

Promouvoir la formation des maîtres à l'interculturel : pratique d'un formateur et rapport au savoir

Pierre Dehalu ¹

Depuis plusieurs années, pour assurer une meilleure prise en compte de la diversité culturelle à l'école, une formation initiale des enseignants à l'interculturel s'est progressivement mise en place dans notre pays, plutôt dans les régions industrielles et les zones urbanisées à forte population immigrée, mais aussi dans les agglomérations où la présence étrangère est plus discrète, moins perceptible. Assurer pareille formation constitue un défi : quels dispositifs mettre en place pour qu'elle soit pertinente, cohérente et fasse sens ? Quels savoirs sont en jeu ? Une interculturalité est-elle possible entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de la pratique ? Autant de questions qui interpellent le formateur (P. Dasen et Ch. Perregaux, 2000).

Je voudrais ici rendre compte de la pratique de la formation initiale à l'interculturel que j'ai conçue et que je développe depuis plusieurs années comme formateur pour de futurs instituteurs dans un environnement peu marqué par la diversité culturelle.

Après avoir présenté le contexte et fixé le cadre méthodologique de cette pratique, j'en décrirai le déroulement en présentant les différents temps que j'ai été amené à vivre. Je tenterai ensuite d'analyser, d'interpréter cette pratique et d'évaluer le rapport au savoir.

I. Données contextuelles et méthodologiques d'une pratique particulière de formation initiale des enseignants à l'interculturel

I.1. Présentation du contexte

Toute expérience ou pratique de formation est irrévocablement liée au contexte, c'est-à-dire à « l'ensemble des circonstances entourant un fait (dans ce cas-ci le fait éducatif) et qui lui confère une valeur et une signification » particulière (Legendre, 1988). Comment caractériser le contexte dans lequel j'ai organisé cette formation ? Je présenterai successivement l'institut où elle s'est réalisée, le cours à travers lequel je l'ai dispensé, les caractéristiques du public étudiant ainsi que mes motivations personnelles et professionnelles.

L'institut pédagogique où j'enseigne est situé en zone rurale, dans un village qui s'est progressivement mué en zone résidentielle. Bien qu'assez proche d'un centre d'importance moyenne, plutôt bourgeois, relativement peu confronté à la diversité culturelle- sans qu'on puisse pourtant nier l'existence d'une minorité d'étrangers-, cet institut est donc finalement assez isolé ; ce qui en fait *a priori* un lieu socialement peu concerné directement par les questions interculturelles.

Voici une quinzaine d'années, un cours de formation générale destiné aux futurs instituteurs a été introduit en Communauté Française de Belgique, en

¹ Formateur dans un centre de formation d'enseignants et collaborateur scientifique au LAAP (Laboratoire d'anthropologie prospective-UCL-Louvain-la-Neuve, Belgique)

remplacement de la philosophie et de l'histoire de l'éducation. C'est dans le cadre de ce cours que j'ai organisé une formation des enseignants à l'interculturel.

Selon le programme officiel, ce cours (Cours de formation générale, programme expérimental, 1985) doit permettre à l'étudiant de « s'approprier des outils d'analyse, de critique et de réflexion qui permettront une meilleure organisation et une meilleure maîtrise du savoir, en l'ouvrant aux problématiques humaines et sociales de notre temps. Il doit aider les étudiants à devenir plus autonomes par le développement de moyens d'expression, de communication et d'action qui leur sont propres. Intégrer la formation à l'interculturel dans un cours de formation générale m'a paru constituer une démarche tout à fait utile et pertinente, dans la mesure où, précisément, cette formation prétend ouvrir les étudiants à une problématique actuelle de la pratique professionnelle. Je l'ai conçue, non pas comme un simple complément de formation, mais comme un moyen de prendre conscience de la diversité culturelle des populations scolaires et de développer une action pertinente. Le Décret-Mission, adopté récemment en Communauté Française, fait d'ailleurs clairement référence à cette réalité (Décret mission fixant les priorités de l'enseignement, 1997).

Comment caractériser le public étudiant qui fréquente le centre de formation pédagogique où j'ai dispensé cette formation? Ce sont en général des jeunes issus de classes modestes ou de la petite bourgeoisie; on rencontre parfois quelques étudiants d'origine italienne ou espagnole de la 3^{ème}, voire de la 4^{ème} génération et, plus récemment, l'un ou l'autre étudiant d'origine maghrébine ou africaine. Ce sont des étudiants qui ont terminé des études secondaires générales ou techniques, dans des options diverses. Si une partie des étudiants a choisi cette formation à l'issue de l'enseignement secondaire, une autre fraction y accède après un ou deux essais manqués à l'université ou dans une autre école supérieure. Les sections Normale maternelle, Normale primaire et le Régendat² sont en très grosse majorité fréquentées par des filles. J'ai choisi de travailler avec des étudiants de seconde année, qui, contrairement aux étudiants de première, sont déjà familiarisés avec la pratique, sans être encore trop absorbés par les stages et le travail de fin d'études, comme le sont les étudiants de 3^{ème}.

Spontanément, ces étudiants se disent peu réticents à l'accueil des étrangers; dans la réalité quotidienne, ils se trouvent peu confrontés à ce type de situation, davantage sans doute sur les lieux de stage que dans le centre de formation proprement dit. Dans leurs conversations, c'est toujours par rapport à des problématiques liées à l'emploi ou à la sécurité, que, pour ces étudiants, l'étranger peut constituer une menace, ce qui explique qu'ils en parlent parfois en termes d'exclusion.

Sans être un professionnel des questions interculturelles en éducation, j'y porte comme formateur un intérêt croissant: ma pratique professionnelle m'a conduit à enseigner pendant plus de dix ans dans l'enseignement secondaire technique et professionnel, qui compte souvent une proportion appréciable d'étudiants issus de familles immigrées. Elle m'a amené également à vivre différentes expériences

² Les régents sont préparés à enseigner deux à trois matières spécifiques aux élèves qui fréquentent l'enseignement secondaire inférieur (l'équivalent des collèges français).

professionnelles à l' étranger (enseignement, approche comparée des systèmes éducatifs...).

I.2. Formation des enseignants et rapport au savoir

Quel(s) rapport(s) la formation des enseignants entretient-elle avec le savoir ? Analysant les réformes de la formation des enseignants introduites récemment ou en cours de réalisation dans différents pays, M. Tardif, Cl. Lessard & Cl. Gauthier constatent qu' elles « s' inscrivent dans un courant plus large de renouvellement des pratiques et des formations dans plusieurs professions [...], qui vise à reconnaître aux acteurs du travail le statut de producteurs de savoirs forgés à même les sites quotidiens des situations de travail » (M. Tardif, Cl. Lessard & Cl. Gauthier, Dir. 1998) :

le modèle traditionnel de la formation solutionnait le problème du savoir professionnel de la façon suivante : les universitaires produisaient des savoirs que les enseignants appliquaient. Mais, avec les réformes actuelles, [...] la tendance actuellement dominante, concluent-ils, est de reconnaître aux praticiens de l' enseignement un savoir original issu de l' exercice même de la profession, qu' on appelle selon le cas « savoir d' expérience », « savoir pratique », « savoir d' action », « savoir pédagogique », « savoir d' action pédagogique », etc.(p.41)

