



Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique

Abdel-Jalil AKKARI¹
HEP-BEJUNE, Suisse

Dans un premier temps, cet article analyse la genèse des approches multiculturelles dans la formation des enseignants. Les difficultés d'asseoir ces approches dans la forme scolaire, leur morcellement et leur légitimité jamais assurée seront abordés. Dans un deuxième temps, l'article s'attelle à analyser les recherches empiriques essentiellement nord-américaines effectuées dans ce domaine. L'article se conclut par une tentative de proposer un plan cadre permettant la formation des enseignants aux approches multiculturelles.

Introduction

La problématique multiculturelle n'est pas à proprement parler particulière au domaine de l'éducation. Elle traverse tous les secteurs de la vie sociale pratiquement dans l'ensemble des points de la planète. L'auteur afro-américain Dubois (1903/1995) affirmait à ce propos que le 20ème siècle serait celui des relations interethniques. Ses prévisions ont été confirmées puisque le siècle en question a vu le processus de décolonisation et de déségrégation raciale modifier radicalement les relations entre les peuples et les cultures. Le début du 21ème siècle semble se placer durablement sous le signe de la difficulté d'organiser le « vivre ensemble multiculturel » dans de nombreux endroits du monde, soulignant ainsi une angoisse planétaire de ne pouvoir associer harmonieusement mondialisation et cohabitation entre les peuples et les cultures. La mondialisation des marchés économiques et les flux migratoires croissants qu'elle engendre amènent de plus en plus d'individus à échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes socioculturels différents.

Pour nous limiter au domaine de l'éducation, l'organisation des apprentissages dans une classe multiculturelle ne va pas de soi, à commencer par le choix de la langue d'enseignement, qui place souvent le pédagogue devant un dilemme. En effet, les intérêts et les choix de l'Etat national ne sont pas forcément ceux de l'enseignant, des élèves ou des

1. Contact : akkari.abdeljalil@hep-bejune.ch



différentes communautés culturelles. De même, les compétences pédagogiques et didactiques de l'enseignant ne suffisent plus à la gestion de classes de plus en plus hétérogènes sur le plan culturel.

Dans une première partie de cet article, nous voudrions fournir quelques points de repères essentiels sur la genèse et l'évolution des approches multiculturelles dans la formation des enseignants. La deuxième partie s'attachera à analyser le bilan des recherches empiriques sur l'impact des approches multiculturelles dans la formation des enseignants. Enfin, dans la troisième partie, nous proposerons une réflexion pédagogique sur la place des approches multiculturelles dans la formation des enseignants et synthétiserons les leçons à tirer de l'expérience nord-américaine dans ce domaine.

Les approches multiculturelles en éducation : entre forme scolaire et pédagogie des opprimés

Selon Abdallah-Preteille (1999), un consensus s'est établi dans les pays francophones pour considérer que les notions de pluralité et de multiculturalité² se réfèrent à la description d'une situation alors que le préfixe inter- insiste lui plutôt sur l'interaction. Toutefois, il nous semble que le terme « approches multiculturelles » est plus approprié pour décrire les multiples efforts consentis par les systèmes éducatifs pour former les enseignants à la gestion de la diversité culturelle. Cette formulation qui met en avant la notion d'« approches » comporte trois avantages. En premier lieu, elle évite l'emploi exclusif des termes « inter » et « multi », trop enracinés dans les débats français et nord-américain. Ensuite, la formulation « approches multiculturelles » de l'éducation inclut explicitement toutes les actions éducatives qui peuvent avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'en dehors de la forme scolaire. Enfin, approcher l'éducation d'une manière multiculturelle ne signifie nullement croire d'emblée dans l'existence de processus éducatifs interculturels, mais être convaincu du potentiel éducatif positif des cultures différentes en interaction et en contact pédagogique. Dasen (1994) élargit la problématique en parlant de pédagogie interculturelle, qu'il définit comme une pédagogie qui s'adresse à l'ensemble des élèves pour favoriser l'interaction solidaire dans le respect de la diversité culturelle. Sa réflexion porte aussi bien sur les structures des systèmes de formation que sur le contenu des programmes, les attitudes des enseignants, l'orientation des élèves ou l'éducation informelle.

2. « Le pluralisme (qui peut être culturel, politique, syndical ou religieux) et le multiculturalisme (variante anglo-saxonne du pluralisme focalisé sur la reconnaissance des différences culturelles) ne sont que des modalités possibles du traitement de la diversité. L'accent est mis sur la reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes. Le préfixe inter du terme "interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le pluri-, le multiculturel s'arrête au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche, il ne correspond pas à une réalité objective » (Abdallah-Preteille, 1999, p. 48).



Réfléchir sur la place des approches multiculturelles à l'école en général et dans la formation des enseignants en particulier aboutit rapidement à discuter de la nature de la culture scolaire et de la légitimité de la présence d'autres cultures dans son cadre. La littérature dans ce domaine a pris trois directions dont l'importance et l'émergence sont différentes selon le contexte socio-politique : (1) développer, par le corps enseignant, la connaissance des différents groupes culturels présents dans la classe, (2) aborder les représentations, les croyances et les attitudes des enseignants à propos des élèves différents et (3) développer des pratiques professionnelles et pédagogiques culturellement appropriées. Nous allons brièvement aborder ces directives.

• **Assurer la connaissance des différents groupes culturels présents dans la classe**

Le manque de connaissances, la compréhension insuffisante des cultures présentes dans la classe peut mener au développement de stéréotypes, comme par exemple la perception de l'élève culturellement différent (ou perçu comme tel) comme intellectuellement inférieur (James, 1980). De plus, la plupart des enseignants ne sont pas à l'aise dans des langues autres que celle de l'école.

Beaucoup de programmes de formation des enseignants se caractérisent par un puissant ethnocentrisme et une compréhension insuffisante des cultures minoritaires. A l'objectif de développer les connaissances que les enseignants ont des cultures des élèves, on oppose souvent l'extrême diversité des cultures minoritaires dans les grandes métropoles urbaines. Or, considérer cet obstacle comme insurmontable empêche toute possibilité de transfert des apprentissages d'une culture à une autre. Pourtant, quand l'ouverture vers d'autres cultures est entreprise dans le cadre d'un projet pédagogique global et ambitieux, les résultats semblent être concluants (Ouellet, 1992, 2000; Noel, 1995). Etudier les pratiques culturelles des différentes communautés, dès le plus jeune âge et pas seulement dans les niveaux supérieurs de scolarité, ne peut que favoriser l'ouverture d'esprit (Benbassa, 2004). Il existe à l'heure actuelle dans la plupart des systèmes éducatifs un véritable déficit de connaissance des cultures autres qu'occidentales. La responsabilité des enseignants et de leurs formateurs est engagée pour tenter de combler cette lacune.

• **Aborder les croyances et les attitudes des candidats à l'enseignement à propos des élèves différents**

Dans de nombreux contextes marqués par la diversité culturelle des élèves, les observateurs constatent la tendance des enseignants appartenant au groupe majoritaire et dominant à se considérer comme a-culturels (autrement dit normaux) alors que les autres sont confinés dans leurs appartenances ethniques, culturelles ou religieuses considérées comme immuables. Comme le relève Legendre (2002, p. 193), « Les professeurs des écoles qui se considèrent toutes « d'origine française » et n'arrivent pas à se définir elles-mêmes en termes culturels (« Je suis française, je



n'ai pas de culture particulière »... « Je suis normale, quoi ! »). Ces professeurs des écoles s'identifient finalement davantage par rapport à des cultures avec lesquelles elles sont en relation, voire en opposition, qu'en fonction du caractère positif particulier de leurs propres cultures d'origine ».

Or, la prise de conscience de nos propres contextes culturels et leur influence sur la manière dont nous abordons l'éducation et l'enseignement est la première étape sur le chemin de la compétence multiculturelle, Tiedt et Tiedt (1990) et Hall (1973) ont mis en évidence l'existence, d'une part, d'une culture manifeste, évidente et facilement décrite, et, d'autre part, d'une culture secrète, invisible pour la plupart et difficile à décrire ou comprendre même pour l'observateur qualifié. C'est la culture « invisible » qui est probablement la plus importante lors de l'interaction avec des groupes divers d'apprenants dans différents contextes. Ainsi, le défi pour tous les enseignants doit être d'aller au-delà de ce que nous pouvons voir, toucher et entendre, à des niveaux plus profonds de la compréhension du « quoi », « pourquoi » et « comment ».

Dans ce domaine, la tendance à voir la diversité culturelle en des termes équivalents à ceux de « problème », « handicap » ou « fardeau » a de graves conséquences au niveau pédagogique.

Aux Etats-Unis, les enseignants attribuent souvent la réussite scolaire des étudiants blancs à des facteurs internes tels que la motivation, mais tendent à expliquer les difficultés des étudiants noirs par des facteurs externes à l'école, comme la famille et la culture. Cette tendance persiste malgré les nombreuses recherches sur l'effet Pygmalion montrant que les performances de l'élève sont partiellement influencées par les attentes de l'enseignant (Lipman, 1996).

