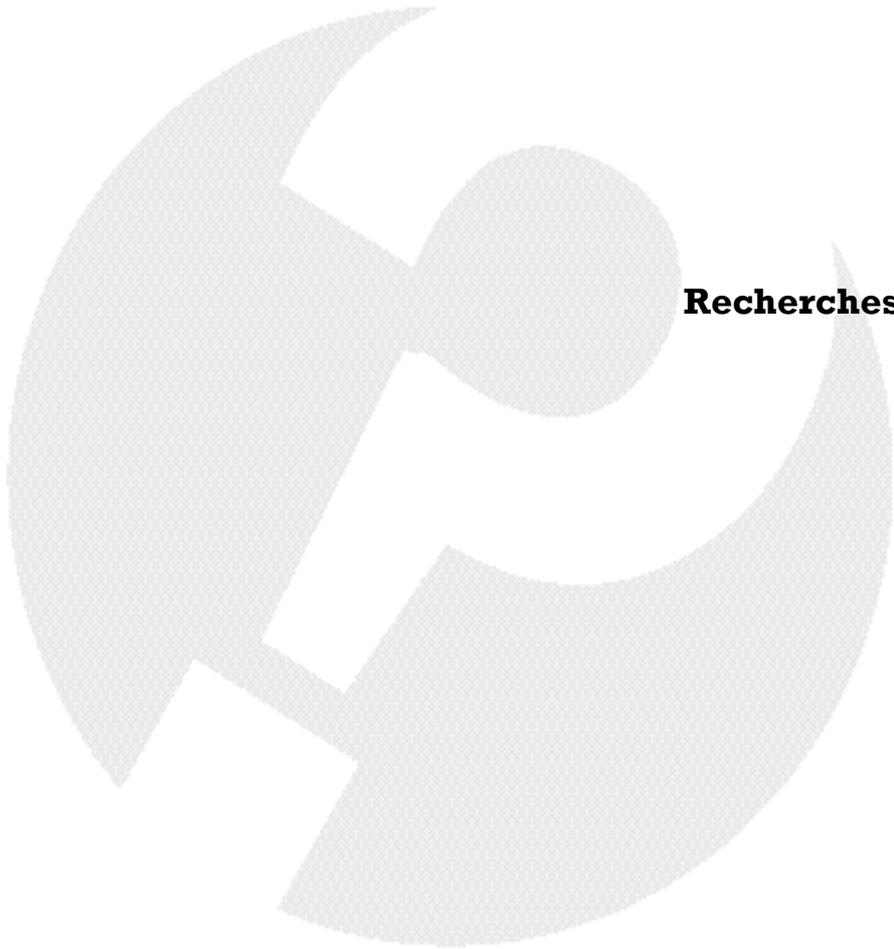
Ce numéro reflète non seulement l'état des lieux actuel des approches interculturelles dans la formation des enseignants en Suisse, mais aussi les principales tendances internationales innovantes dans ce domaine. Les textes se répartissent dans les quatre catégories identifiées par Banks (1997, 1998) en matière d'éducation multiculturelle : l'approche contributive ; l'approche additive, l'approche transformative et l'approche centrée sur l'action sociale.



---

## Références

- Banks, J. A. (1998). Approaches to multicultural curricular reform. In E. Lee, D. Menkart & M. Okazawa-Rey (Ed.), *Beyond Heroes and Holidays : A Practical Guide to K-12 Antiracist, Multicultural Education and Staff Development* (pp. - ). Washington, DC : Network of Educators on the Americas.
- Banks, J. A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York : Teachers College Press.
- Kane, C. H. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris : Julliard.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity, and critique : Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, 1(4), 9-12, 35-38.
- Tardif, M. & Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII (1), 3-20.
- Zeichner, M. K. (1993). *Educating Teachers for Cultural Diversity* (NCRTL Special Report) East Lansing, MI : National Center for Research on Teacher Learning.



## Recherches

