

<p style="text-align: center;">Approche de l'interculturel en éducation et Diversité culturelle des enseignants</p>
--

Pierre Dehalu

Comme formateur chargé de la formation à l'interculturel des futurs enseignants¹, je suis amené à interroger des aspects à la fois nouveaux et récurrents de cette formation, en lien étroit avec le champ scolaire. La pratique acquise m'a conduit depuis plusieurs années à porter une attention particulière aux programmes et aux méthodes de formation initiale des enseignants à l'interculturel.²

Aujourd'hui, j'ai voulu m'intéresser à la question de la diversité culturelle des enseignants. D'abord, parce que je constate que de plus en plus de jeunes issus de familles immigrées ont choisi de devenir enseignants et fréquentent nos centres de formation; ensuite, parce que je vois, à travers cette approche, une manière enrichissante de renouveler et d'approfondir la problématique de la formation initiale des enseignants à l'interculturel.

A travers cette communication, je voudrais présenter les données relatives à une recherche que j'ai entamée à propos de la diversité culturelle des enseignants en Communauté Française de Belgique. Après avoir présenté brièvement quelques-unes de mes préoccupations par rapport à ma pratique de formation à l'interculturel en éducation, je présenterai la recherche que j'ai entamée, puis j'en dégagerai les aspects qui me paraissent significatifs.

I. Quelques préoccupations d'un formateur par rapport à l'approche de l'interculturel en éducation

Toute approche interculturelle de l'éducation s'inscrit dans un contexte sociologique et pédagogique complexe: j'en évoquerai trois aspects qui rejoignent mes préoccupations actuelles: les contingences culturelles et institutionnelles qui frappent l'action pédagogique à l'école; la formation des enseignants et, enfin, l'attention portée aux acteurs, plus particulièrement aux enseignants.

¹ En Communauté Française de Belgique, les anciennes écoles normales, appelées aujourd'hui « départements pédagogiques » forment en trois ans des instituteurs (rices) préscolaires et primaires ainsi que des régents (l'équivalent français des professeurs de collège)

² Pierre Dehalu, Former les futurs enseignants à l'interculturel, Compte-rendu d'une pratique, communication présentée lors du VIII^e congrès Aric, Genève, 2001 ; voir également F. Ouellet, L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maîtres, Paris, Ed. L'Harmattan, 1991.

I.1. Freins culturels et institutionnels au développement de l'interculturel à l'école

Dans son fonctionnement ordinaire, l'école connaît de réels « blocages » institutionnels. Je me limiterai à en évoquer deux, qui affectent particulièrement toute initiative en matière d'éducation à l'interculturel: l'ethnocentrisme de l'école et la tentation bureaucratique qui affecte l'enseignement.

I.1.1. Ethnocentrisme de l'école et du savoir

« C'est de ce paradoxe de devoir penser et vivre simultanément l'unité et la pluralité que naît la difficulté-voire pour certains l'impossibilité- de concevoir une société interculturelle, écrit Cl. Clanet . A ceci une raison simple, mais dont la force psychologique est considérable : notre propre ethnocentrisme, la certitude que nous avons que nos croyances, nos modes de penser-ceux de notre groupe socio-culturel- sont les seuls valables et qu'ils s'appliquent à l'humanité tout entière ».³

Ce paradoxe habite l'école, il la fige dans une conception hégémonique du savoir, même si depuis quelques décennies, l'école a été invitée ou plus exactement pressée d'entamer un travail d'ouverture culturelle, de compréhension, et de mener un effort d'intégration, notamment par rapport aux populations scolaires à forte proportion d'enfants issus de familles d'immigrés.

Mais cette ouverture est-elle suffisante ? « L'évidence des différences culturelles, la reconnaissance même d'un droit à ces différences » ne sont pas les conditions suffisantes du dépassement de l'ethnocentrisme. Je peux fort bien, poursuit Cl. Clanet, accepter l'autre comme différent, respecter ces différences, mais faire en sorte que celles-ci ne m'atteignent pas dans mon être, dans mes certitudes, dans mon identité....Pour que j'en vienne à mettre ceux-ci en doute, précise l'auteur, il faut que j'acquière la conviction que les croyances, les modes de pensée, les systèmes de référence de l'autre sont aussi valables que les miens, parce que, comme les miens, ils sont l'aboutissement, le produit d'une culture ? ».