Pohan (1995) constate ainsi que « des attentes différentielles mènent à un traitement différencié qui a comme conséquence des résultats différents » (p. 5). De plus, cet auteur estime que les croyances de l'enseignant influencent le type d'activités proposées aux élèves, la rétroaction qu'ils reçoivent et le degré d'interaction entre l'enseignant et les élèves. Ce problème relève de ce que Fine (1991) appelle « étouffement » (pp.8-9). Ce terme signifie que beaucoup d'enseignants n'appartenant pas à des minorités culturelles ne se sentent pas assez à l'aise pour partager leurs vies personnelles et culturelles avec leurs élèves. Quand les enseignants refusent de partager des informations culturelles essentielles sur eux-mêmes, les élèves de milieux culturels différents sont susceptibles d'agir de la même façon avec un grand risque de malentendus et de conflits. A cet égard, il faut remarquer que la formation des enseignants privilégie souvent les connaissances disciplinaires et psychopédagogiques et évite la discussion des croyances et des attitudes culturelles des enseignants (Lipman, 1996).

Dans l'étude de Gibson (2002), l'analyse des interactions enseignant-élève indique à titre d'exemple que les enseignants, principalement



blancs, ont souvent parlé de leurs élèves noirs et hispaniques comme étant des « étrangers » avec qui ils ont des « problèmes » et avec qui ils se sont souvent sentis « inefficaces ». La discrimination sur la base de la culture ou de l'ethnicité peut se manifester sous beaucoup de formes, explicites et implicites, y compris l'orientation informelle vers des filières à moindres exigences, des disparités en matière de discipline et l'établissement dans les écoles d'un système de « castes » basées sur l'appartenance ethnique. Ce système de castes, par les réactions qu'il suscite lorsque les membres de « minorités involontaires » prennent conscience que la réussite sociale par les voies officielles ou légitimes leur est peu accessible, aurait des incidences néfastes sur la perception que ces individus ont de la scolarisation et de la réussite scolaire, générant souvent des résultats académiques problématiques, ce qui vient renforcer le stéréotype que l'enseignant avait adopté au départ (Ogbu, 1978).

En Suisse, la tendance à marginaliser les enfants d'origine étrangère dans le système scolaire s'est renforcée ces dernières années. La situation est particulièrement préoccupante en Suisse romande, où les étrangers représentent 53,7% des redoublants (Bless, Bovin & Schüpbach, 2004). La marginalisation des élèves migrants est également perceptible par leur orientation abusive vers l'enseignement spécialisé. Or, de nombreuses études montrent que les enfants migrants ayant de faibles performances scolaires progressent davantage lorsqu'ils sont intégrés dans les classes régulières (Kronig, Haeberlin & Eckart, 2000).

Payet (2000, p. 196) estime que «La violence à l'école est donc, d'abord et avant tout, violence d'une institution qui, en connivence avec les classes moyennes et supérieures, classe selon des critères implicites en contradiction avec l'éthique de la laïcité républicaine. La violence à l'école est d'abord et avant tout la prégnance de représentations difformes, stéréotypées, non tant d'une infériorité scolaire des enfants d'origine étrangère que d'une répugnance morale qui conduit à les rejeter dans le jeu des "fréquentations"».

• **Développer des pratiques professionnelles et pédagogiques culturellement appropriées**

Cummins (1990) a défini l'*empowerment* comme un « système » qui autorise les élèves à se développer et à aller de l'avant sur le plan scolaire. L'enseignant peut prendre des mesures particulières pour faire de la salle de classe un endroit sûr et adapté aux sentiments et aux perceptions aussi bien qu'à la langue des élèves appartenant à des cultures différentes (Nel, 1992; Ladson-Billings, 1994a; Nieto, Young, Tran & Ooka Pang, 1994). Par ailleurs, le processus d'*empowerment* doit commencer très tôt à l'école. En effet, si le succès dans les premières années de scolarité ne garantit pas la réussite subséquente dans toute la trajectoire scolaire, l'échec précoce est cumulatif et signifie pratiquement l'échec à terme de toute la scolarité.

À cet égard, le manque de dialogue approprié entre l'enseignant et les élèves culturellement différents peut signifier que ces derniers sont



ignorés. De plus, ces élèves se retrouvent parfois dans des positions difficiles en classe et à l'école en raison des conflits de loyauté potentiels entre les comportements valorisés dans la communauté culturelle à la maison et ceux évalués positivement à l'école. Le conflit entre ces deux mondes différents oblige les élèves minoritaires à développer certaines valeurs, modèles de communication, processus cognitifs et habitudes de travail propres à leurs expériences culturelles (Gay, 1993; Bowman, 1994). Or, ces différences dans les caractéristiques culturelles ne sont pas synonymes d'infériorité culturelle. Par conséquent, les enseignants doivent établir des rapports constructifs entre le domicile des élèves et la vie à l'école (Montecinos, 1994; Serpell, Baker & Sonnenschein, 2005).

Il importe maintenant de se demander pourquoi les différentes directions prises par la formation des enseignants aux approches multiculturelles tardent à porter fruit. Cette faible productivité est liée à l'héritage historique de la forme scolaire. Cette dernière, telle qu'elle a été généralisée dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, se manifeste par la négation volontaire de l'ethnicité dans le contexte scolaire. On pourrait la traduire par le postulat de base suivant : « à l'école, il n'y a que des élèves, futurs citoyens d'une société laïque face à un enseignant, agent fidèle d'un Etat éducateur ». Pourtant, les liaisons entre « scolarisation et colonisation » ou entre « scolarisation et ségrégation ethnique » sont flagrantes sur le plan historique et expliquent la réticence de la forme scolaire à véritablement digérer la pluralité culturelle. Les politiques coloniales d'exploitation étaient soutenues par un discours dominant proposant l'école comme un horizon civilisateur : coloniser, c'est en effet exporter, sur des territoires conquis, quelques grands principes de civilisation élaborés au sein des sociétés occidentales (sociétés supposées en avance sur les sociétés africaines, asiatiques et sud-américaines) tels que la religion chrétienne, l'instruction, les droits de l'homme, la démocratie, le progrès sanitaire et social (Marin, 1994; Savarèse, 2003). Dans les contextes de ségrégation ethnique, la scolarisation a été un levier pour le maintien sous domination des groupes opprimés.

Dans les sociétés post-coloniales, l'éducation formelle est largement responsable de la transmission des schémas de représentations symboliques qui correspondent à la culture des groupes dominants de la société. De cette façon, l'école perpétue et impose aux minorités culturelles un système de connaissances et d'attitudes qui correspondent à un seul groupe de la société. C'est sur cette transmission du mythe de création d'une société, entièrement élaboré par le peuple colonisateur, que s'appuie le maintien des structures de subordination culturelle et sociale bien au-delà de ce que ces sociétés nomment « l'ère coloniale ». Encore faut-il noter que la forme scolaire a constitué une avancée considérable par l'incorporation de la rationalité scientifique dans des institutions scolaires jusque là totalement inféodées au pouvoir religieux. La forme scolaire permet l'illumination des esprits, mais cette mission demeure partielle et partielle du point de vue culturel.



L'anthropologie et, bien plus tard, la psychologie culturelle et interculturelle ont largement contribué à remettre en question cet ethnocentrisme de la forme scolaire et à prendre au sérieux la culture dans les processus éducatifs en montrant tout d'abord que chaque société possède son système cognitif propre et que la forme scolaire est une modalité de transmission du patrimoine culturel parmi d'autres (Dasen, 2000). Ces disciplines démontrent ensuite que les processus psychologiques internes sont également dépendants de la culture. Les caractéristiques du concept de culture vont bien au-delà des mythes, des héros, de la nourriture ou de la musique. La culture est composée d'une myriade de sous-ensembles, de règles de conduite et d'interactions, d'idéologies et de points de vue locaux et globaux qui forment la base de connaissance d'un groupe humain donné. Du point de vue anthropologique, il n'y pas de sur-cultures ou de sous-cultures mais des cultures toujours spécifiques. Dasen (1991, 1992) et Clanet (2000) argumentent ainsi en faveur d'une formation théorique en sciences sociales (anthropologie, sociologie, psychologie interculturelle), ce qui fournirait aux enseignants des connaissances transférables.

Bref, les approches multiculturelles peinent à trouver leur chemin dans les institutions de formation des enseignants, car il y a un doute au niveau de leur légitimité et elle souffrent d'un morcellement croissant. Pourtant, leur adéquation avec le mouvement international de professionnalisation de la formation des enseignants recèle de multiples potentialités.