Cette évolution pose des questions difficiles : comment caractériser ce savoir professionnel propre aux praticiens et quel statut lui donner ? « Le savoir professionnel des enseignants ne constitue pas un corps homogène de connaissances : il fait au contraire appel à une large diversité de connaissances et il met en œuvre plusieurs types de compétences » (M. Tardif, Cl. Lessard & Cl. Gauthier Dir., 1998). J.-L. Derouet (Derouet, 2002) reconnaît l'existence d' un savoir propre aux praticiens et aux chercheurs ; il insiste sur la nécessité de ne pas les isoler ; il constate que :

le problème des rapports entre la recherche et la pratique est souvent posé en termes de transfert. S' exprimer ainsi suppose que tous les savoirs sont produits dans la sphère académique et que la connaissance des résultats de la recherche transforme directement les pratiques. [...] Les études empiriques montrent les limites de ce modèle applicationnel, fait remarquer Derouet. Tout d' abord parce que la sphère académique n' a pas le monopole des savoirs. Il existe aussi des savoirs qui se construisent dans la pratique et qui se transmettent à l' intérieur d' un milieu professionnel, et c' est alors la sphère académique qui cherche à récupérer les savoirs de la pratique. Dans ce cas, la relation descendante entre le milieu académique et la pratique que suppose la notion de transfert se trouve inversée. Il vaut donc mieux parler de circulation des savoirs. En effet, poursuit Derouet, il apparaît que lorsqu' un savoir passe d' un monde à l' autre, il se transforme : ce n' est pas le même savoir « au départ » et « à l' arrivée ». Il existe plusieurs conceptualisations de ce phénomène.(p.14).

J.-L. Derouet préfère utiliser la notion de « reproblématisation » : « un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère, il doit partiellement être déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte ». Il convient d' « utiliser la pluralité des perspectives pour reconstruire un point de vue extérieur et ainsi assurer un statut au savoir » (Derouet, 2002). J.-L. Derouet propose encore trois autres approches conceptuelles de ce phénomène de circulation des savoirs : l' « espace

d' intéressement » , le « forum hybride » et le « pôle de compétence ». Définissons-les brièvement :

L' espace d' intéressement est un espace où chacun peut entrer avec ses propres intérêts[...]. Le fonctionnement de l' espace d' intéressement doit évidemment reconnaître et respecter cette multiplicité des intérêts. Il doit en même temps mettre en place des procédures de traduction et de reproblématisation qui vont permettre à ces logiques différentes de communiquer et de coopérer [...]. [II] correspond à une stratégie d' enrôlement : un partenaire enrôle d' autres forces sociales et les met au service de sa cause. (p.19)

Le forum hybride est en principe un lieu d' échange libres et ouverts dont le but est d' élaborer une conception du monde partagée entre les scientifiques, les politiques et l' opinion[...].

Le pôle de compétence : il s' agit d' un lieu de capitalisation des résultats de la recherche, qui doit donc être aussi un lieu de recherche, car ce n' est qu' en participant au mouvement de la recherche que les responsables du pôle seront susceptibles d' en comprendre les résultats. (p.22)

Ces différentes approches se présentent donc comme des modalités distinctes, mais représentatives d' un rapport au savoir circulaire, systémique.

Plus spécifiquement, comment situer la formation des enseignants à l' interculturel dans ce rapport au savoir? La présentation qui précède peut-elle s' appliquer à la formation à l' interculturel ? La pratique accumulée dans ce domaine particulier des sciences de l' éducation est en tout cas riche d' expériences, de pratiques diverses qu' il conviendrait d' examiner et d' interroger en s' inspirant de ce modèle. (P. Dasen & Ch. Perregaux, 2000) ; c' est ce que je voudrais à présent examiner à travers ma pratique.

I.3. Objectif général de la recherche réalisée

L' objectif général que j' ai souhaité poursuivre dans le cadre de cette recherche peut se définir comme suit : rendre compte d' une expérience de pratique de formation initiale des enseignants à l' interculturel, selon une perspective longitudinale, dans un contexte a priori peu ouvert, en tout cas peu concerné par la diversité culturelle

I.4. Présentation de la problématique

J' ai également délimité une problématique particulière que je pourrais formuler ainsi : examiner, à travers l' approche longitudinale d' une pratique de formation à l' interculturel quel rapport au savoir sous-tend cette pratique. Je fais l' hypothèse que la circulation des savoirs (Derouet, 2002) favorise un mode de rapport au savoir réellement à même de développer une formation à l' interculturel pertinente et efficace. Cette circulation peut revêtir différentes formes conceptuelles ; l' espace d' intéressement me paraît être la forme appropriée à ce type de formation.

II. Présentation des trois temps d' une pratique

La formation interculturelle que j' organise depuis 1994 peut se diviser en trois temps distincts représentatifs de l' évolution de cette pratique; je vais m' efforcer de les décrire successivement.

II.1. *Premier temps de la pratique (1994-1997)*

Initialement, j'ai organisé une formation des enseignants à l'interculturel en mettant en place une séquence d'apprentissage de trente heures (quinze unités de deux heures hebdomadaires) dans le cadre du cours de formation générale. Je me suis fixé plusieurs objectifs : favoriser une ouverture des étudiants à diverses cultures, leur permettre de s'interroger sur leur propre culture, et, enfin, les sensibiliser à des questions scolaires et pédagogiques concrètes liées à des problèmes d' intégration d' élèves issus de familles immigrées.

J'ai divisé le cours en deux grandes parties. Dans une première partie, j' ai voulu fournir aux étudiants un premier cadre de réflexion pour les aider à questionner la diversité culturelle de notre société et s' interroger sur les défis de la globalisation ; j' ai ouvert la formation à la place de l' enfant et de l' éducation dans les sociétés. J' ai étayé cet exposé par la présentation générale de quelques concepts fondamentaux en rapport avec la formation à l'interculturel à travers des approches diverses (A. Perotti, M. Rey, M. Abdallah-Preteille) et j' ai développé une approche critique de l'évolution des sociétés. (J. Lohisse,1985 ; J. Attali, 2003). J' ai réservé la deuxième partie du cours à la présentation d'un ou deux thèmes concrets, comme l' attention aux minorités culturelles (immigrés, réfugiés, enfants du voyage), à l'éducation au développement, à l' analphabétisme, etc.; j' ai cherché à illustrer concrètement cette approche à partir de divers documents et témoignages. A l'issue de cette deuxième séquence, chaque étudiant a dû repérer et analyser une situation-problème spécifique en rapport avec la réalité multiculturelle vécue dans l'école où il effectuait son stage et examiner les solutions pédagogiques qui pouvaient être envisagées pour y porter remède, et conclure cette activité par la rédaction d' un rapport écrit.

L' évaluation de cette formation a porté essentiellement sur les contenus dispensés au cours ; outre la production personnelle réalisée lors du stage, chaque étudiant a dû encore présenter le compte-rendu d'un livre, choisi dans une liste d' ouvrages remise au début de la formation.