Mais l'école est-elle en mesure de faire ce pas ? Et si oui, à quelles conditions ? C. Camilleri et M. Cohen Emerique dénoncent l'anomie culturelle que provoque une telle situation, et l'ennui et la violence qu'elle engendre dans l'enseignement.⁴

³ Cl. CLANET Introduction aux approches interculturelles et en sciences humaines, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1993, p.214

⁴ C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE, Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Collections Espaces interculturels, Paris, L' Harmattan, 1989, p.236

I.1.2. De la fonctionnalité au sens

Au-delà de cette tendance ethnocentrique, l' école vit d' autres difficultés. C' est encore à Claude Clanet que je me référerai pour en parler ; voici ce qu' il écrit : « Dans les sociétés modernes, hypercomplexes, organisées en une multiplicité de sous-ensembles fonctionnels, les concepts de sens et de fonctionnalité ne sauraient coïncider que de manière très globale, ou, exceptionnellement, de manière plus directe dans quelques secteurs restreints de nos activités ou de notre vie. On peut comprendre dès lors, écrit encore cet auteur, que la tentation soit grande pour les détenteurs du pouvoir social de subordonner le sens à la fonctionnalité : comme dans le meilleur des mondes, la culture tributaire de la société doit être homogène pour l' ensemble des citoyens, d' où l' officialisation d' une langue unique, la tentative d' uniformisation des programmes scolaires et des productions culturelles à l' échelon national, voire international. Ce qui permet, conclut Cl. Clanet, de comprendre aussi le désir de certains idéologues, politiques, mystiques ou utopistes....de subordonner la fonctionnalité d' un ensemble social à un sens préalablement énoncé ».⁵

Au phénomène de mondialisation, à cette poussée néo-libérale qui caractérisent l' entrée dans le XXIème siècle, l' école doit opposer une résistance solide en cherchant à donner un sens à l' éducation. Comment y parvenir ? C. Camilleri et M. Cohen-Emerique nous invitent à considérer que « l' approche interculturelle nécessite de surmonter l' alternative entre le conjoncturel et le structurel, l' accidentel et le permanent, l' inconscient et l' intentionnel, le marginal et le général. Elle implique, comme en histoire d' ailleurs, de repousser en permanence les certitudes pour admettre le probable comme modalité de la connaissance. »⁶

I.2. Réalités de l' éducation interculturelle et formation des enseignants

La question de la formation des enseignants à l' interculturel est en pleine évolution. Amorcée depuis plusieurs années, principalement dans les zones industrielles et fortement urbanisées, cette formation se développe peu à peu. En Belgique, l' enseignement lui-même fait l' objet d' une attention particulière depuis l' adoption, par la Communauté Française, du Décret Mission⁷, qui fixe les priorités du programme d' études dans l' enseignement primaire et

⁵ Cl. CLANET, *idem*

⁶ C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE, Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l' interculturel, Collections Espaces interculturels, Paris, L' Harmattan, 1989, p.236

⁷Décret Mission fixant les priorités de l' enseignement, Ministère de l' Education, de la Culture et de la Formation, Bruxelles, 1997

secondaire, requiert de la part des enseignants le recours à une pédagogie différenciée et a conduit à la création d'écoles à discrimination positive.⁸;

Depuis le mois de septembre 2001, la formation interculturelle fait également partie intégrante de la formation initiale des maîtres.⁹ Le décret relatif à la réforme de cette formation, adopté en juin de la même année, définit treize compétences que le futur enseignant doit acquérir et maîtriser au terme de sa formation ; parmi celles-ci figure la compétence à pouvoir gérer en classe des situations interculturelles. Deux cours obligatoires sont prévus dans le nouveau programme : un cours d'approche théorique de la diversité culturelle (15 H/ année) dispensé en grands groupes (en auditoire), en première année, et un cours d'éducation à la diversité (24H/ année) dispensé en groupes plus restreints, au cours de la seconde année de la formation. Ces cours doivent permettre de sensibiliser les futurs enseignants aux réalités de la diversité culturelle et leur donner des outils adéquats pour gérer harmonieusement celle-ci.

I.3. Interculturel et identité de l'enseignant

Quelle place l'enseignant occupe-t-il dans cette éducation à l'interculturel ? Quel rôle est-il appelé à jouer ? Il n'est pas seulement celui qui agit, qui fait ; il est aussi celui qui « est » ; la question de l'identité doit donc aussi être questionnée.

S'interrogeant précisément sur le concept d'identité, C. Camilleri et Cohen-Emerique proposent cet éclairage : « notre devenir individuel est fait au moins autant d'altération que de reproduction[...] Comment pouvons-nous donc demeurer le même tout en nous ouvrant à l'altérité ? C'est possible, répondent-ils, dans la mesure où nous ne restons pas le même en excluant cet « autre », mais en négociant, au prix de diverses procédures, son articulation avec ce qui est déjà en nous, de telle façon qu'il soit perçu comme ayant une relation acceptée avec ce qui existait avant lui. »[...] « L'opération identitaire est une dynamique d'aménagement permanent des différences, y compris des contraires, en une formation qui nous donne le sentiment de n'être pas contradictoire » [...]. « Elle est mobile, se transforme au cours de l'existence »¹⁰.