Une légitimité incertaine et jamais garantie

Même si la plupart des programmes de formation des enseignants comportent en principe une approche de la diversité culturelle, les évaluations externes et indépendantes montrent que dans les faits c'est rarement le cas (Gollnick, 1992). De même, les synthèses de la recherche sur la formation des enseignants mettent en évidence qu'en dépit de plus de deux décennies de réformes, la manière dont les enseignants abordent la diversité culturelle dans les programmes de formation a peu changé (Grant & Secada, 1990; Ladson-Billings, 1995; Zeichner & Hoelt, 1996). Bien que la diversité culturelle demeure un objectif déclaré de nombreux programmes de formation des enseignants, les efforts de réalisation sont minimes ou dépendent de la bonne volonté d'individus isolés sans véritable assise institutionnelle (Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999; Garcia & Pugh, 1992; Sleeter, dans ce volume).

Dans les pays où elle est instituée, l'action affirmative³ est mal perçue par les enseignants en formation, ce qui démontre leur manque de compréhension et d'acceptation de l'histoire des minorités culturelles. Leur

3. Dans une recherche effectuée au Nord de la France, dans une région à forte présence de jeunes issus de l'immigration, Hedibel (2002) rapporte quatre enseignants d'origine maghrébine sur quatre cent soixante, dans le plus gros centre de formation de l'IUFM.



appréciation de la pertinence d'une formation à la diversité culturelle ou de la nécessité d'accroître la diversité culturelle du corps enseignant est faible (Gunzenhauser, Adams & Pauling, 1996). Hedibel (2002) rapporte les difficultés liées à sa proposition de mettre en place des formations à l'interculturel dans un IUFM du Nord de la France. Non seulement le nombre de candidats intéressés ne permettait pas l'ouverture de cours optionnels en approches interculturelles, mais leur légitimité est toujours contestée. La nécessité d'ouvrir un champ de réflexion sur la diversité culturelle et l'altérité ne semble pas partagée par les enseignants, puisque la perception du problème est uniquement d'ordre social.

On le voit clairement, la légitimité des approches multiculturelles dans la formation des enseignants est fragile non pas parce que nous ne disposons d'aucune base scientifique pour justifier leur présence, mais surtout parce qu'elles soulèvent des doutes sur les fondements historiques de la forme scolaire. De plus, l'hypocrisie qui entoure la question de l'ethnicité dans des pays comme la France n'aide pas à penser une école multiculturelle. Comme le signale Payet (2002) : « Le discours de l'institution scolaire est, sur la question des discriminations ethniques à l'école et sur la gestion de la diversité ethnoculturelle, soit inexistant, soit "off", omniprésent en coulisses, mais absent de la scène publique » (p. 62).

Le morcellement et la concurrence de problématiques annexes

Conséquence d'une légitimité jamais garantie, les approches multiculturelles dans la formation des enseignants sont acculées à un statut institutionnel périphérique. De plus, quand cette présence est tolérée, elle se fait souvent sous le paradigme communicationnel et psychologique⁴ qui, en dépit de sa fécondité locale, n'est pas sans danger. L'accent est mis sur la nature psychologique des cultures, sans examiner les problèmes de la structure politique et sociale (Sleeter, 2001; Sleeter, Torres & Laughlin, 2004). On notera aussi qu'une grande partie du discours est orientée vers la question des relations interethniques duales entre Noirs et Blancs aux États-Unis ou entre Français et Maghrébins en France. Beaucoup d'activités de formation sont également consacrées à la sensibilisation aux problèmes d'un groupe culturel particulier, ce qui peut paradoxalement renforcer les stéréotypes et les étiquettes renfermant la culture dans une perspective essentialiste.

A ce propos, Vavrus (2002) différencie l'éducation multiculturelle émancipatrice des autres théories en éducation multiculturelle. Il propose, dans une proximité conceptuelle manifeste avec les travaux de Freire, une définition de l'éducation multiculturelle fondée sur l'action et la transformation, plutôt que sur des principes psychologiques ou de vagues

4. Le paradigme communicationnel et psychologique en approches interculturelles consiste à considérer la situation de contacts de cultures sous l'angle des interactions individuelles. Il insiste fortement sur la résolution des malentendus et la réduction des stéréotypes.



notions d'humanisme. Cet auteur estime que les conceptions psychologiques de l'éducation multiculturelle masquent les relations inégales de pouvoir et les rapports de force qui produisent des injustices à école. Vavrus propose comme alternative une éducation multiculturelle émancipatrice, associée à des principes de justice sociale, pour aider les enseignants à éliminer les pratiques racistes dans les écoles, dans le cadre de l'engagement social historique pour l'attribution de droits civiques à tous les citoyens, quelle que soit leur origine.

Au delà de la nécessité de sortir de la prédominance du paradigme psychologique, les approches multiculturelles sont parfois dissoutes dans une « pédagogie générale » qui serait capable d'aborder toutes les diversités. On assume que ces approches, développées souvent dans un cours isolé et généralement optionnel, sont suffisantes pour aborder une pléthore de questions liées à la diversité (culture, genre, handicap, ruralité, etc.). Les enseignants sont ainsi censés subir une transformation personnelle profonde leur permettant de remettre en cause leurs idées et leurs croyances. La préparation des enseignants à la diversité culturelle semble donc actuellement se baser sur une vision totalement optimiste, qui suppose qu'une simple exposition aux approches multiculturelles serait efficace pour préparer le corps enseignant à affronter des problèmes aussi divers que la réussite scolaire, la violence à l'école ou les discriminations structurelles (Phuntsog, 1999).

Durant la dernière décennie, la formation des enseignants aux approches interculturelles s'est trouvée concurrencée par d'autres priorités dans les réformes curriculaires des institutions de formation : l'éducation à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation aux médias. Cela se traduit par une concurrence accrue au niveau du temps scolaire et donc aussi au niveau du temps de préparation des enseignants. L'éducation à la citoyenneté semble par exemple devenir plus importante que l'éducation multiculturelle au Québec (Duhamel & Jutras, 2005). Quels sont les enjeux de ce glissement de l'« éducation multiculturelle » à l'« éducation à la citoyenneté » ? Il nous paraît évident que la continuité historique entre la généralisation de la forme scolaire et l'éducation à la citoyenneté par l'intermédiaire de la formation civique des élèves rend les concepteurs des programmes de formation des enseignants plus réceptifs à l'éducation à la citoyenneté. On peut faire par ailleurs l'hypothèse que le potentiel déstabilisateur des approches multiculturelles empêche qu'on leur réserve la place qu'elles méritent dans la formation des enseignants. Comme le signale Legendre (2002), l'application d'une démarche véritablement « multiculturelle » à l'éducation en France impliquerait non seulement une profonde mutation du fonctionnement et des pratiques dans le système scolaire, mais également une remise en cause de l'image et du rôle traditionnel de l'école républicaine. Une remise en cause qui s'articulerait autour de la reconnaissance des différences culturelles et linguistiques légitimes au sein de l'institution scolaire.



Mouvement de professionnalisation du corps enseignant et approches multiculturelles

De plus en plus de chercheurs préconisent une formation des enseignants basée sur la professionnalisation. Ce mouvement international opère un changement total de paradigme dans la formation des enseignants en passant du modèle traditionnel applicationniste au modèle professionnel orienté vers le terrain scolaire. Deux éléments sont au cœur de ce mouvement : une formation centrée sur la pratique professionnelle et une prise en compte du travail enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Or, quand on demande aux enseignants débutants quels sont les principaux défis rencontrés durant leurs premières années d'exercice, la question de la diversité socioculturelle des élèves se situe au premier plan de leurs préoccupations (Kagan, 1992). De même, la nécessité d'établir une relation de confiance avec les jeunes et leurs parents occupe une place de choix dans les problèmes professionnels quotidiens du corps enseignant. Par ailleurs, la comparaison des différents programmes de formation des enseignants montre indéniablement la supériorité des programmes dans lesquels il est possible d'identifier des valeurs auxquelles adhèrent les institutions et les acteurs de la formation. La diversité culturelle se trouve au centre des valeurs des institutions de formation les plus performantes en Amérique du Nord (Hargreaves, 1994). Bref, même si elles n'occupent pas une place centrale dans les programmes de formation, les approches multiculturelles semblent plus que jamais indispensables pour soutenir le travail enseignant et la recherche d'une forme scolaire plus équitable.

En bref, la professionnalisation de l'enseignement est aussi une question profondément culturelle comme le rappellent Tardif et Mujawamariya (2002, p. 11). En effet, elle appelle à la fois une transformation de la culture collective des enseignants (formation continue, nouveaux rapports aux savoirs savants, réflexivité dans l'appropriation et la mise en oeuvre des savoirs scolaires, esprit critique et autonomie face aux autres groupes producteurs de culture dans le champ éducatif comme le ministère de l'Éducation, les universités, les instituts privés de formation, etc.) mais aussi une modification des modes de gestion et de régulation, au sein même des établissements scolaires, des pratiques et des contenus d'enseignement. La professionnalisation de l'enseignement, si elle se concrétise, amènera donc les enseignants à exercer collectivement un pouvoir sur l'organisation curriculaire et les formes et modes de transmission des savoirs scolaires.