Peu à peu, saisissant les opportunités qui se présentaient, j'ai introduit, dans l' organisation de cette formation, des modifications qui ont surtout affecté la deuxième partie du cours. Par exemple, partant du témoignage de deux animateurs du centre socio-culturel des immigrés de la province et du centre « Alfa Lire et Ecrire », venus au centre de formation, j'ai pu travailler avec les étudiants deux thèmes particuliers: l' intégration scolaire des enfants issus de familles immigrées et le problème de l' illettrisme. La collaboration avec ces personnes-ressources s'est révélée très fructueuse et le partage de leur expérience avec les étudiants a eu un effet déterminant sur l' aboutissement que j' espérais donner à la formation. L' impact de ce « séminaire » a été réel-en particulier la question de l' illettrisme-. Il les a beaucoup marqués, mettant notamment en question le rôle de l' école à l' égard d' enfants issus

de milieux immigrés et socialement défavorisés. L'année suivante, la seconde séquence a été partiellement construite en un module particulier- un stage complémentaire- étalé sur une semaine, comportant : une première journée consacrée à l'ouverture aux cultures religieuses (religions monothéistes (judaïsme, Islam) et orientales (hindouisme et bouddhisme) ; une seconde journée centrée sur la découverte de la diversité culturelle à travers quatre ateliers tournants animés par des personnes-ressources extérieures à l'établissement: danse africaine, contes orientaux, alimentation maghrébine, expression dramatique (jeux de rôle) ; une troisième et une quatrième journées consacrées à l'approche de la pédagogie interculturelle sous la forme d'ateliers, à travers les thèmes suivants : l'alphabétisation (témoignage de formateurs spécialisés), l'immigration (témoignage d'instituteurs enseignant dans une école à dominance turque), le dialogue Nord-Sud (présentation de pratiques et découverte de valises pédagogiques conçues sur ce thème), la dimension européenne (avec le concours d'anciens étudiants). La cinquième journée a été réservée à l'évaluation de la semaine de formation avec les étudiants. (F. Saussez et L. Paquay, 1994)

II.2. Deuxième temps d'une pratique (1997-1999)

Après quelques années de pratique, j' ai souhaité améliorer la formation des enseignants à l'interculturel que j'ai mise en place et y apporter des modifications en partant de deux préoccupations : d'une part, j' ai souhaité établir un meilleur isomorphisme avec d' autres cours pour lesquels le lien théorie-pratique est évident (langue maternelle, mathématique, éveil, etc.); je voulais ainsi intégrer davantage la formation à la pratique enseignante. D'autre part, j' ai souhaité que les étudiants puissent davantage vivre des situations de diversité spécifiques en lien avec l'école et l'éducation. Le monde des normaliens est en général composé de jeunes qui éprouvent, de manière peut-être plus marquée que d'autres, le besoin de communiquer leurs émotions ; leur intérêt pour le métier est d'abord guidé par l'amour des enfants. Et, souvent, ils se trouvent confrontés à des enseignements, assez abstraits, pas assez proches de la réalité du terrain et trop rarement porteurs d'une expérience professionnelle.

Le dispositif de formation élaboré au cours de ce second temps comportait deux phases successives et complémentaires: une approche théorique et un essai d'expérimentation individuel et collectif. L' approche théorique organisée lors de ce second temps a été assez proche de celle que j'ai développée dans le projet initial. Mais elle n'a plus été présentée *ex cathedra* : elle a été davantage le résultat d' une démarche de sensibilisation, à travers la présentation moins généralisante d' autres cultures ; elle a favorisé un travail d' induction et une lente appropriation théorique, en associant davantage les étudiants à la formation, en les encourageant à partager leurs questions, leurs ressources, à la manière dont C. Levi-Strauss nous y invite: rendre familier ce qui est exotique et rendre exotique ce qui est familier. La phase d'expérimentation, vécue de manière plus fonctionnelle, a d'abord été entamée au département pédagogique, à travers la mise en place de situations concrètes ; elle s'est poursuivie dans les écoles, lors des stages pratiques.

Au cours des deux années où j'ai vécu ce deuxième temps, travaillant avec des groupes comprenant de 20 à 25 étudiants, j' ai tout d'abord placé ceux-ci devant une

situation concrète : étant donné les difficultés de nous rendre sur le terrain, je leur ai demandé de travailler entre eux-donc en classe- des mises en situation simulées, essentiellement tournées vers l' accueil, dans des classes maternelles ou primaires, d' enfants issus de cultures étrangères. L'activité comprenait trois phases : une phase de travail préparatoire en sous-groupes, une phase de présentation de la mise en situation choisie et une phase d'évaluation. Ce dispositif a ainsi amené les étudiants à entreprendre des recherches en bibliothèque, à prendre contact avec des associations, des personnes-ressources, à rechercher des objets (vêtements, objets décoratifs, outils), et des documents (dossiers pédagogiques, recueils d' histoires, extraits de monographie...) pour organiser un travail concret de sensibilisation interculturelle.

Dans chacun de ces groupes, les étudiants ont préparé des activités en rapport avec l'accueil d'enfants originaires de différents pays : Vietnam, Afrique du Sud, Vénézuéla, Japon, Maroc, Mexique, Congo, Argentine, Burkina Fasso, Turquie, Croatie, Chine....La mise en commun a eu lieu, comme convenu, après deux semaines de travail. Les différentes réalisations ont été présentées en classe. J' en évoquerai une seule, à titre d' exemple. Invité à simuler l' accueil d' un enfant turc, l' un de ces groupes a transformé complètement sa propre salle de classe en une sorte de « parcours initiatique » de la culture turque, délimitant différents espaces dans lesquels des aspects importants de cette culture ont été présentés de manière ludique aux autres étudiants: un espace où ont été exposés des documents présentant la Turquie, un espace symbolisant une mosquée, un lieu pour présenter les costumes, un espace-conte, un minuscule salon de thé, un lieu réservé à la découverte de la langue. D' autres groupes d' étudiants ont pu organiser concrètement sur d' autres pays diverses activités au centre de formation et parfois même à l' extérieur: à côté de présentations répondant au besoin d' exotisme, il y a eu des approches plus réalistes, souvent plus difficiles à préparer et à présenter, comme l' accueil simulé d' un enfant serbe ou kosovar. A l'issue de chacune des présentations, les étudiants ont été invités à effectuer individuellement et par écrit une évaluation des activités réalisées, qui a porté sur leur préparation, leurs modalités de réalisation (méthodologie, climat, matériel), la place réellement accordée à l'interculturel et, enfin, la possibilité, en les adaptant, de les transférer à des classes d'enfants de maternelle ou de primaire. Les résultats de cette production individuelle ont été un peu décevants, en particulier les aspects qui faisaient appel à une réflexion plus théorique et requièrent un passage à l' écrit.

En se basant notamment sur les activités préparées et réalisées dans le cadre de la formation, chaque étudiant a dû réaliser en stage l'une des activités suivantes (au choix) : réaliser avec les élèves une activité d'éveil, de découverte d'une autre culture, sans qu'il soit fait explicitement référence à l'accueil ou à la présence d'un enfant issu de cette culture ; réaliser une activité d'éveil, de découverte d'une autre culture, en référence à l'accueil ou à la présence d'un enfant réellement issu de cette culture ; réaliser un compte-rendu d'observation d'une situation de conflit qui se vit en classe ou dans l' environnement immédiat de l' école. Cette activité devait répondre aux critères suivants : elle devait se faire en concertation avec le maître de stage ; elle pouvait être intégrée, de façon interdisciplinaire à une autre activité ; elle devait avoir fait l'objet d'une préparation écrite (sauf pour la troisième activité) ; elle devait avoir

été évaluée. Pour le troisième type d'activité, un projet de remédiation au problème observé et décrit devait être présenté.