I.3.1 *Facettes de l'Identité enseignante*

Si l'on cherche à savoir quelle facette est actuellement privilégiée par rapport à l'identité enseignante, on constate que c'est avant tout l'identité professionnelle qui est mise en avant et qui détermine le type d'enseignants que nous voulons former. Des chercheurs en pédagogie ont ainsi élaboré une typologie et ont dégagé six types d'enseignants : 1) le maître instruit 2) le

⁸ l'équivalent des Zeps français

⁹ voir à ce sujet la Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents du 7 juin 2001, Ministère de l'enseignement supérieur de la Communauté Française

¹⁰ C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE, Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, op. cit., p.

technicien 3) le praticien artisan 4) le praticien réflexif 5) l'acteur social 6) la personne¹¹. Personne ne conteste ni l'intérêt ni la pertinence d'une telle catégorisation, mais quelle place est accordée à l'identité culturelle de l'enseignant à cette « relation entre le « soi », le « moi », l'identité d'une part, et la culture, d'autre part » ?¹² En effet, comme le précise G. Vinsonneau¹³ ce sont « les formations identitaires des acteurs sociaux individuels et collectifs [qui] sont sollicitées et mises à l'épreuve au cours de négociations qui permettent de créer des compromis, des ajustements, des synthèses ».

1.3.2. *Diversité culturelle des enseignants*

La diversité culturelle des enseignants dans nos institutions scolaires n'est pas un phénomène nouveau ; pourtant, elle semble ne pas avoir été perçue, reconnue comme un des aspects de la réalité scolaire, avant même d'être un sujet de recherche. Pour le monde enseignant, la diversité culturelle ne semble concerner que les élèves ou les familles des élèves, mais pas le personnel éducatif ; sans doute perçoit-il vaguement, par-delà l'aspect confessionnel, la diversité culturelle des écoles, marquée notamment par la présence, sur le territoire belge, d'écoles étrangères (française, allemande, britannique) et d'écoles européennes ; sans doute, certains enseignants ont-ils été amenés à côtoyer des enseignants de nationalité étrangère, envoyés en Belgique par leur ambassade, dans le cadre d'accords bilatéraux, pour offrir des cours de langue et de culture aux enfants des familles qui ont immigré en Belgique, en particulier pour faciliter leur retour¹⁴.

A côté de l'identité, n'est-il pas intéressant d'aborder le monde enseignant sous un autre angle, davantage distributif, psycho-social ? « Alors, qui est divers (et qui ne l'est pas ?) s'interroge Malika Belkaïd ? Qu'entend-on par culture quand on a affaire à des acteurs au sein d'un établissement scolaire ? S'intéressant plus spécifiquement aux enseignants, cet auteur poursuit : « les enseignants échapperaient-ils à l'organisation kaléidoscopique de leurs sociétés ? Dans certains endroits, fait encore observer Malika Belkaïd, ils paraissent oubliés ou épargnés par la diversité culturelle. Ou bien la camouflent-ils ou la jugulent-ils dans l'espoir de se débarrasser d'une diversité par trop visible qui ferait obstacle à des prestations éducatives adéquates ? Le champ de recherche dans les questions identitaires des enseignants est

¹¹ L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER, Ph. PERRENOUD (Eds), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, Ed. De Boeck, Perspectives en éducation, 1998, pp.166-167, tableaux I et II

¹² définition de KREWER, rapportée par G. VINSONNEAU, L'identité culturelle, Paris, Ed. A Colin, 2002, p.10

¹³G. VINSONNEAU, Idem

¹⁴ C'est le cas des ressortissants espagnols, italiens, portugais, turcs, marocains, grecs, pour lesquels des cours d'acquisition de la langue et de la culture d'origine sont organisés (programme LCO)

encore en friches, conclut-elle ».¹⁵ De là notre intérêt pour cette problématique avec laquelle nos institutions sont finalement peu familiarisées.

II. Le point sur la recherche entamée

La recherche que j' ai entamée à propos de la diversité culturelle des enseignants se présente comme une approche exploratoire ; elle est née de ma pratique et doit concourir à en renouveler la réflexion théorique et à améliorer cette pratique. Pour présenter cette recherche, j' en exposerai tout d' abord la problématique ; ensuite, je relèverai quelques difficultés inhérentes à ce type de recherche en Communauté Française de Belgique ; enfin, j' en décrirai les modalités de réalisation.

II.1. Problématisation de la recherche

II.1.1. *La question de départ*

La diversité culturelle des enseignants est un phénomène observable, davantage sans doute dans les zones urbanisées ; elle est en tout cas perceptible dans un nombre important d' écoles sur tout le territoire national

En tant que formateur d' enseignants, je suis amené à me poser les questions suivantes : la diversité culturelle des enseignants présente-t-elle un intérêt particulier pour le développement d' une éducation interculturelle pertinente et efficace ? Les enseignants, en particulier celles et ceux qui sont issus de l' immigration ont-ils un rôle à jouer à ce niveau, même s' il n' est pas simple à définir ? Ces questions m' ont conduit à développer mon observation par rapport à cette diversité culturelle des enseignants.

II.1.2. *Spécificités politiques et socio-culturelles de l' enseignement en Communauté Française de Belgique*

En Communauté française de Belgique, cette question se heurte à deux types de contraintes : institutionnelles et fonctionnelles.