Quelle est l'alternative à la forme scolaire monoculturelle ? Il nous semble adéquat d'examiner la pertinence de la pédagogie critique et en particulier l'apport de Freire. Ce pédagogue s'oppose à toute pédagogie qui considère l'homme comme un objet de formation dans lequel il est possible de déverser des paquets de connaissances préétablies et prêtes à porter : il parle à ce propos d'éducation bancaire. Il considère en



revanche que tout homme a, pour lui, une « vocation ontologique » à être un sujet doué d'une conscience critique. Tout homme est ainsi appelé à être sujet et créateur de sa propre éducation. Selon Freire (2000), « l'une des tâches principales de la pédagogie critique radicale libératrice, c'est de travailler à la légitimité du rêve éthico-politique de dépasser la réalité injuste » (p. 43). C'est s'engager de façon authentique dans la lutte pour la possibilité de changer, c'est-à-dire travailler contre la force de l'idéologie fataliste dominante, qui renforce l'immobilité des opprimés et leur soumission à la réalité injuste, nécessaire au statu quo. Comme le soulignent Sleeter, Torres et Laughlin (2004), la pédagogie critique de Freire permet de questionner le monde réel. La pédagogie articulée autour des problèmes réels engage les apprenant en interrogeant le monde autour d'eux. Ceux qui sont en position privilégiée s'opposent souvent à l'éducation pour la justice sociale et la considèrent comme un type d'endoctrinement. Ils interrogent le droit des éducateurs de changer la conscience des apprenants. Soulever des questions au sujet de ce que les étudiants prennent pour acquis est cependant différent de l'endoctrinement. L'éducateur pour la libération facilite l'enclenchement d'un processus permettant l'examen en profondeur par les apprenants de leur propre réalité par l'enquête et le dialogue. La pédagogie centrée sur l'analyse des problèmes implique pour l'éducateur une responsabilité collective. Elle n'est ni autoritaire, ni permissive : l'éducateur critique ne peut ni manœuvrer les étudiants, ni les laisser à eux-mêmes. La pédagogie critique, essentiellement introduite dans quelques programmes de formation des enseignants nord-américains, semble proposer une véritable alternative à l'école monoculturelle.

La première partie de cet article a permis de constater que les approches multiculturelles occupent une place incertaine et périphérique dans la formation des enseignants. Les raisons de cette marginalisation sont à chercher non seulement au niveau de la domination de la forme scolaire monoculturelle, mais aussi au sein même des activités de formation des enseignants. L'incapacité de l'école à remplir ses missions d'intégration et à tenir compte des différences nourrit les revendications communautaristes et le séparatisme ethnique qu'elle est censée combattre. Dans la prochaine section, nous tenterons de déterminer si la recherche sur l'impact des approches multiculturelles permet de donner une place légitime à cette dimension dans la formation des enseignants.

Approches multiculturelles dans la formation des enseignants : une synthèse de la recherche nord-américaine

Pour effectuer cette synthèse de la recherche, nous avons privilégié les travaux nord-américains pour trois raisons principales : la richesse et la variété de la littérature nord-américaine sur ce thème, le fait que de nombreux travaux sont peu connus des chercheurs francophones, et l'orientation empirique des travaux nord-américains. En effet, de nom-



breux auteurs travaillant dans cette région du monde ont tenté de mesurer l'impact⁵ réel des approches multiculturelles, en termes notamment d'accroissement des compétences professionnelles des enseignants. Nous avons néanmoins inclus dans cette analyse certains travaux francophones, particulièrement ceux qui explorent la problématique de l'ethnicité en milieu scolaire.

Dans cette brève synthèse, nous décrivons successivement la littérature sur les trois points suivants : les représentations et les croyances des enseignants, les enjeux identitaires et la problématique de la reconnaissance ainsi que la connaissance des cultures minoritaires.

La plupart des recherches consultées ont eu pour cadre la formation initiale des enseignants, probablement pour des raisons pratiques, à savoir la possibilité de recueillir facilement des données (Law & Lane, 1987; Pohan, 1996; Kea & Bacon, 2000; Sleeter dans ce volume). Signalons tout d'abord que les recherches se concentrent pour une large part sur la question des représentations⁶ et des croyances des enseignants impliqués dans des approches multiculturelles (Barry & Lechner, 1995; Cabello & Burstein, 1995; Cannella & Reiff, 1994). L'étude de Keim, Warring et Rau (2001) démontre l'impact positif qu'une formation basée sur les compétences multiculturelles peut avoir en termes de transformations individuelles des enseignants. Les expériences multiculturelles communes des programmes de formation fournissent des sources d'interaction, de discussion et de travail partagées par les futurs enseignants. Bien que ces chercheurs reconnaissent les limites méthodologiques de leur étude, ils estiment qu'une telle approche constitue une base à partir de laquelle on peut accroître son répertoire de compétences multiculturelles. Les résultats de cette recherche démontrent également l'importance des croyances préalables des futurs enseignants.

Waring, Keim et Rau (1998) ont mis en évidence le fait que les étudiants s'inscrivent au cours d'approches multiculturelles en pensant qu'ils savent déjà tout ce dont ils ont besoin au sujet de la diversité culturelle. Pourtant, de nombreuses recherches (Bhargava, Hawley, Scott, Stein & Phelps, 2004; Dilworth, 1992; Fuller, 1994; Solomon, 1995;) suggèrent que beaucoup de programmes de formation ne préparent pas suffisamment les enseignants pour entrer dans des salles de classe multiculturelles et

5. Cette orientation sur l'impact est également liée aux travaux de recherche sur la formation des enseignants en Amérique du Nord qui privilégie la comparaison des programmes et l'identification des programmes les plus efficaces.

6. L'efficacité des pratiques novatrices de préparation des enseignants à enseigner à des groupes divers d'enfants a été soutenue par une recherche (Zeichner, 1993; Commission on Multicultural Education and Committee on Accreditation, 1992). Il est important de noter qu'il existe des données de recherche montrant que certains itinéraires de formation alternatifs des enseignants attirent plus d'enseignants minoritaires dans l'enseignement et que les politiques qui offrent des points d'entrée alternatifs dans la profession peuvent aider à diversifier le corps enseignant (Zeichner & Shulte, 2001).



n'abordent pas les croyances et les attitudes qu'ils ont développées en raison de leur adhésion massive à la culture scolaire traditionnelle.

Il nous semble crucial d'insister sur l'importance des recherches sur les représentations et les croyances des enseignants. En effet, les représentations des enseignants ont une influence sur leurs perceptions et, finalement, sur leurs comportements, comprendre les structures de ces croyances est donc capital pour l'amélioration des programmes de préparation professionnelle aussi bien que des pratiques d'enseignement.

Le rôle des représentations concernant la diversité culturelle est donc central. Nous pensons que les normes que nous suivons représentent la manière « normale » d'agir pour tout être humain. Ceux qui se comportent autrement sont moralement mal jugés. Ce point de vue ethnocentrique signifie que les gens considèrent que leur propre culture constitue l'apogée de la civilisation, ou du moins la manière la plus appropriée et normale de vivre ou d'apprendre.

Si un programme de préparation d'enseignants vise à changer les connaissances et les croyances véhiculées par les apprenants, les représentations initiales, basées sur des expériences et des souvenirs devraient être dévoilées et examinées par la réflexion. Un préalable à l'accomplissement de ce but est le développement d'une orientation à la pratique réflexive. Les futurs enseignants doivent être disposés à se confronter à leurs propres attitudes et privilèges avant qu'ils puissent explorer leurs croyances et, finalement, considérer les implications de leurs croyances sur leurs pratiques d'enseignement en classe. Comme l'observent Carignan, Sanders et Pourdavood (2005), les représentations sociales des enseignants concernant la diversité se révèlent quand ils ont l'occasion d'observer un enseignant et ses élèves dans une école d'un centre urbain multiculturel pendant un stage pratique. Ces représentations sociales, reliées à une représentation collective partagée avec d'autres enseignants, ne sont pas statiques mais dynamiques. Si nous essayons de cerner les représentations sociales des enseignants sur le racisme et l'ethnocentrisme, nous pouvons dire avec certitude que la plupart d'entre eux adoptent une perspective libérale, bien que certaines situations les poussent vers des choix plus traditionnels.

Soulignons enfin, sur ce premier point consacré aux recherches sur les croyances des enseignants, les difficultés méthodologiques inhérentes à la mesure de l'impact d'un cours en approches multiculturelles (Giles & Sherman, 1982; Harrington & Hathaway, 1995). En effet, le chercheur qui a pour objectif de mesurer l'impact d'un cours est confronté à deux défis méthodologiques majeurs. Le premier est lié à la difficulté d'attribuer d'éventuels changements dans les croyances et les attitudes à l'impact d'une activité de formation et non pas à celui d'autres activités. Le second défi renvoie au choix du moment approprié pour mesurer l'impact de l'activité de formation. Une mesure rapide de l'impact risque de mettre en évidence un changement éphémère. Une mesure décalée dans



le temps accroît le risque de dilution de l'impact dans d'autres sources de changements des comportements individuels.