II.3. *Troisième temps d'une pratique (1999-2001)*

La formation proposée au second temps a favorisé l'ouverture des étudiants à la mise en place de situations concrètes, sans les confronter à la réalité du terrain. Elle ne les a pas non plus assez associés à la construction de la formation. Elle n'a pas pris suffisamment en compte le cheminement de l'apprenant ; elle ne lui a guère donné les moyens de mener une réflexion approfondie sur le sens de sa démarche. J'ai donc voulu mettre en place un dispositif de formation qui soit le résultat d'un questionnement, d'une recherche de l'étudiant, qui favorise son cheminement par rapport aux questions interculturelles, qui le place devant une situation-problème plus large, qui lui permette de rencontrer, en tout cas de croiser son projet de futur enseignant.

Les objectifs que j'ai voulu poursuivre lors de ce troisième temps sont les suivants : rendre l'étudiant capable de maîtriser les concepts interculturels de base, d'analyser et de gérer une situation interculturelle, de favoriser dans sa pratique une prise en compte de la diversité culturelle, à la fois au niveau des attitudes (savoir-être), de la mise en place des pratiques (savoir-faire) et d'un savoir de base.

Pour mener à bien cette formation, j'ai proposé aux étudiants de mener une démarche particulière, qui leur soit propre et qui favorise leur cheminement libre et actif. Cette démarche comprenait trois étapes : une activité de départ, identique pour chaque groupe, un cheminement spécifique et, enfin, une phase de réappropriation théorique. Je suis parti d'un même support, soit un document audiovisuel présentant la vie quotidienne chez les Baka, une tribu de pygmées (Phil Agland Dja, 1994) ; dans chacun des groupes, l'observation de ce document a conduit les étudiants à exprimer d'abord individuellement leurs impressions, leurs émotions, leurs réactions, puis à les partager, à en débattre, enfin à choisir une nouvelle question, et à la traiter avec l'appui de nouveaux supports, en élaborant progressivement un cadre de réflexion théorique plus global. Le dispositif comprenait donc un éventail construit d'activités : observation d'un groupe humain déterminé ; relevé individuel suivi d'un partage d'impressions et de questions, en petits groupes ; choix d'une question, puis choix du support pour la traiter ; enfin, travail d'appropriation théorique. Chaque groupe a ainsi connu un cheminement différent, dont j'ai dû gérer et planifier le processus de formation de manière différenciée.

Enfin, à l'issue de tout ce cheminement, j'ai réalisé avec les étudiants un travail de synthèse, en m'appuyant à la fois sur les observations réalisées, les analyses effectuées et les références théoriques accumulées.

Voici un aperçu des cheminements particuliers organisés lors de ce troisième temps : étude des fêtes, des rites et de la vie quotidienne dans l'Égypte ancienne, en Thaïlande, et au Canada (Québec) ; étude de la famille, de l'habitat, des traditions, des fêtes et de la vie quotidienne chez les Eskimos ; étude des rites de passage dans les sociétés orales ; approche des « visions du monde » au Tibet et ailleurs ; étude de l'évolution relative des civilisations et des cultures ; analyse du phénomène du racisme. Les travaux ainsi réalisés ont fait l'objet de présentations communes inédites. Comme lors du second temps de ma pratique, à l'issue de la formation,

chaque étudiant a dû également réaliser en stage, une activité d' éveil interculturel, en respectant les mêmes critères.

Ces cheminements peuvent paraître élémentaires. Je rejoins dans son constat J.-M. Zakartchouk quand il évalue le travail qu' il s' est efforcé de mener sur le même plan avec des étudiants du lycée (J.-M. Zakhartchouk, 1999):

la formation culturelle commence donc par là, par ces représentations premières, par cet étonnement premier devant l'évidence, même s'il s'exprime d'abord de façon simpliste, lourde ou naïve. Devant ces interrogations que l'enseignant suscite et qui sont un début de questionnement, le mépris de ceux qui y voient des perles ne vaut pas mieux que l'admiration un peu ridicule de certains autres (journalistes ou intellectuels) en extase devant la "fraîcheur" exotique de certains "bons mots" (p.78)

II.4. Pratique modifiée de formation à l' interculturel (2001-2003)

En septembre 2001, la formation initiale des enseignants a connu une importante réforme. D' une durée identique, organisée en trois ans, dans un enseignement supérieur non universitaire, cette formation, qui se veut davantage professionnalisante, entend favoriser l' acquisition par le futur enseignant de treize compétences fondamentales. Parmi ces treize compétences figure la compétence interculturelle, qui, depuis l' adoption, par la Communauté Française de Belgique, du Décret Mission (Décret mission fixant les priorités de l' enseignement , 1997), fait l' objet d' une attention particulière ; le nouveau programme de formation, dont le volume global d' heures de cours et d' activités organisées, dépasse désormais les 800 heures annuelles³, a prévu la création de deux cours spécifiques : l' un intitulé « approche théorique de la diversité » et l' autre « éducation à la diversité ».

Pour ces deux cours consacrés à la formation à l' interculturel étalés sur deux ans, j' ai fixé cinq compétences essentielles ; les voici brièvement présentées : comprendre les enjeux de la diversité culturelle et de l' interculturel en éducation, encourager et promouvoir une attitude compréhensive et positive de la diversité culturelle en classe et à l' école ; maîtriser les concepts fondamentaux ; acquérir et développer les compétences pédagogiques nécessaires permettant de gérer avec succès des situations interculturelles (y compris des situations de conflit) en classe et à l' école ; participer activement et concrètement à la promotion d' une pédagogie interculturelle. Les trois premières compétences concernent essentiellement le cours organisé en première année ; les deux autres s' appliquent plus spécifiquement au cours dispensé en seconde.

Le contenu dispensé en première année dans le cadre du cours d' approche théorique de la diversité est assez proche de celui que je proposais au second temps ; mais j' ai été contraint d' en comprimer la présentation. La formation comprend donc une approche générale, plutôt inductive, construite autour de mises en situation, destinées à favoriser le cheminement de l' étudiant dans la compréhension de l' interculturel ; elle offre surtout un cadre théorique et présente quelques concepts fondamentaux. Si je n' ai pu renoncer à une transmission de savoirs, de connaissances, j' ai toutefois cherché à mettre les étudiants en contact avec la diversité des cultures, en imposant à ces étudiants de réaliser, par petits groupes, en

³ étalées sur trente semaines

dehors des cours, un travail d'observation et d'analyse d'une situation particulière de diversité culturelle et d'en présenter un compte-rendu devant l'ensemble des étudiants. J'ai ainsi réservé les dernières séances du cours à ces présentations. Cette démarche leur a permis de vivre concrètement une ouverture à la différence et à la diversité culturelle et de partager leurs impressions et leurs questions.