Les facteurs institutionnels propres à l' Etat belge sont déterminants pour éclairer certains aspects de l' approche interculturelle en éducation ; il est indispensable de les prendre en compte. En effet, la réforme de la Constitution entamée dans les années 70, a conduit la Belgique à passer d' un Etat unitaire à un Etat fédéral ; elle reconnaît ainsi l' existence de trois communautés (francophone, flamande et germanophone) autonomes en matière culturelle et par rapport aux questions d' enseignement. Ces communautés, dont les

¹⁵ Malika BELKAÏD, La diversité culturelle: pour une formation des enseignants à l' altérité, in P. DASEN & Ch. PERREGAUX, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l' éducation ?, Bruxelles, Ed. De Boeck, collection Raisons éducatives, 2000, pp.213

pouvoirs ont considérablement augmenté cette dernière décennie, ne travaillent guère en concertation ; elles organisent un enseignement unilingue, lié au régime linguistique en vigueur dans chaque communauté, et homologuent des diplômes qui ne sont plus nationaux mais communautaires¹⁶. L'usage des diplômes donnant accès à l'enseignement est strictement limité à la communauté dans laquelle il a été décerné et n'est donc pas élargi à une autre Communauté, sauf si l'enseignant accepte de se soumettre à un examen linguistique sévère.

Par ailleurs, l'existence de trois réseaux distincts d'enseignement (public, libre subventionné, communal et provincial) ne simplifie pas la vie des enseignants : si le pacte scolaire, signé en 1958, instaure la liberté de choix du père de famille, garantit la stricte équivalence des réseaux et l'égalité de traitement des enseignants, il ne supprime pas d'autres différences : non seulement la préparation philosophique est différente, mais les modes de recrutement des enseignants sont également différents; et le passage d'un réseau à un autre en cours de carrière pose aussi des problèmes de statut et de nomination.

II.2. Mise en place du dispositif de recherche

A travers cette recherche, je me suis donc intéressé aux enseignants, qui ont émigré et/ou dont les parents ont immigré en Belgique. J'ai donc voulu réaliser une première « mesure » qualitative sur l'apport et la richesse de la diversité culturelle des enseignants ; j'ai voulu en particulier observer la manière dont des enseignants, appréhendent et vivent leur travail d'enseignant ou s'y préparent. J'ai voulu me mettre à l'écoute de leur expérience, de leur vécu et examiner en quoi leur apport peut être déterminant, en tout cas utile, dans l'ouverture de notre société à une attitude plus interculturelle, plus soucieuse de dialogue entre les cultures.

Je suis conscient de la difficulté à circonscrire un échantillon parfaitement homogène et je reconnais que le recours à la notion de culture d'origine est très aléatoire; C. Camilleri et M Cohen-Emerique font remarquer que « la culture d'origine est une notion trop large et , de là, réductrice si elle n'est pas différenciée en fonction de multiples appartenances qui caractérisent les personnes et les groupes : appartenance à une nation, une ethnie, une région, à un milieu rural ou urbain, à un groupe majoritaire ou minoritaire déjà dans le pays d'origine ». « L'individu, écrivent-ils, n'est jamais passif dans son appropriation de la culture. En fonction de multiples facteurs, il manipule, hiérarchise ses multiples appartenances de façon personnelle et a toujours une interprétation personnelle, dynamique, voire créatrice des modèles culturels, réalisant par lui-même la dualité complexe de toute identité : être à la fois semblable et différent ».

J'ai donc voulu mener une approche exploratoire en réalisant des entretiens libres variant de 40 à 60 minutes avec sept enseignants (4 femmes, 3 hommes) de l'enseignement primaire et secondaire issus de six cultures ou

¹⁶ La loi du 30 juillet fixe le régime linguistique en vigueur dans l'enseignement dans les trois communautés culturelles de Belgique

nationalités différentes : turque, marocaine, libanaise, tchèque, italienne et polonaise, âgés de 23 à 52 ans. Cette recherche se présente plutôt comme une recherche-action. Je n' ai pas à proprement parler réalisé une approche biographique ; j' ai voulu surtout observer, « flasher » certains itinéraires, être à l' écoute de la diversité des itinéraires et laisser ces enseignants s' exprimer spontanément.

III. Aspects « prégnants » de cette recherche exploratoire

Le contact que j' ai pu établir et l' entretien que j' ai pu réaliser avec ces enseignants a été vraiment enrichissant ; à chaque fois, il a été le révélateur d' une situation particulière, d' un vécu inédit ; il a permis à chacun de partager sa réflexion, ses questions, ses regrets, ses joies.

Cette approche exploratoire m' a permis de dégager quelques aspects « prégnants », quelques pistes qu' il conviendrait d' approfondir ; je vais m' efforcer de les présenter ici brièvement. J' ai tenté de catégoriser les données que j' ai recueillies autour de quatre aspects, évoqués par ces enseignants : la mesure de la diversité, les difficultés de la formation, le regard sur le métier et l' initiative interculturelle.

III.1. Une étonnante diversité culturelle des enseignants

Ce travail d' observation, d' écoute, d' attention à la différence, que j' ai ainsi entamé, en rencontrant et en interrogeant des enseignants du primaire et du secondaire issus de familles immigrées ou immigrés eux-mêmes, m' a tout d' abord permis de vérifier l' étonnante diversité culturelle des enseignants ; une diversité qui n' est pas nouvelle, mais qui, comme le fait remarquer Malika Belkaïd, est en quelque sorte niée, camouflée. Sur 7 enseignants interrogés fortuitement, j' ai été mis en présence de six nationalités, de six cultures différentes.