Un deuxième point abondamment exploré par la recherche concerne la capacité des enseignants à explorer leur propre identité et celles des apprenants (Goodwin, 1994; Goodwin, 1997). Dans une étude sur les niveaux de sensibilité interculturelle des enseignants en formation, Globetti, Globetti, Braun et Smith (1993) ont suggéré que les activités de formation dans des cours d'approches multiculturelles devraient faire participer les étudiants par des méthodes actives telles que jeux de rôle, approfondissement-clarification des concepts et réflexion. D'autres études préconisent que les enseignants en formation s'engagent dans une exploration de leurs propres références culturelles, ce qui peut les aider à bénéficier de l'apport des cours avec une inclusion de l'histoire culturelle personnelle de tous les participants. Des stratégies d'apprentissage devraient être construites pour relier des expériences vécues avec la diversité culturelle (Fox & Gay, 1995; McCall, 1995). L'étude de Montecinos et Rios (1999) indique que les enseignants en formation discutent volontiers la dimension interpersonnelle du racisme, alors qu'ils résistent fortement à aborder une discussion qui s'attaque explicitement à la dimension sociale /structurelle du phénomène.

La recherche de Legendre (2002) en France montre que les opinions et les représentations des nouveaux enseignants sur le multiculturel sont affirmées et contrastées. Un premier groupe d'enseignants stagiaires émet de nombreuses réserves sur l'intérêt de la pédagogie multiculturelle, ce sont généralement les mêmes qui considèrent l'identité culturelle comme un construit individuel et préconisent l'assimilation comme la bonne réponse à la diversité culturelle. A l'inverse, un deuxième groupe d'enseignants se positionne plutôt en faveur d'une pédagogie attentive aux différences, ces derniers militent en faveur de l'intégration sociale des différences. Ils pensent qu'il est possible et souhaitable que l'école, comme la société française dans son ensemble, favorise à la fois l'intégration des populations étrangères et le maintien des appartenances d'origine. Par ailleurs, ils développent une conception de l'identité centrée sur la culture. Ce deuxième groupe d'enseignants présente d'ailleurs une plus forte diversité d'origines sociales par rapport au premier groupe, beaucoup plus homogène.

Aux Etats-Unis, de nombreuses recherches montrent la fécondité des approches multiculturelles quand elles discutent la notion de *whiteness* (blancheur culturelle, voir Sleeter, dans ce volume). La blancheur culturelle représente une série de normes, de valeurs et de croyances (habituellement inconscientes), qui fonctionnent dans des contextes spécifiques pour reproduire les pratiques et les identités qui soutiennent les privilèges et les avantages institutionnels des Blancs. Un nombre croissant de recherches montrent que les enseignants tendent à favoriser les élèves qui partagent avec eux les mêmes valeurs ethniques, sociales et culturelles. Si l'enseignant ou l'éducateur est inconscient de cette ten-



dance quasi naturelle, il sera incapable de l'affronter et, au besoin, de modifier son rôle, reproduisant ainsi les injustices et les inégalités habituelles à l'école (Fine, Weis, Powell & Wong, 1997; Sleeter, 1993). Un manque de conscience dans ce domaine signifie également l'impossibilité de poursuivre, en tant qu'éducateur, la mission de lutte contre le racisme (Lea & Griggs, 2005). Si le système éducatif veut répondre aux besoins de tous les élèves dans la salle de classe, une réflexion doit s'engager sur la façon dont les propres références et identités socioculturelles des enseignants, souvent complexes, influencent leurs pratiques d'enseignement. Aller dans le sens d'une éducation orientée vers la justice sociale exige des éducateurs réflexifs et critiques du statu quo social et ethnique (Freire, 1993).

Le troisième point que nous voulons aborder dans cette analyse synthétique de la littérature concerne les études qui se penchent sur le manque de re-connaissance des différents groupes culturels. S'il y a accord limité parmi les programmes de formation des enseignants concernant le type de préparation requis pour travailler avec les populations diverses, un consensus semble néanmoins se dégager sur le fait que la préparation au travail dans un environnement multiculturel et multiethnique exige une connaissance, une reconnaissance et une acceptation des différences (Artiles & McClafferty, 1998; Gollnick, 1995; Kitano, Lewis, Lynch & Graves, 1996; Nieto, 2000; Solomon, 1995). Payet (2002) montre clairement à ce propos qu'en France, l'idée d'*ethnicité* désigne les autres. Un « milieu ethnicisé » est toujours une école ou un quartier avec une présence significative d'élèves et de familles immigrés ou issus de l'immigration, jamais une école ou un quartier sans immigrés, une école ou un quartier « blanc ». Une conception de l'ethnicité qui circonscrit sa pertinence à l'extérieur d'un espace commun rejette de fait la pluralisation culturelle et renvoie les autres dans la sphère de l'« anormalité ».

Les recherches sur l'impact des approches multiculturelles sur la formation à l'enseignement ne sont pas toutes concluantes. En effet, si de nombreuses études démontrent une amélioration de la sensibilité des enseignants à la problématique multiculturelle, rien ne permet de conclure avec certitude quant à la transformation à long terme des pratiques. Il est aussi important de noter les multiples problèmes méthodologiques qui font que les résultats de ces études ne sont pas toujours fiables.

Nous allons maintenant examiner la manière dont la recherche problématique, hiérarchise et analyse la formation des enseignants aux approches multiculturelles. Nous avons pour cela élaboré une grille d'analyse sur la base des propositions de Cochran-Smith (2003), qui estime que toutes les recherches, pratiques ou politiques publiques liées à la formation des enseignants en approches multiculturelles peuvent être analysée à travers sept critères principaux : le statut de la diversité, la justice sociale, les connaissances et les apprentissages des enseignants, la pratique professionnelle, les effets de la formation à la diversité, le



recrutement ou la sélection des enseignants et la cohérence globale entre les différents critères.

Le statut de la diversité culturelle renvoie à la manière dont la population multiculturelle est considérée dans les classes : comme un « défi » ou comme un « problème » pour l'enseignement et la formation à l'enseignement ? Quelles sont les « solutions » souhaitables à ce « problème » ou quelles sont les opportunités qu'offrent ce défi ? Ladson-Billings (1995, 1994b) appelle cette question « la perversité de la diversité » dans la formation des enseignants, dans la mesure où le Blanc (ou le national) est normal et la diversité est confondue avec difficulté, désavantages et insuffisance. Avec la diversité considérée comme un déficit, on a donc historiquement postulé que la solution « inévitable » au problème est l'assimilation, la normalisation et le *mainstreaming*.

Le critère de la justice sociale représente les attentes placées dans les approches multiculturelles pour rendre justice aux groupes historiquement marginalisés à l'école. Cet objectif est à poursuivre à travers des moyens pédagogiques permettant de réaliser une égalité des résultats des différentes clientèles scolaires plutôt que par l'utilisation d'une rhétorique de l'égalité des chances qui fait penser que l'école est une grande loterie dans laquelle les élus sont tirés au sort.

Le troisième critère de la grille interroge les connaissances, les cadres théoriques, les représentations, les croyances et les attitudes nécessaires pour travailler efficacement avec des populations diverses, en particulier les connaissances et les croyances au sujet de la culture des apprenants et de son rôle à l'école. Ce que les enseignants doivent savoir pour enseigner à différents groupes culturels est crucial. Ce critère doit être relié aux dimensions de la formation qui rendent l'acquisition de ces connaissances possibles (cours théoriques, travaux et projets collectifs, stages). Cochran-Smith (2002) et beaucoup d'autres auteurs ont postulé que l'enseignant apprend principalement quand il travaille en projet au sein d'une communauté d'apprentissage, plutôt que lors de formations basées sur le modèle de transmission traditionnel.

Le critère de la pratique professionnelle est étroitement lié à la base de connaissances des enseignants évoquée ci-dessus. Ce critère explore les compétences professionnelles nécessaires pour enseigner efficacement aux populations diverses. Ceci inclut le rôle des enseignants comme membres de l'équipe pédagogique à l'école, comme pivot de la pratique enseignante aussi bien que leurs responsabilités envers les familles et les élèves. La façon dont les enseignants expérimentés travaillent avec succès avec des publics diversifiés est bien conceptualisée et bien étudiée dans la littérature scientifique, avec la notion d'enseignement culturellement approprié et beaucoup d'autres conceptions proches (Ladson-Billings, 1994a, 1994b). Ces études suggèrent que les enseignants performants avec un public multiethnique développent une compétence culturelle pour travailler efficacement avec les élèves et les



parents. Ces enseignants sont conscients des aspirations des communautés culturelles et savent évaluer les ressources familiales. Ils sont disposés à se renseigner et à apprendre sur les cultures de leurs élèves (Gay, 1993; Zeichner, 1993).