A travers le cours dispensé en seconde, j'ai proposé un approfondissement de la matière vue en première année, en présentant les principes pédagogiques essentiels à prendre en compte pour favoriser une éducation à la diversité culturelle en travaillant avec des groupes restreints (25 à 35 étudiants) ; je l'ai complétée par une approche davantage didactique liée à l'option choisie par l'étudiant : enseignement maternel, primaire ou régendat . J'ai réalisé un projet pédagogique particulier négocié avec les étudiants sur base de plusieurs critères : le choix du projet, le rapport avec la(les) discipline(s) enseignée(s), le niveau d'études, la gestion d'un temps et d'un lieu pour l'organiser. Voici un bref aperçu des projets qui ont été réalisés : étude de cas relative à la situation d'un enfant adopté issu d'une culture étrangère ; préparation et organisation d'une série d'activités interculturelles dans quelques classes maternelles, avec les institutrices d'une école de la région qui accueille une minorité d'enfants appartenant à des familles immigrées ; observation et analyse du phénomène du bilinguisme à partir d'entretiens réalisés auprès de personnes (jeunes et moins jeunes) bilingues précoces ; préparation et organisation d'activités d'éducation physique et sportive selon une perspective interculturelle dans une école primaire à forte population immigrée et dans un centre de réfugiés.

L'approche de la formation à l'interculturel proposée à travers ces deux cours ne diffère guère de l'approche développée au troisième temps ; elle n'en est qu'une adaptation, prenant en considération de nouvelles contraintes.

III. Analyse des trois temps d'une pratique

La « mise à plat » de chacun de ces trois temps ayant été effectuée, je voudrais à présent tenter d'interpréter cette pratique de formation à l'interculturel, en la considérant dans son ensemble. J'examinerai successivement les aspects suivants : la formation à l'interculturel réalisée, les supports et les ressources utilisés, les dispositifs méthodologiques utilisés, le rôle de l'enseignant-formateur et la prise en compte du formé.

III.1. *Analyse du point de vue de la formation à l'interculturel*

Pour évaluer la pratique en termes de formation à l'interculturel, je me suis tout d'abord basé, en termes de mesure, sur une grille réalisée par J. Banks, lequel distingue 10 types d'approches de l'éducation multiculturelle qui sont proposés dans les instituts de formation (F. Ouellet, 1991) : l'addition ethnique, le développement de l'« image de soi », la compensation pour les privations culturelles, l'enseignement des langues d'origine, la lutte contre le racisme, la critique radicale, les remèdes aux inégalités génétiques, la promotion du pluralisme, la prise en compte des différences culturelles et, enfin, l'assimilation. Bien que son usage ne soit pas précisé, cette échelle offre néanmoins une première catégorisation. Appliquée à la pratique que j'ai

conçue et développée, elle me permet de constater ce qui suit: tout en étant conçu comme une action d'ouverture, le premier temps de la pratique de formation à l'interculturel que j'ai réalisée peut être qualifié globalement d'addition ethnique ; la seconde partie de la formation dispensée lors de ce premier temps a parfois favorisé une sensibilisation au pluralisme, aux différences culturelles, à travers l'évocation de situations concrètes, scolaires ou extra-scolaires ; la formation proposée au second temps, à partir d'une démarche plus inductive, mettant moins directement l'accent sur une connaissance générale ou une synthèse théorique, n'a pas vraiment permis de sortir de l'addition ethnique ; les mises en situation concrètes simulées, réalisées en classe, ont néanmoins encouragé la promotion du pluralisme culturel ; les activités vécues en stage ont confronté les étudiants à des situations formatrices ; elles ont parfois été conçues de façon stéréotypée. Quant au troisième temps, il a permis aux étudiants, à partir de différentes situations-problèmes, de mener un questionnement, de développer une recherche, selon une approche interdisciplinaire ; chaque groupe a pu entreprendre une véritable quête et acquérir un savoir particulier, favorisant, non pas *stricto sensu* une formation à l'interculturel, mais une prise en compte des différences culturelles.

Considérée par rapport au « degré de conscientisation » interculturelle, cette pratique de formation à l'interculturel est également riche d'enseignements, comme le suggère A. Doutreloux(A. Doutreloux, in F. Ouellet et M. Page, Dir., 1991) :

« la formation des maîtres en situation de pluralisme culturel serait idéalement une éducation à la conscience objective de ce que nous sommes et faisons ensemble entre nous, à la capacité d'imaginer et de saisir à partir de cette prise de conscience ce que d'autres peuvent vivre et avec quelles significations, à la souplesse affective et mentale nécessaire pour passer d'un niveau de réalité à l'autre, sans simplisme ni blocage a priori, [...]»(p.304)

Comme l'indique A. Doutreloux « la formation sera réussie lorsque nous nous rendrons compte que nous sommes souvent fort étrangers à nous-mêmes et que l'Étranger, dès lors, le devient moins! ». F. Ouellet fournit une description des principales étapes que doit normalement franchir celui qui s'engage dans pareille démarche de conscientisation culturelle ; cette échelle comporte 9 étapes : l'ethnocentrisme, la prise de conscience, la compréhension, l'acceptation et le respect, l'adoption sélective, l'acculturation, l'adaptation, le biculturalisme et le multiculturalisme (F. Ouellet, 1991). Me référant à cette grille, je constate que la pratique de formation que j'ai mise en place au premier et au second temps, dans un contexte qui a évolué, a suscité chez les étudiants, sans doute à des degrés divers, une prise de conscience et même une forme de compréhension. Au troisième temps, elle a produit une forme d'acceptation et de respect. Le travail mené avec les différents groupes a montré qu'il y avait bien une éducation possible de l'attitude.

Bien que très incomplètes, ces deux analyses permettent de repérer quels aspects de la formation ont été touchés ; selon la première analyse, la formation a permis de passer de l'addition ethnique à l'ouverture au pluralisme, d'un savoir abstrait, extérieur à l'apprenant, à un savoir vivant, conduisant à une modification de son attitude ; la seconde a permis de vérifier le passage d'une prise de conscience à une attitude de respect.

III.2. Analyse du point de vue des ressources et des supports

Il me paraît utile à présent de présenter les supports sur lesquels je me suis appuyé au cours de ces trois temps. Tout d'abord, au fil des années, j'ai établi une liste d'ouvrages de référence pour permettre aux étudiants d'effectuer les lectures individuelles. La grande majorité des livres que j'ai répertoriés ont été édités par les Editions Plon (collection Terre Humaine) et par la Petite Bibliothèque Payot (collection "Voyages"). J'ai aussi relevé chez Cl. Clanet une série d'ouvrages ethnologiques présentant des récits biographiques et autobiographiques d'enfants ou de jeunes. (Cl. Clanet, 1990). J'ai exploité divers dossiers pédagogiques réalisés par l'association *Annoncer la couleur*, un dispositif fédéral de sensibilisation aux relations Nord-Sud. J'ai aussi eu recours à d'autres supports, que j'ai confectionnés moi-même ou que j'ai empruntés à la médiathèque de la Communauté Française : des séries de diapositives, des enregistrements de musiques traditionnelles, des documents audio-visuels, que j'ai trouvés particulièrement adaptés à cette formation, comme cette production audiovisuelle intitulée « *Lyndse est toujours en vadrouille* », qui présente l'intégration d'un enfant de couleur dans une classe maternelle au centre de Toulon. (CRAP-Cahiers Pédagogiques, 1994). Chaque année, je propose aussi aux étudiants de visiter un musée ethnologique, tel que le musée d'Afrique centrale de Tervuren (Bruxelles). J'ai aussi utilisé diverses valises pédagogiques, confectionnées par des associations ou des organisations humanitaires.