Pour ces enseignants issus de l' immigration, dont les cheminements sont divers, ce lien avec la culture d' origine n' est évident ni à affirmer, ni à vivre, ni à exploiter. Certains ont dû faire le deuil de la culture d' origine : c' est le cas de (D), instituteur, qui enseigne depuis une dizaine d' années dans une école primaire ; son père n' a pas souhaité le sensibiliser à la culture d' un pays qu' il a dû fuir avec quelques copains ; installé en Belgique, il a préféré faire « le deuil » de ses origines et l' a imposé aux siens. C' est aussi le cas de (E), arrivé en Belgique au plus fort de la crise libanaise, abandonnant un pays déchiré par la guerre civile ; pendant plusieurs années, cet enseignant n' a pas osé ou n' a pas voulu parler de sa culture d' origine¹⁷. D' autres ont connu alternativement ou successivement, des moments de rupture avec la culture d' origine, puis des moments de répit, d' indifférence, de compromis, mais aussi

¹⁷ Lire à ce sujet, R. Robin, Le deuil de l' origine, une langue en trop, la langue en moins, Paris, Ed. Kimé, 2003

des moments de dialogue et de créativité. C' est surtout la relation à l' école, à la culture scolaire que les enseignants considèrent comme le plus pénible à établir et à vivre. Certains évoquent les discriminations dont ils ont été victimes, par rapport à la langue, à la religion, aux modes de vie. Mais ils soulignent également la fierté que leur procure le métier d' enseignant.

Cette diversité constitue une richesse ; elle représente un potentiel important, ce que reconnaissent volontiers les enseignants que j' ai pu interroger.

Approche exploratoire : Présentation d' un premier échantillon d'enseignants

Origine culturelle	âge	sexe	matières enseignées	niveau
1. turque (A)	28	F	français-histoire	collège (12-15)
2. turque (B)	25	F	sciences-géo	collège (12-15)
3. marocaine (C)	27	F	institutrice primaire	(6 à 12 ans)
4. tchèque (D)	30	M	instituteur primaire	(6 à 12 ans)
5. libanaise (E)	52	M	arts plastiques	enseignement secondaire (15 à 18 ans)
6. polonaise (F)	50	F	langues modernes-	ens. secondaire (12 à 16 ans)
7. italienne (G)	55	M	mécanique	ens. secondaire (12 à 16 ans)

III.2. Les « fourches caudines » de la formation

L' accès à la formation semble avoir posé quelques difficultés à ces enseignants que j' ai interrogés et a requis de leur part un effort tout particulier ; il faut s' intégrer à toute une culture scolaire, entrer dans un univers professionnel avec lequel le milieu familial n' est guère sensibilisé. Pour presque tous les enseignants interrogés, l' attention portée par un formateur ou par l' un ou l' autre étudiant a été déterminante dans la réussite de cette formation; certains ont également pu trouver une aide ou une écoute auprès d' associations interculturelles ; le soutien, l' appui apportés par ces « passeurs » culturels a permis de lever de nombreux obstacles ; il a aussi éveillé des amitiés très fortes.

Cette acculturation a connu des moments de crises : en témoigne C, une institutrice d'origine marocaine ; ayant choisi de poursuivre des études d'institutrice primaire dans une école normale libre subventionnée catholique, elle a dû suivre un cours de religion catholique et se préparer à l'enseigner ; elle s'y est appliquée avec soin. Mais cette situation est venue compliquer et perturber sa formation et a généré en elle des angoisses bien compréhensibles, notamment par rapport aux maîtres de stage, qui se demandaient comment gérer cette situation inédite : une musulmane, croyante, allait devoir dispenser un cours de religion catholique. Les efforts consentis par plusieurs formateurs l'ont aidée à résoudre et à dépasser cette difficulté.

Pour (F), ce sont des questions linguistiques qui sont venues perturber sa formation ; née dans la partie flamande du pays, cette jeune fille d'origine polonaise, a voulu poursuivre une formation d'enseignante dans la partie francophone du pays ; ce « passage », perçu presque comme une transgression a handicapé sérieusement la poursuite de sa formation.¹⁸

D'autres, enfin, comme les enseignants (E) et (G) évoquent les difficultés rencontrées du point de vue de la maîtrise de la langue, difficultés qui les ont exposés à des critiques parfois cruelles .