Le cinquième critère concerne les effets de la préparation de l'enseignant à la gestion de la diversité culturelle. Comment, par qui et dans quels buts ces effets devraient-ils être évalués? Dans les recherches récentes sur cette question, il apparaît clairement que des attentes élevées, des niveaux de scolarité supérieurs et des performances élevées pour tous les élèves doivent être des résultats explicites de la préparation des enseignants. Toutefois, il est légitime de se demander si cette recherche de l'excellence ne perpétue pas le cycle de l'échec pour les élèves minoritaires, dans la mesure où les enquêtes centrées exclusivement sur les résultats (comme par exemple l'étude PISA – Programme for International Student Assessment) ont amené certains observateurs à faire le lien entre faiblesse des résultats de certaines écoles et la forte présence d'élèves minoritaires, sans pour autant tenir compte d'autres variables qui se confondent fréquemment avec l'origine ethnique. Ainsi, les politiques d'immigration de plusieurs pays et le refus de ces mêmes pays de reconnaître les acquis scolaires et professionnels des immigrants condamnent souvent ces derniers à un niveau de vie inférieur à la moyenne nationale. Or, à statut socioéconomique égal, les écarts de rendement scolaire entre nationaux et immigrés sont pratiquement nuls.

Le critère recrutement-sélection pose l'interrogation suivante : quels candidats devraient être recrutés et choisis pour devenir enseignants ? Deux types d'arguments théoriques ont été avancés jusqu'à présent au sujet du recrutement des enseignants pour satisfaire les besoins des populations culturellement diverses. D'une part, certains spécialistes soutiennent une politique volontariste de diversification ethnique du corps enseignant pour faire face à la diversité des élèves. L'occasion est ainsi donnée aux enfants de travailler avec des enseignants qui leur ressemblent en termes d'héritage culturel, ethnique, linguistique ou même d'apparence physique, pour fournir des modèles de réussite et pour enrichir les occasions d'apprentissage pour tous les élèves (Akkari, 2003). D'autre part, certains observateurs avancent plutôt la question de la qualité des enseignants au-delà de leur origine ethnique. La question centrale est alors celle de maintenir et de recruter des enseignants performants et qualifiés pour les écoles multiculturelles. La recherche de Legendre (2004, p. 78) montre à ce propos que, « quelles que soient les origines migratoires, les enseignants ne remettent pas globalement en question les grands principes de l'école républicaine. Et quand ils prennent de la distance à l'égard de ce modèle, les enseignants issus des immigrations ne le font pas vraiment davantage que leurs collègues "d'origine française" issus comme eux des classes populaires ». Le résultat de cette étude française contraste avec les recherches nord-américaines qui s'alarment constamment du décalage entre « origine culturelle



des élèves » et « origine culturelle des enseignants ». Cela montre que la recherche sur les questions multiculturelles est dépendante du contexte politique. Ce dernier est marqué en France par le rejet du communautarisme et aux Etats-Unis par la reconnaissance institutionnelle du rôle clé des minorités ethniques.

Le dernier critère renvoie à la cohérence globale des six critères discutés jusqu'ici : y a-t-il une articulation logique entre l'ensemble des actions visant à mieux valoriser la diversité culturelle à l'école ? Comment les questions de la diversité sont-elles placées par rapport à d'autres questions stratégiques dans la formation des enseignants, comme par exemple l'articulation théorie-pratique ? Nieto (2000) et Zeichner (1993) estiment que les approches multiculturelles doivent être centrales et non périphériques dans les programmes de formation, obligatoires plutôt que facultatives, destinées à tous les enseignants et présentes à la fois dans les cours théoriques et dans les expériences sur le terrain. Le pire choix serait d'introduire ce type d'approche sous la forme d'un cours théorique isolé et optionnel. De nombreux observateurs signalent que si un ou deux cours (souvent facultatifs) sont ajoutés à un programme de formation, beaucoup d'étudiants et de formateurs d'enseignants pensent qu'ils ne sont pas concernés par la question de la diversité culturelle. Le tableau 1 contraste les sept critères selon que l'on valorise ou dévalorise la diversité culturelle.

En définitive, l'analyse de la littérature sur les programmes de formation des enseignants indique que la diversité culturelle se réduit souvent à un simple cours facultatif. En outre, les formateurs d'enseignants dans ces mêmes programmes tendent à avoir des idées divergentes sur ce que sont les approches multiculturelles (Jenks, Lee & Kanpol, 2001; Jordan, 1995). Un cours théorique isolé semble insuffisant pour changer les attitudes et les comportements des futurs enseignants dans le sens d'une appréciation, d'une acceptation et d'un respect de la diversité de leurs élèves (Larke, 1990).

Il importe toutefois de noter la différence constatée entre le contexte nord-américain et les contextes européens. En effet, même si la dimension diversité culturelle n'est pas un axe prioritaire de tous les programmes de formation des enseignants en Amérique du Nord, elle est de plus en plus présente dans la conceptualisation de la formation des enseignants. En particulier, la nécessaire réduction du décalage entre « multiculturalité des salles de classes » et « quasi-monoculturalité du corps enseignant » est largement discutée dans la littérature scientifique et parmi les concepteurs de la formation des enseignants. En revanche, en Europe et plus particulièrement dans des pays comme la Suisse, la France ou l'Allemagne, la dimension diversité culturelle est à peine tolérée et rarement représentée dans des recherches empiriques. Sans s'étendre sur les raisons de cette différence fondamentale en matière de formation des enseignants, il nous semble pertinent d'avancer deux explications. La première est liée à la forte organisation et mobilisation



Tableau 1 : Grille d'analyse des recherches sur les approches interculturelles dans la formation des enseignants

Enjeux	Valorisation ←...Orientations divergentes...→Dévalorisation	
(1) Le statut de la diversité culturelle	Diversité considérée comme une chance pour l'école.	Diversité considérée comme un fardeau pour l'école.
(2) La justice sociale	Discuter les privilèges de certains groupes et la responsabilité de l'école au niveau de l'égalité des résultats.	Pas de responsabilité de l'enseignement au niveau de l'égalité des résultats des élèves. L'école doit fonctionner au mérite. Métaphore de l'indifférence aux différences
(3) Les connaissances et les apprentissages des enseignants	Orientation basée sur la formation des adultes et les projets pédagogiques orientés vers la pratique professionnelle.	Priorité au modèle transmissif et au curriculum scolaire.
(4) La pratique professionnelle	Responsabilité éducative envers les élèves et leurs parents.	Techniques d'instruction d'un curriculum monoculturel national.
Développement de compétences en matière de gestion des classes multiculturelles.	Compétences professionnelles pour travailler avec tous les élèves	Techniques d'instruction d'un curriculum monoculturel national.
(5) Les résultats	Compétences particulières pour travailler avec les élèves appartenant à des cultures différentes.	Compétences générales pour travailler avec tout type d'élèves.
(6) Le recrutement et la sélection des enseignants	Correspondance entre diversité culturelle des élèves et celle du corps enseignant.	Privilégier les enseignants pédagogiquement compétents (recherche de l'excellence).
(7) La cohérence globale	Les points de 1 à 6 sont considérés comme liés avec des valeurs communes qui permettent de faire ces liens.	Les points 1 et 6 sont traités d'une manière indépendante et peu coordonnée.



des groupes ethnoculturels historiquement dominés en Amérique du Nord pour réclamer un accès égal aux ressources éducatives. L'action affirmative par ailleurs, quand elle est inscrite dans la législation, favorise fortement la mobilisation des communautés ethniques pour réclamer une place équivalente à leur importance numérique dans le corps enseignant. Par contre, dans les contextes où les minorités ethniques ne sont pas reconnues comme composante constitutive de la société, le débat sur la monoculturalité du corps enseignant n'est pas ouvert. On limite les discussions sur les difficultés d'intégration des élèves d'origine non européenne.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de dégager les significations multiples des approches multiculturelles, les principales questions qu'elles soulèvent et les contextes plus larges dans lesquels elles se situent. Ce travail a permis de considérer la complexité de ce type d'approches dans la formation des enseignants et dans la recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Nous avons abordé les énormes difficultés à faire une véritable place à ces approches dans les institutions de formation. En effet, à quelques exceptions près, la formation aux approches multiculturelles ne constitue toujours pas une partie structurelle de la formation des enseignants. Pourtant, il est nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence multiculturelle avant de pouvoir intégrer cette dimension dans leurs classes.

Les recherches sur les représentations et les croyances des enseignants n'ont pas montré un changement sensible dans les pratiques d'enseignement suite à des cours théoriques ou des activités ponctuelles de formation. Seules les activités de formation ayant une composante de type « projet pédagogique multiculturel » semblent efficaces. Dilworth (1998) préconise la nécessité pour les enseignants en formation de développer un enseignement culturellement sensible (*culturally responsive teaching*). Zeichner (1993) propose l'utilisation d'approches alternatives en matière de formation des enseignants pour les initier à la gestion de la diversité culturelle. La méthode biographique, le changement d'attitudes, l'expérience de terrain, le savoir culturel, les stratégies d'instruction peuvent être autant de moyens utiles. S'inspirant de la pédagogie critique et de l'héritage pédagogique de Paulo Freire, de nouvelles approches ont vu le jour pour mettre les luttes contre le racisme et pour la justice sociale au centre des approches multiculturelles de l'éducation.