Parallèlement à la formation que je mettais en place, j'ai aussi découvert l'existence de formations du même type organisées par d'autres centres de formation initiale d'enseignants, en particulier dans le cadre de stages complémentaires, animés par des équipes pluridisciplinaires, à travers des jeux de rôle, des témoignages, des rencontres avec des intervenants extérieurs, des documents audiovisuels (M. Chemin Verstraete, G. Lehon et L. Paquay, 1993) et même des séjours d'immersion des étudiants dans les familles immigrées.

J'ai aussi pu établir des contacts avec des organismes qui proposent des formations particulières : le service provincial de la jeunesse, qui offre des stages de formation complémentaire à l'interculturel selon une démarche interdisciplinaire ; le SEDEP-Service de développement et d'évaluation de programmes de formation-, qui propose un module de formation des enseignants à l'interculturel (Ben Lamine et D. Sensi, 1995 ; J. Latorre, J. Leunda, D. Sensi, coord., 1999), remplacé depuis quelques années par le Centre interdisciplinaire de formation de formateurs de l'Université de Liège (CIFUL) qui assure, en les complétant, les différentes formations. Je dois aussi évoquer le rôle important joué par les centres d'action interculturelle, que j'ai sollicités dès le premier temps. Depuis leur agrément par la Région wallonne en 1996, ces C.A.I. œuvrent à la construction d'une société où les différences de cultures s'enrichissent mutuellement. Ils agissent principalement en soutien aux personnes et institutions, dans les domaines suivants: médiation interculturelle, insertion socio-professionnelle, accompagnement des associations d'immigrés, formation à l'interculturel, coordination des cours de français langue seconde, soutien aux initiatives publiques, documentation, etc. Je voudrais enfin mentionner l'existence du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme qui constitue un

service public autonome, né de la volonté politique du Parlement et du Gouvernement, issu de la résurgence de tendances extrémistes au sein de la société belge et européenne, dont la mission essentielle consiste à lutter contre le racisme, pour les droits des étrangers, contre la précarité et la pauvreté, et à proposer des outils pour la réflexion et l'action.

Enfin, à côté de cet outillage méthodologique, j' ai eu l' occasion de m' ouvrir à des journées d' études, colloques, congrès, etc. organisés par différents organismes et institutions (les Amis de Sèvres, le Gerfec, l' Acores, l' ENS St Cloud, l' Aric, l' ADECE). Lors de la mise en place officielle des cours de formation à l' interculturel en septembre 2001, les formateurs qui ont accepté de les dispenser ont été invités à suivre une formation (environ 30 heures) organisée par le Centre Bruxellois d' Action Interculturelle (CBAI) et par le Centre interdisciplinaire de formation des formateurs (CIFUL-Liège). Cette formation n' a sans doute pas été inutile, mais a été organisée dans l' urgence, c' est-à-dire au moment où la première année de la réforme commençait. ⁴

III.3. *Analyse des dispositifs méthodologiques*

Examinons à présent les dispositifs méthodologiques élaborés au cours de ces trois temps. Le dispositif mis en place dans le premier temps correspond davantage à un exposé magistral, assez théorique, assez structuré, complété par l' évocation de situations concrètes sur le terrain. Il propose un contenu savant, s' inscrivant dans une approche pluridisciplinaire; la formation aborde des questions que les futurs enseignants rencontreront sans doute au cours de leurs stages ou au cours de leur carrière professionnelle.

Le dispositif mis en place lors du second temps a été animé par un souci d' établir un meilleur isomorphisme entre la formation à l'interculturel et les autres formations dispensées aux étudiants : en voulant mettre en place un projet de formation des maîtres à l'interculturel qui favorise un meilleur apprentissage et une meilleure participation, j'ai facilité l'acquisition et le développement d'une compétence professionnelle, fonctionnelle. L'exposé général prévu en première partie a été maintenu, comme lors du premier temps, mais il a été davantage conçu selon une approche inductive, préservant un temps d'observation, de lecture et d'analyse de différents documents et de témoignages avec les étudiants. La mise en place de situations d'accueil simulées d'enfants étrangers dans une classe maternelle ou primaire a mobilisé les futurs enseignants, les rendant actifs, suscitant recherche et créativité, générant un cours plus vivant et plus efficace. La préparation de cette série d'activités a été difficile à gérer, mais la mise en commun des présentations préparées par les différents groupes a été très réussie. L'activité expérimentée en stage par les étudiants m'a permis d'obtenir quelques échos de la façon dont les maîtres de stage gèrent la diversité culturelle dans la pratique pédagogique quotidienne.

Quant au troisième temps, il a permis un cheminement riche, réflexif, favorisant la recherche active, encourageant le questionnement des étudiants sur des questions

⁴ Une commission de programme a également été constituée en Communauté Française afin de fixer les objectifs et les contenus de ces cours et de mettre à la disposition des formateurs un descriptif de ces formations.

interculturelles, en examinant leurs répercussions sur l'école et en repérant les valeurs qu'elles tendent à promouvoir. Ce troisième temps a touché et rejoint la personne de l'étudiant, favorisant son cheminement tout en respectant sa liberté, intégrant son questionnement personnel dans une démarche collective, valorisante, faisant appel à sa créativité. Le rythme de travail a été plus lent. L'approche du terrain est restée telle qu'elle avait été organisée lors du second temps. Cette démarche a donc été formatrice pour les étudiants et a permis d'amorcer un travail d'appropriation théorique; s'ils semblaient peu habitués à travailler de cette manière, la majorité d'entre eux l'ont appréciée. Ce type de dispositif méthodologique doit être constamment réinventé en s'appuyant sur la production d'un large éventail d'outils pédagogiques appropriés.

III.4. *Rôle de l'enseignant-formateur*

Comment caractériser le rôle de l'enseignant-formateur dans cette formation des enseignants à l'interculturel? Au premier temps, j'ai plutôt été « l'honnête praticien », confronté immédiatement et quotidiennement à une réalité qu'il s'efforce de gérer avec ses compétences et ses limites. Au second temps, j'ai voulu rompre avec ce premier rôle : j'ai plutôt favorisé un éveil, suscité une réflexion tout en donnant à la formation une perspective fonctionnelle, en prise directe avec la pratique d'enseignement. Enfin, au troisième temps, mon action pédagogique s'est diversifiée en particulier à travers les cheminements qui ont été réalisés par chacun des groupes : tantôt, agissant comme une personne-ressource, mettant à la disposition des étudiants, des références, des documents, encourageant le recueil de témoignages, cherchant à valoriser toute initiative permettant de faire progresser la recherche; tantôt, me mettant à l'écoute des difficultés que les étudiants rencontraient, cherchant à faciliter l'organisation du travail.