III.3 La subtile « intégration » dans le métier d'enseignant

Une fois le diplôme obtenu, l'accès au métier s'est présenté lui aussi comme un réel défi pour l'enseignant immigré ou issu d'une famille d'origine immigrée. Sans doute, ce métier est perçu par eux-mêmes et par leurs proches comme un moyen de valorisation personnelle, de promotion sociale. Mais les premiers pas dans la vie professionnelle sont souvent vécus de manière pénible et requièrent, plus encore que pour les autres enseignants, la connaissance subtile d'un code administratif et institutionnel complexe à saisir et auquel il convient strictement de se conformer. A peine arrivés, ces jeunes enseignants se voient affectés à des tâches de médiateur (culturel, linguistique, voire religieux) de facilitateur, entre les enseignants, les étudiants, les parents ; ils se voient confier des tâches souvent délicates dont ils ne mesurent pas toujours les enjeux.

Qu'ils soient ou non entrés récemment dans le métier, ils parlent peu de leur culture ; ce qu'on attend d'eux, déclarent-ils, c'est qu'ils soient compétents, efficaces ; certains en parlent tout de même, discrètement, avec leurs élèves et leurs collègues, quand ils y sont invités.

L'enseignante (A), dont les parents sont originaires de Cappadoce, enseigne le français depuis dix ans dans une école secondaire technique et professionnelle. Sa collègue (B) enseigne depuis deux ans les sciences et la géographie à des élèves du même institut. L'une comme l'autre, ces deux enseignantes sont conscientes du rôle qu'elles peuvent jouer et de l'appui qu'elles procurent aux élèves turcs et des contacts utiles qu'elles peuvent

¹⁸ Le décret relatif à l'emploi des langues dans l'enseignement en Communauté Française de Belgique stipule que l'enseignement et la formation doivent, pour aboutir à l'obtention d'un diplôme, être dispensés exclusivement en français

établir et développer avec les parents de ces élèves; pour ceux-là, elles sont un exemple de réussite ; pour ceux-ci, elles constituent une sorte de relais et assurent une médiation indispensable, pouvant expliquer dans leur langue ce qu' ils n' ont pas toujours pu interpréter correctement en français..

L' enseignant (G) a été touché par la situation vécue par des jeunes issus de milieux défavorisés par rapport à l' école; fils de mineur, il a lui aussi connu une jeunesse éprouvante. L' enseignante (C) reconnaît qu' elle doit beaucoup à la directrice qui l' a engagée et qui l' a aidée à se préparer à son métier.

III.4. Les formes de « résistance » et l' adoption progressive d' attitudes interculturelles

Etre reconnu comme un enseignant compétent est évidemment primordial. Cl. Dubar confirme ce besoin : « les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s' identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l' emploi »¹⁹. Les possibilités qui sont offertes aux enseignants de vivre et de partager des aspects plus spécifiques de leur identité, de leur culture sont plus rares. C' est avant tout dans la sphère privée que se poursuit discrètement l' indispensable travail de résistance.

Certains enseignants ont développé dans la sphère professionnelle un travail davantage interculturel : les enseignantes (A) et (B) , par exemple, prennent part activement aux activités d' une association européenne d' enseignants soucieuse d' œuvrer à une meilleure harmonisation entre la communauté turque et les pays européens.

L' enseignante (C) a saisi l' opportunité d' un voyage au Maroc, où elle était allée rendre visite à sa belle-famille, pour tisser des liens pédagogiques avec des écoles situées dans le pays d' origine ; elle a mis en place une correspondance scolaire entre la classe où elle enseigne en Belgique et une classe d' enfants marocains qu' elle a rencontrée dans un village proche de Marrakech. D' autres enseignants, sans se référer de manière spécifique à une culture, s' ouvrent activement à l' altérité. L' enseignante (F) fait preuve d' une ingéniosité peu commune pour apprendre aux élèves de l' enseignement secondaire professionnel une langue étrangère. L' enseignant (E) planifie régulièrement des voyages scolaires pour ses collègues et les étudiants ; il éprouve aussi le besoin de développer en dehors de l' école tout son dynamisme, son besoin insatiable de créativité, à travers des activités artistiques (sculpture, décoration, etc.). L' enseignant (G) a trouvé appui auprès d' une association jociste ; c' est sa référence ; il y a puisé un réel charisme, qui le pousse à y militer aujourd'hui encore et à aider les élèves issus de mieux défavorisés à s' organiser et à expérimenter les effets de la solidarité. Quant à l' enseignant (D), il envisage de vivre une expérience de mobilité à l' étranger.

Comment ces enseignants filles ou fils d' immigrés ou immigrés eux-mêmes sont-ils perçus ? Au stade de cette recherche, il apparaît assez clairement que c' est avant tout en développant leurs compétences professionnelles qu' ils s' affirment, s' engageant souvent avec une rare énergie ; ils cherchent à être