L'interrogation des significations multiples des approches multiculturelles dans la formation des enseignants est un défi que nous ne pouvons pas nous permettre de ne pas explorer dans des recherches futures. La transformation de l'école passe par le changement des comportements des professionnels qui la font. Pour créer un climat d'apprentissage qui valorise à la fois les aspects cognitifs, affectifs et sociaux de la diversité



culturelle, il est nécessaire d'assurer aux enseignants une formation multidimensionnelle, qui associe connaissances et compétences interculturelles relationnelles et communicatives. En outre, il est fondamental de former dès le début aux valeurs de base de la profession, à savoir la croyance que tous les élèves peuvent apprendre, l'égalité, l'équité, etc. L'intégration systématique de la problématique de l'éducation à la diversité dans les curriculums de formation initiale est un instrument privilégié pour favoriser le changement et permettrait de rendre plus constructive la réalité de l'école. Si l'objectif de rationalité scientifique des savoirs scolaires est aujourd'hui admis partout dans le monde, la visée multiculturelle des savoirs scolaires est généralement passée sous silence ou renvoyée hors de l'école. Considérer l'école comme un lieu de cultures et d'éducation, c'est l'ouvrir à la pluralité des savoirs et des pratiques.

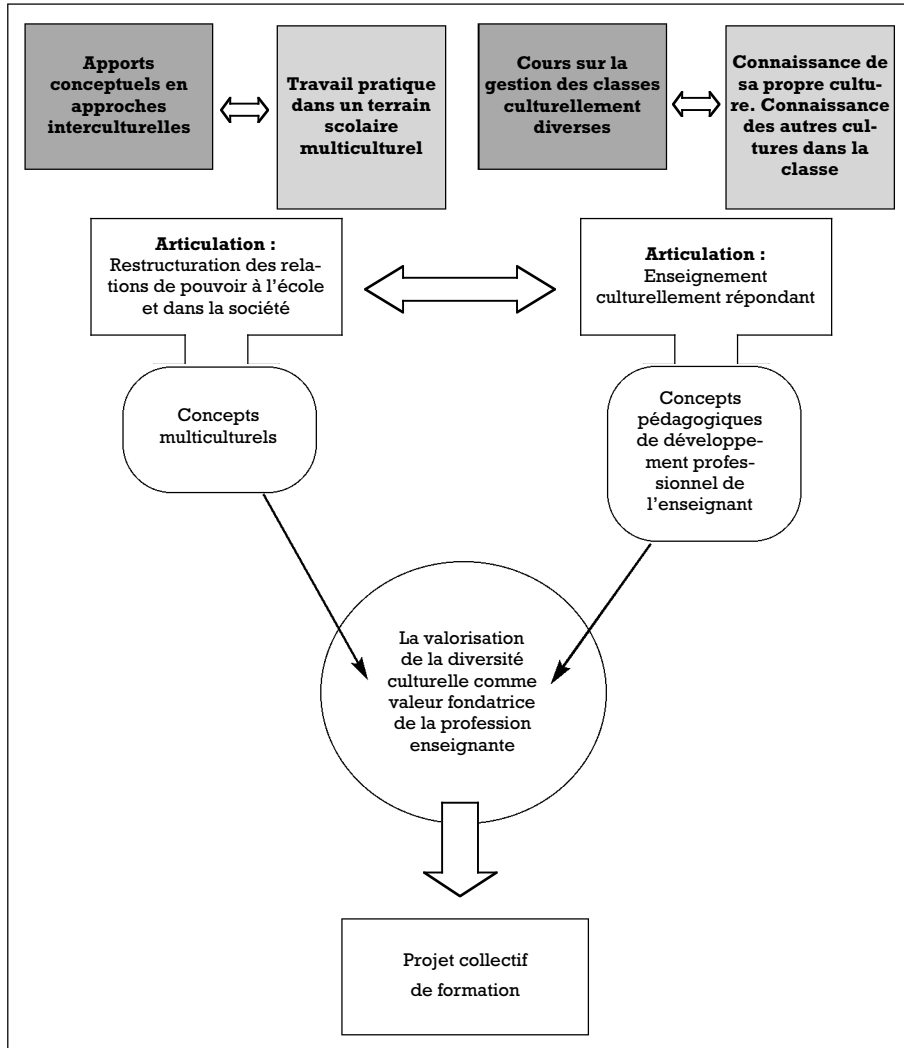
Cet article a été l'occasion de montrer que l'on est loin d'une remise en question du monolithisme et de l'ethnocentrisme de la forme scolaire. Ouvrir l'école c'est donner une place légitime aux réalités pluriethnique et pluriculturelle des sociétés contemporaines. En définitive, il nous semble que les approches multiculturelles en formation des enseignants doivent comporter :

- Une alphabétisation culturelle des enseignants à leur propre culture nationale et professionnelle et aux cultures des élèves présents dans la classe.
- Un projet professionnel intégrant les approches multiculturelles sous la forme d'apports conceptuels couplés à une expérience de terrain.

La figure 1 (voir page suivante) propose un modèle qui permettrait l'articulation entre les concepts multiculturels et pédagogiques. Au delà de ce modèle, il est important de rappeler qu'un enseignant enseigne ce qu'il est et ce qu'il croit. Ses priorités, le contenu de son cours, son style d'enseignement et ses modalités d'évaluation sont en lien direct avec son expérience personnelle, ses savoirs, ses intérêts et ses préjugés. En d'autres mots, l'enseignement est une profession fondée sur des valeurs professionnelles, sociales, culturelles et politiques. Une meilleure prise en compte de la diversité culturelle dans les classes bénéficierait de recherches empiriques futures portant non seulement sur l'impact des approches multiculturelles sur les compétences professionnelles des enseignants, mais aussi sur la manière dont ces compétences sont utilisées en classe.



Figure 1 : Formation des enseignants aux approches interculturelles :
vers une pédagogie critique





Références

- Akkari, A. (2003). Corps enseignant mono-ethnique dans des classes pluriculturelles : un débat est-il possible ? *Cahiers Pédagogiques*, 419.
- Commission on Multicultural Education and Committee on Accreditation (1992). *Consideration of diversity*. Washington, DC : NCATE.
- Abdallah-Preteuille, M. (2004). L'éducation interculturelle. Paris : PUF.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C. (1999). *La pluralité des langues et cultures dans la formation des enseignants*. Fribourg : Presses Universitaires.
- Artiles, A. J. & McClafferty, K. (1998). Learning to teach culturally diverse learners: Charting change in preservice teachers' thinking about effective teaching. *The Elementary School Journal*, 98(3), 189-220.
- Bhargava, A., Hawley, L. D., Scott, C. L., Stein, M. & Phelps, A. (2004). An investigation of students' perceptions of multicultural education experience in a school of education. *Multicultural education* (summer 2004). URL : http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_200407/ai_n9414139.
- Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Benbassa, E. (2004). *La République face à ses minorités. Les juifs hier, les musulmans aujourd'hui*. Paris : Mille et une nuits - Fayard.
- Bless, G., Bonvin, P. & Schüpbach, M. (2004). *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne : Haupt.
- Bowman, B. (1994). The challenge of diversity. *Phi Delta Kappan*, 76, 218-224.
- Cabello, B. & Burstein, N. D. (1995). Examining teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 285-294.
- Cannella, G. A. & Reiff, J. C. (1994). Preparing teachers for cultural diversity : Constructivist orientations. *Action in Teacher Education*, 16(3), 37-45.
- Carignan, N., Sanders, M. & Pourdavood, R. G. (2005). Racism and Ethnocentrism : Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi- and Intercultural Education. *International Journal of Qualitative Methods* 4 (3). URL : <http://www.ualberta.ca/~ijqm/french/freframe-set.html>
- Clanet, C. (2000). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 223-242). Bruxelles : De Boeck.
- Cochran-Smith, M. (Spring 2003). The multiple meanings of multicultural teacher education : A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 6-26.
- Cochran-Smith, M. (2002a). Reporting on teacher quality : The politics of politics. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 379-382.
- Cummins, J. (1990). Empowering minority students : A framework for intervention. In N. M. Hidalgo, C. L. McDowell & E. V. Siddle (Ed.), *Facing Racism in Education* (pp. 50-68). Cambridge, MA : Harvard Educational Review.
- Dasen, P. R. (1991). Contribution de la psychologie interculturelle à la formation des enseignants pour une éducation interculturelle. In M. Lavallée, F. Ouellet & F. Larose (Ed.), *Identité, culture et changement social* (pp. 220 - 231). Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1992). Cross-cultural psychology and teacher training. In J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Ed.), *Cultural diversity and the schools. Vol. 2. Prejudice, polemic or progress?* (pp. 191-204). London : Falmer Press.
- Dasen, P. R. (1994). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Ed.), *Multikultur und Bildung in Europa* (pp. 281-304). Bern : Lang.
- Dasen, P. R. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 7-30). Bruxelles : De Boeck.
- Dilworth, M. E. (1998). *Being Responsive to Cultural Differences : How Teachers Learn*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Dilworth, M. (1992). *Diversity in teacher education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Dubois, W. E. B. (1903/1995). *The souls of black folk*. Chicago : A.C. McClurg Co / New York : Signet