Finalement, dans cette quête, le rôle de l'enseignant s'est lui-même modifié : il n'est plus seulement un praticien ou un formateur ; il est devenu un « passeur culturel » (J.-M. Zakhartchouk, 1999). Chaque rôle a sa spécificité : le praticien assume le quotidien ; le formateur vise davantage chez le formé le développement de compétences pratiques et professionnelles; quant au « passeur culturel », il travaille plutôt à l'organisation des apprentissages et à la construction des savoirs ; ce qu'il veut faciliter, c'est la mise en place d'un dispositif dynamique qui fasse sens pour les formés. La formation initiale des enseignants à l'interculturel engage le formateur : elle met en évidence « l'exigence d'un regard sur soi-même, sur son itinéraire et sur son rapport à la culture » (J.-M. Zakhartchouk, 1998) .

III.5. *Prise en compte du formé*

La manière dont j'ai pris en compte le formé est également importante à relever. Au premier temps, j'ai davantage considéré l'étudiant comme un récipiendaire à qui je devais fournir un cadre de réflexion théorique; au deuxième temps, je l'ai davantage traité comme un apprenti-enseignant, qui cherche à être dès que possible efficace ; au troisième temps, je l'ai perçu comme un sujet apprenant, que je devais associer au processus de formation. Les étudiants qui ont vécu la

méthodologie que j' ai utilisée au cours de ce troisième temps ont constaté qu' elle était proche de celle qu' il leur est demandé d'appliquer en stage avec les élèves.

Les trois temps d' une pratique de formation des enseignants à l' interculturel

	TEMPS 1	TEMPS 2	TEMPS 3
	(5 ans)	(2 ans)	(2 ans)
<u>Approche pédagogique</u>	Approche « savante », magistrale, cumulative, scolaire	Approche plus inductive avec un essai de théorisation progressive	Approche constructive et compréhensive par questionnement, par projets
<u>Lien avec la pratique</u>	Evocation de situations et de problématiques liées à la diversité culturelle	Approche collective « simulée » de mises en situations interculturelles (perspective behavioriste)	Approche concrète et résolution de situations-problèmes
<u>Rôle du formateur</u>	Praticien	Pédagogue	Passeur culturel

III.6 Rapport au savoir

La combinaison de toutes ces données d' analyse que je viens de présenter-formation à l' interculturel, ressources et supports, dispositifs méthodologiques, rôle du formateur, prise en compte du formé- est révélatrice d' un rapport au savoir particulier.

Ce rapport au savoir s' est donc modifié au cours des trois temps ; il a connu une évolution que je pourrais décrire comme suit : au premier temps, le savoir théorique et le savoir pratique ont été en quelque sorte présentés de manière juxtaposée, sans aucun lien; le savoir théorique s' apparentait plutôt à un savoir scolaire, à un savoir universel ; il a été présenté en priorité ; le savoir pratique a été évoqué ensuite, à travers des témoignages proposés à titre complémentaire. Au second temps, une relation encore très linéaire s' est amorcée entre ces deux types de savoirs, selon une perspective fonctionnelle, behavioriste : le savoir théorique donnant sens au savoir pratique, celui-ci étant subordonné à celui-là ; il en a confirmé la pertinence; il en a facilité l' assimilation par l'entraînement. La mise en place concrète de situations interculturelles a permis une confrontation des analyses, des interprétations et des solutions ; elle a conduit à des mises au point conceptuelles et a ainsi favorisé une appropriation théorique. L' approche par questionnement, par résolution de problèmes proposée au troisième temps a abouti à une meilleure circulation des savoirs. Confrontée à la réalité concrète, au terrain, l' expérience de diversité culturelle trouve ainsi le moyen de « s' épaissir », permettant de partir à la recherche de solutions interculturelles satisfaisantes ; d' où le recours à ces méthodologies actives, comme le projet, non pas simplement pour elles-mêmes, mais pour le cheminement théorique qu' elles suscitent, qu' elles induisent. Cette « problématisation du réel » conduit à porter un regard neuf sur la réalité, permettant ainsi la construction de nouveaux objets, d' un savoir conceptuel plus généralisant et ainsi un travail d' approfondissement, de vérification ou d' actualisation des concepts. Ce retour à la théorie, cette « reproblématisation » ne peut se faire qu' avec l' appui de ressources dont il faut pouvoir diversifier et enrichir l' éventail : la

pratique de formation à l'interculturel que j' ai mise en place n' aurait pu évoluer sans avoir été élargie à d' autres espaces, à d' autres horizons, à d' autres perspectives, sans s' être ouverte à d' autres acteurs davantage attentifs à la diversité : les intervenants sociaux, les immigrés, les éducateurs et les enseignants qui sont sur le terrain, mais aussi les centres de ressources, les associations, etc. Enfin, ce retour ne peut être assuré qu' à travers la mise en place de « passages » d' un épaississement pratique à un développement théorique, d' une « circulation » de savoirs produits avec l' aide du formateur, qui en propose les clés. Les mises en situation contrastantes expérimentées par les étudiants, proposées de manière parfois trop systématique-trop mécanique-sont restées assez virtuelles ; s' il a été délicat à mettre en œuvre, le passage à l' analyse, à l' interprétation, bref à la construction du savoir, a néanmoins donné d' intéressants résultats.

Les résultats obtenus à travers les formations organisées lors de la mise en place de la réforme sont encourageants ; ils sont largement liés à l' expérience que j' ai pu acquérir antérieurement. Les productions réalisées sont originales : elles sont le fruit d' initiatives prises en concertation avec les étudiants et des acteurs extérieurs à l' école, en accord avec l' institution de formation ; elles ont exigé une préparation et un travail importants. Le rapport au savoir ainsi vécu propose aux étudiants, avec beaucoup plus de détermination, d' aller sur le terrain et d' y intervenir collectivement, ce qui donne des résultats vraiment positifs. L' énergie à déployer pour vivre, gérer ces projets avec une dizaine de groupes différents et leur donner du sens, a requis la mise sur pied de stratégies complexes ; même si l' approche est encore très incomplète et inachevée, la formation ainsi proposée fait davantage place à la fois au savoir issu de l' expérience et au savoir issu de la recherche.

Pratique de formation à l'interculturel et rapports au savoir

Temps 1	Temps 2	Temps 3
Transmission d' un « savoir-déjà-là » fixe, stable, achevé Culture générale, savoir extérieur à l' apprenant	Transmission d' un savoir par induction, pour l' appliquer à la pratique (amorçage d' un lien théorie-pratique)	Quête individuelle et collective d' un savoir en rupture, à construire Articulation dynamique de savoirs (théorie, recherche, expérience, terrain)

Notre hypothèse de recherche semble donc se vérifier : si la pratique qui est apparue et s' est développée au troisième temps a permis, en termes de formation à l' interculturel, d' obtenir de meilleurs résultats, c' est parce qu' elle a favorisé une véritable circulation et un partage plus systématique des savoirs ; sans doute, aux deux premiers temps, l' une ou l' autre démarche a occasionnellement favorisé quelques premières confrontations entre les savoirs ; mais elles ne leur ont pas accordé une place suffisante. Le dispositif méthodologique élaboré au troisième temps a permis une approche davantage systémique et un partage plus organisé des savoirs, encourageant une meilleure articulation entre savoir théorique, savoir issu de la recherche, savoir d' expérience et savoir pratique. La création progressive d' un éventail de ressources, la lente constitution d' un réseau ont permis l' établissement d' une forme particulière d' « espace d' intéressement » (Derouet, 2002), propre à une

situation de formation d'enseignants, espace qu'il importe d'enrichir, d'étoffer, en prenant en compte les contraintes institutionnelles, en établissant des partenariats plus solides à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de l'institution de formation.