¹⁹ Cl. Dubar, La crise d' identité, Paris, P.U.F., 2000

reconnus. C' est donc à travers l' activité professionnelle qu' ils s' efforcent d' affirmer leur identité. De ce point de vue, donc, rien, en apparence, ne permet de les distinguer des autres enseignants. Sans doute, leur regard sur l' éducation est-il, sur certains points, assez divergent : ainsi les enseignantes (A) et (B) éprouvent de réelles difficultés à tolérer une attitude laxiste par rapport à certains comportements d' étudiants. L' enseignante marocaine est conduite à penser que, dans sa culture, une attention plus grande est accordée au respect et à l' accueil. Mais, globalement, cette possibilité d' exprimer cette identité culturelle, de dire leur différence est perçue comme gênante ; elle demeure néanmoins en latence. « Il est moins coûteux de ne pas reconnaître l' Autre, porteur d' un code culturel inconnu écrit G. Vinsonneau ». « Il ne mérite pas que l' on se donne la peine de le découvrir, poursuit-elle. On estime en revanche que lui gagnerait à se transformer dans le sens du monde qui l' « accueille », et qui est représenté comme éminemment meilleur. On ne laisse guère de choix à l' étranger. Il lui est plus ou moins implicitement recommandé de réduire ses différences-tout au moins certaines d' entre elles- et s' il répugne à s' assimiler, il est contraint de développer des stratégies et des formations identitaires propres à assurer la réduction de la dissonance que son étrangeté fait surgir »²⁰.

Lorsque je les ai interrogés, ces enseignants se sont montrés précisément sensibles à l' attention qui était portée à ce qui fait leur identité ; plusieurs ont exprimé le désir de poursuivre l' entretien que j' ai pu avoir avec eux.

IV. Premières conclusions

La recherche entamée par rapport à la diversité culturelle des enseignants me permet d' émettre quelques hypothèses, qui clôtureront cette présentation. me permettront de mieux l' orienter.

La première hypothèse pourrait se résumer ainsi : je crois tout d' abord que cette recherche devrait permettre le développement d' une meilleure approche de l' interculturel à l' école, davantage respectueuse de tous les acteurs de l' école, le personnel éducatif au même titre que les élèves, mais aussi plus efficace, c' est-à-dire prenant davantage en compte les ressources identitaires de chacun et libérée d' un certain paternalisme-ou volontarisme-de l' intégration ou de l' acculturation, en évitant aux enseignants issus de l' immigration de tomber dans le piège du « médiateur culturel de service », et en encourageant aussi les autres enseignants à se sentir eux aussi concernés par les questions et les défis que pose l' éducation à l' interculturel, et à agir en conséquence et à se mobiliser.

Cette rencontre avec ces enseignants issus de l' immigration a éveillé plusieurs questions, qui me paraissent devoir être développées par rapport au travail scolaire ; en voici quelques-unes: quelles pratiques interculturelles ces enseignants mettent-ils en place ? Comment les « bricolent-ils » ? Comment lutter avec eux contre la constitution d' écoles-ghettos ? Quel rôle peuvent-ils jouer dans l' éveil de leurs collègues à l' altérité ?

Cette recherche permet aussi d' émettre une seconde hypothèse : le développement de l' éducation interculturelle passe par un travail

²⁰ G. Vinsonneau , l' identité culturelle, Paris, Ed. A. Colin, 2002, p.212

d'approfondissement de l'identité culturelle de l'enseignant. Cette diversité culturelle des enseignants n'est évidemment pas un phénomène nouveau; mais l'interpellation qu'elle suscite est, me semble-t-il, assez inédite : qui sont-ils, ces enseignants ? quelles sont leurs raisons d'être et d'enseigner ? Le film « Etre et avoir » de Nicolas Philibert, projeté sur les écrans en 2002, qui présente précisément la vie d'un instituteur dans un petit village d'Auvergne, apporte un regard vraiment saisissant sur cette identité culturelle de l'enseignant, d'autant que Georges Lopez, qui joue son propre rôle, est le fils d'un réfugié espagnol.

Cette observation devrait d'ailleurs pouvoir être élargie aux enseignants qui ne sont pas issus de l'immigration ; la question de l'identité enseignante traverse une réelle crise, au point que si l'enseignant est poussé à être efficace il ne semble ne plus pouvoir être vraiment autorisé ou prendre le temps de dire « je ».

Enfin, cette approche exploratoire me permet de considérer que, si l'amélioration de la qualité de la formation initiale des maîtres passe par une réelle professionnalisation, il ne faudrait pas négliger la place accordée à la formation de la personne du futur maître. En effet, la préparation de l'enseignant ne peut se réduire à « développer chez les élèves un ensemble de compétences ». C'est là ma troisième hypothèse. Certes, par rapport à la formation initiale des enseignants, différentes recherches ont été réalisées sur l'expérience enseignante ; elles offrent des perspectives encourageantes : c'est le cas, notamment, des investigations menées par M. Belkaïd, qui présente les bienfaits de l'(auto)-biographie éducative en formation d'enseignants : « l'histoire de vie, écrit-elle, rappelle aux enseignants qu'il est un bagage précieux et vital dont ils ne peuvent ni ne doivent se débarrasser : leur histoire ».²¹ C'est aussi la préoccupation exprimée par Régis Malet qui propose une approche comparée franco-britannique des formes de devenir enseignant selon une perspective anthropologique²². Dans le même esprit, Yves Rochex a mené une recherche sur les transformations institutionnelles et les logiques de professionnalisation des enseignants, qui apporte une réflexion critique et une redéfinition des compétences professionnelles enseignantes, prenant davantage en compte les caractéristiques socio-cognitives d'une part croissante des élèves.²³