- Classic, Penguin.
- Duhamel, A. & Jutras, F. (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- Fine, M. (1991). *Framing Dropouts : Notes on the Politics of an Urban High School*. New York : State University of New York.
- Fine, M., Weis, L., Powell, L. C. & Wong, L. M. (1997). *Off white : Readings on race, power, and society*. New York : Routledge.
- Fox, W. & Gay, G. (1995). Integrating multicultural and curriculum principles in teacher education. *Peabody Journal of Education*, 70(3), 64-82.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação*. São Paulo : Editora UNESP.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum (Original work published 1970).
- Fuller, M. (1994). The monocultural graduate in the multicultural environment : A challenge for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 45(4), 269-277.
- Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). Multicultural education in teacher preparation programs : A political or an educational concept. *Phi Delta Kappan*, 74: 214-219.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Gay, G. (1993). Building cultural bridges : A bold proposal for teacher education. *Education and Urban Society*, 25, 285-299.
- Gibson, C. A. (2002) *Being Real : The Student-Teacher Relationship and African American Male Delinquency*. New York : LFB Scholarly.
- Giles, M. B. & Sherman, T. M. (1982). Measurement of multicultural attitudes of teacher trainees. *Journal of Educational Research*, 75(4), 205-209.
- Globetti, E. C., Globetti, G., Brown, C. L. & Smith, R. E. (1993). Social interaction and multiculturalism. *NASPA Journal*, 30 (3), 209-218.
- Gollnick, D. M. (1992). Multicultural education : Policies and practices in teacher education. In C. Grant (Ed.), *Research and Multicultural Education : From the Margins to the Mainstream* (pp. 218-239). Bristol, PA : Falmer.
- Goodwin, A. L. (1994). Making the transition from self to other : What do preservice teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 119-130.
- Goodwin, A. L. (1997). Multicultural stories : Preservice teachers' conceptions of and responses to issues of diversity. *Urban Education*, 32(1), 117-145
- Gollnick, D. (1995). National and state initiatives for multicultural education. In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*. New York : MacMillan.
- Grant, C. & Secada, W. (1990). Preparing teachers for diversity. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 403-422). New York : Macmillan.
- Gunzenhauser, G.W., Adams, J.Q. & Paulding, W. (1996). *Assuring an appreciation for student diversity : Alternatives to teacher education field experiences*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (Chicago, IL, February 21-24, 1996).
- Hall, E. (1973). *The silent language*. Garden City, NY : Anchor Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press.
- Harrington, H. L. & Hathaway, R. S. (1995). Illuminating beliefs about diversity. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 275-284.
- Hedibel, M. (2002). Les formations à l'interculturel en IUFM : sous les pavés, la plage... *VEI Enjeux*, 129, 207-218.
- James, R. (1980). The multicultural teacher education standard : Challenge and opportunity. *Viewpoints in Teaching and Learning*, 56, 18-25.
- Jenks, C., Lee, J. & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education : Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Jordan, M. R. (1995). Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46 (5), 369-374.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.



- Kea, C. D., & Bacon, E. H. (2000). Journal reflections of preservice education students on multicultural experiences. *Action in Teacher Education*, 21(2), 34-50.
- Keim, J. Warring, D. & Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students - Statistical Data Included. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 249-252.
- Kitano, M., Lewis, R., Lynch, E. & Graves, A. (1996). Teaching in a multicultural classroom : Teacher educators' perspectives. *Equity and Excellence in Education*, 29(3), 10-17.
- Kronig, W., Haeblerlin, U. & Eckart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Berne : Haupt.
- Ladson-Billings, G. (1994a). *The dreamkeepers : Successful teachers of African American children*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1994b). What we can learn from multicultural education research. *Educational Leadership*, 51, 22-26.
- Ladson-Billings, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32, 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1995b). Multicultural teacher education : Research, practice, and policy. In J. A. Banks & C. A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 747-761). New York : Macmillan.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan : The Journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco : Jossey Bass.
- Larke, P. J. (1990). Cultural Diversity Awareness Inventory : Assessing the Sensitivity of Preservice Teachers. *Action in Teacher Education* 12(3), 23-30.
- Law, S. & Lane, D. (1987). Multicultural acceptance by teacher education students : A survey of attitudes toward 32 ethnic and national groups and a comparison with 60 years of data. *Journal of Instructional Psychology*, 14(1), 3-9.
- Lea, V. & Griggs, T. (2005, winter). Behind the Mask and beneath the Story : Enabling Students-Teachers To Reflect Critically on the Socially-Constructed Nature of Their « Normal Practice. » *Teacher Education Quarterly*. URL : http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200501/ai_n9522066
- Legendre, F. (2002). Diversité culturelle et pratiques pédagogiques. Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil. *VEI Enjeux*, 129, 190-206.
- Legendre, F. (2004). Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 65-81.
- Lipman, P. (1996). The missing voice of culturally relevant teachers in school restructuring. *The Urban Review*, 28, 41-62.
- Nel, J. (1992). The empowerment of minority students : Implications of Cummin's model for teacher education. *Action in Teacher Education*, 14(3), 38-45.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural teacher education : From awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 267-273.
- McCall, A. (1995). Constructing conceptions of multicultural teaching : Preservice teachers' life experiences and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 46 (5), 340-350.
- Mastrilli, T. & Sardo-Brown, D. (2002). Pre-service teachers' knowledge about Islam : A snapshot post September 11, 2001. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3): 156-162.
- Marín, J. (1994). Ethnocentrisme et racisme dans l'histoire européenne dans le cadre de la conquête de l'Amérique et perspective actuelle. In C. Alleman-Ghionda (Ed.) *Multiculture et éducation en Europe* (pp181-196). Bern : Peter Lang.
- Montecinos, C. (1994). Teachers of color and multiculturalism. *Equity and Excellence in Education*, 27, 34-42.
- Montecinos, C. & Rios, F. A. (1999). Assessing preservice teachers' zones of concern and comfort with multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 26(3), 7-24.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center : Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Nieto, J., Young, R. L., Tran, M. & Ooka Pang, V. (1994). Passionate commitment to a multicultural society. *Equity and Excellence in Education*, 27, 51-57.
- Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste : The American system in cross-cultural perspective*. New York, New York : Academic Press.
- Osborne, A. B. (2001). *Teaching, diversity and democracy*. Melbourne : Common Ground.



- Ouellet, F. (1992). Pour un enrichissement de la formation des maîtres en éducation interculturelle. *McGill Journal of Education*, 27(2), 174-194.
- Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle en éducation, *Interactions*, 4 (1), 19-57.
- Payet, J.-P. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les raisons « pratiques » d'un amalgame. *VEI Enjeux*, 121, 190-200.
- Payet, J.-P. (2002). « L'ethnicité, c'est les autres ». Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *VEI Enjeux*, 6, 55-64.
- Phuntsog, N. (1999). The Magic of Culturally Responsive Pedagogy : In Search of the Genie's Lamp in Multicultural Education. *Teacher Education Quarterly*, 26 (3), 97-111.
- Perregaux, C. (1994) *ODYSSEA. Accueil et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity. Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and Excellence in Education*, 29 (3), 62-69.
- Savarèse, E. (2003). Ecole et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation. *Dialogues Politiques*, 2, Accès : <http://www.la-science-politique.com/revue/revue2/papier1.htm>
- Serpell, R., Baker, L. & Sonnenschein, S. (2005). *Becoming Literate In The City*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Sleeter, C., Torres, M. & Laughlin, P. (2004). Scaffolding Conscientization through Inquiry in Teacher Education. *Action in Teacher education*, 81 (1), 81-90.
- Sleeter, C. (2001). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. In W. Secada (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 25), (pp. 209-250). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Sleeter, C. E. (1993). How white teachers construct race. In C. McCarthy & W. Crichlow (Ed.), *Race, identity and representation in education* (pp. 157-171). New York : Routledge.
- Solomon, R. P. (1995). Beyond prescriptive pedagogy : Teacher inservice education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 251-258.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Mujawamariya, D. (2002). Introduction : Dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1), 3-20.
- Tiedt, P., & Tiedt, M. (1990). *Multicultural teaching : A handbook of activities, information and resources* (3rd ed.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the Multicultural Education of Teachers : Theory, Research, and Practice*. New York : Teachers College Press.
- Van Hook, C. W. (2002). Preservice teachers' perceived barriers to the implementation of a multicultural curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 254-264.
- Warring, D., Keim, J. & Rau, R. (1998). Multicultural training for students and its impact. *Action in Teacher Education*, 20, 56-63.
- Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity* (National Center for Research on Teacher Learning Special Report ERIC Document, ED 359 167). East Lansing, MI : Michigan State University.
- Zeichner, K. & Hoeft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 525-547). New York : Macmillan.
- Zeichner, K. & Schulte, A. (2001). What we know and don't know from peer-reviewed research about alternative.