Simonne Baillauquès, pose à notre avis une question fondamentale par rapport à la formation initiale des enseignants, qui rejoint la troisième hypothèse que je crois utile d'émettre à l'issue de cette recherche exploratoire²⁴: "quelle est l'influence de la formation des futurs enseignants sur la construction de leur identité professionnelle ? " Se basant sur différents rapports de recherche relatifs à cette question, S. Baillauquès constate que "tout semble se passer comme si la formation initiale apportait plus

²¹ M. Belkaïd, Formation des enseignants et (auto)biographie éducative, in Revue Spirale, Villeneuve d'Ascq, n°24, 1999, pp.15-29

²² R. Malet, La formation de l'identité enseignante d'un point de vue anthropologique, in Revue Spirale n°24, Villeneuve d'Ascq, 1999, pp. 24-53

²³ J.-Y. Rochex, Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants, approches critiques (1), in Recherche et Formation, Paris, INRP, N°20, 1995, pp.45-58

²⁴ Simonne Baillauquès, La formation psychologique des instituteurs, Paris, P.U.F., collection pédagogie d'aujourd'hui, 1990.

d'interrogations voire de remises en question du rôle, que d'appuis pour le construire"²⁵; ce qui la conduit à poser cette interrogation : "le projet identificatoire est-il indissociable du projet professionnel ?". Comme je l' ai évoqué plus haut, je constate dans ma pratique de formation d' enseignants à quel point le malaise identitaire est profond ; il est perceptible autant chez les étudiants issus de l' immigration qui sont en formation dans nos centres de formation que chez les étudiants issus de familles belges : les uns et les autres sont à la recherche de leurs racines. Or, comme le fait remarquer avec pertinence S. Baillauquès "la dimension professionnelle de l'identité est intégrée dans la globalité de sa personne qui se signifie dans le socioculturel et s'inscrit dans l'institutionnel, et le travail effectué sur soi-même en relation aux autres pour se former est déjà un processus formateur"²⁶. Cette interrogation conduit cet auteur à plaider en faveur d' une meilleure formation psychologique des enseignants. Cette mise au point est tout à fait essentielle et me renforce dans l' idée que les centres de formation d' enseignants doivent aussi favoriser une ouverture des enseignants et de l' école à l' altérité et en faire ainsi de véritables « passeurs » culturels.²⁷

Dans cet esprit, je m' interroge sur la place et surtout la marge de liberté que les projets d' harmonisation de l' enseignement supérieur vont laisser pour poursuivre ce travail de résistance.

Je projette de poursuivre le travail d' enquête que j' ai entamé , les entretiens que j' ai pu vivre, pour trouver des éléments permettant d' infirmer ou de confirmer les hypothèses que je viens d' émettre ; j' aimerais aussi organiser une confrontation des enseignants ainsi interrogés, une confrontation large ouverte aux enseignants issus ou non de familles immigrées ; peut-être serait-il utile de réaliser ultérieurement une approche comparée de la diversité culturelle des enseignants dans d' autres pays, d' autres régions du monde. La question de la diversité culturelle des enseignants constitue un sujet de recherche qui est loin d' être épuisé.

²⁵ Idem, p.217

²⁶ Simonne Baillauquès, op. cit., p.242

²⁷ selon l' expression proposée par J.-M. Zakhartchouk, L'enseignant, un passeur culturel, Paris, ESF, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 1999.

Orientation bibliographique

S. BAILLAUQUES, La formation psychologique des instituteurs, Paris, P.U.F., collection pédagogie d'aujourd'hui, 1990

F. BARRET- DUCROCQ (dir.), Migrations et errances, Paris, Grasset, pp.261-265 (+ pp.265-271)

M. BELKAÏD, La diversité culturelle: pour une formation des enseignants à l' altérité, in P. DASEN & Ch. PERREGAUX, Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l' éducation ?, Bruxelles, Ed. De Boeck, collection Raisons éducatives, 2000, pp.205-220

C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE, Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l' interculturel, Collections Espaces interculturels, Paris, L' Harmattan, 1989

Claude CLANET, L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection Interculturels, 1990,

Cl. DUBAR, La crise d' identité, Paris, P.U.F., 2000

R. MALET, La formation de l' identité enseignante d' un point de vue anthropologique, in Revue Spirale n°24, Villeneuve d' Ascq, 1999, pp. 24-53

L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER, Ph. PERRENOUD (Eds), Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, Ed. De Boeck, Perspectives en éducation, 1998

R. ROBIN, Le deuil de l' origine, une langue en trop, la langue en moins, Paris, Ed. Kimé, 2003

J.-Y. ROCHEX, Transformations institutionnelles et logiques de professionnalisation des enseignants, approches critiques (1), in Recherche et Formation, Paris, INRP, N°20, 1995,pp.45-58

G. VINSONNEAU, L' identité culturelle, Paris, Ed. A Colin, 2002

J.-M. ZAKHARTCHOUK, L'enseignant, un passeur culturel, Paris, ESF, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 1999.