III.7. *Pratique de formation à l'interculturel et logiques d'action*

Au-delà de sa dimension pédagogique, la formation à l'interculturel est également tributaire d'autres facteurs, que je voudrais examiner brièvement, à l'issue de cette recherche. L'organisation d'une formation à l'interculturel, telle qu'elle a été installée dans le cadre de la réforme de la formation des enseignants, place interpellé différents acteurs : les concepteurs du nouveau programme, plus globalement, les décideurs politiques, auteurs de cette réforme, les responsables institutions de formation et, enfin, les formateurs.

On peut légitimement s'interroger sur les intentions réelles des concepteurs du nouveau programme en matière de formation à l'interculturel ; à l'annonce de cette réforme, J. Cornet émettait ce judicieux commentaire: « La ministre prévoit aussi 15 heures de cours théorique en grand auditoire pour inculquer aux futurs enseignants la dimension interculturelle du métier. Toutes les recherches actuelles montrent pourtant que la compréhension des différences culturelles est un travail de longue haleine et qu'elle nécessite une réflexion à partir de situations critiques, donc en petits groupes. On va donc renforcer l'aspect transmissif, c'est-à-dire le contraire de ce qui était annoncé au début[...] ». ⁵ Les concepteurs du programme de formation cherchent avant tout à s'aligner sur des choix politiques définis en matière d'intégration.

Quant aux responsables des instituts de formation, à moins de se sentir directement concernés par leur environnement immédiat à l'ouverture à la diversité culturelle-cas des centres de formation installés dans des zones à forte population immigrée, ils sont davantage préoccupés par des questions liées à la gestion et à l'administration de cette formation dans l'ensemble du curriculum : le choix du formateur qui va l'assurer, l'insertion de ce cours dans l'horaire, etc.

En fin de compte, c'est à l'enseignant-formateur qu'incombe la tâche de donner à cette formation l'impact pédagogique qui lui paraît souhaitable, de fixer les objectifs à atteindre, les compétences à développer, de construire une méthodologie efficace et d'élaborer les modalités d'évaluation. Le formateur compétent est celui qui est capable de s'adapter ; Jean Donnay et E. Charlier considèrent en effet l'adaptabilité « comme une compétence-clé du formateur » (J. Donnay et E. Charlier, 1991). Evoquant « cette nécessité où nous sommes tous, les scientifiques comme les autres, de créer et d'avoir à notre disposition des espaces de re(création) et d'appropriation de l'expérience, non pas « individuellement » mais en nous inscrivant dans l'échange », J.-L. Brackelaire et A. Klein invitent à mettre en place des « dispositifs » qui « constitueraient des lieux de reprise et de production de l'expérience, et ainsi d'implication et d'incorporation dans la vie sociale, de « passage au social » (J.-L. Brackelaire & A. Klein, 1999). Sans doute, le formateur a-t-il intérêt à mettre en place des dispositifs qui ont cette pertinence. En tout état de cause, la

⁵ Entretien avec le quotidien « Le matin » 18/01/2000. Jacques Cornet est formateur d'enseignants ; il est également membre du bureau de la CGE, Confédération générale des enseignants (Bruxelles)

compétence et la réussite du formateur seront fonction de sa capacité à se situer et à négocier la place à accorder à la formation qu' il doit assurer. F. Dubet (F. Dubet,1994) observe, pour sa part, qu' à l' instar de toute expérience sociale, une pratique de formation est révélatrice d' une combinaison de logiques d' action.

Chaque expérience sociale résulte de l' articulation de trois logiques de l' action : l' intégration, la stratégie et la subjectivation. Chaque acteur, individuel ou collectif, adopte nécessairement ces trois registres de l' action qui définissent simultanément une orientation visée par l' acteur et une manière de concevoir les relations aux autres. Ainsi, dans sa logique de l' intégration, l' acteur se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d' une société considérée alors comme un système d' intégration. Dans la logique de la stratégie, l' acteur essaie de réaliser la conception qu' il se fait de ses intérêts dans une société conçue alors « comme » un marché. Dans le registre de la subjectivation sociale, l' acteur se représente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination.(p.111)

Nous référant à cette théorie, nous constatons que les décideurs politiques, les concepteurs du programme de formation obéissent à une logique d' intégration ; ils prennent en compte la politique en vigueur en Communauté Française en matière d' intégration des jeunes immigrés. Les responsables des institutions de formation sont vraisemblablement animés par la même logique et, dans une moindre mesure, par une logique stratégique. Quant au formateur, il ne pourra aboutir à organiser une formation efficace qu' en privilégiant une logique de subjectivation sociale, donnant priorité au sens, considérant les formés comme des sujets, favorisant un rapport au savoir dynamique et critique, à travers la constitution d' un « espace d' intéressement » (Derouet, 2002). Cet espace d' intéressement requiert non seulement l' implication et l' engagement du formateur ; il présuppose également l' exploitation de ressources fiables et diversifiées et requiert la collaboration de partenaires, à l' intérieur et à l' extérieur du centre de formation pour créer un réseau solide et efficace.

Formation à l' interculturel et logiques d' action

Logiques de formation Variables	Logique d' intégration (1^{er} temps)	Logique stratégique (2^e temps)	Logique culturelle (3^e temps)
Institution	institution	entreprise	communauté éducative
Enseignant	praticien	formateur	porteur culturel
Enseigné	réceptif	apprenti- enseignant	Sujet en formation enseignant en devenir
Types de savoirs	Savoir universel, régé par la tradition Savoir scolaire	Savoir utile Savoir à appliquer (Théorie->pratique)	Circulation et par- tage de savoirs en construction

IV.Conclusion générale

A travers cette recherche, j' ai voulu rendre compte de la pratique de formation à l' interculturel que j' ai mise en place et que je développe depuis plusieurs années pour de futurs enseignants. Après présenté le cadre contextuel et méthodologique

de la pratique de formation que j' ai développée pendant plusieurs années, j'en ai décrit et analysé les différents temps ; j'ai procédé ensuite à une interprétation globale de cette pratique et j'en ai analysé le rapport au savoir.

Si cette pratique a permis de montrer ce qu'il était possible de réaliser dans un contexte peu sensibilisé aux questions interculturelles, peu confronté à la présence immigrée, elle a surtout mis en évidence le rapport au savoir qu' il convient d' instaurer pour assurer le succès de ce type de formation. Au cours de ces différents temps, ce rapport a évolué : d' abord scolaire, hermétique, généralisant, il s' est ensuite ouvert à une approche plus pratique, fonctionnelle ; enfin, il s' est orienté vers une approche compréhensive, favorisant la construction d' un savoir résultant de l' articulation dynamique de différents savoirs. Cette évolution est le résultat conjugué de différents facteurs : le contexte, la mise en place de dispositifs appropriés, le rôle joué par le formateur, la prise en compte du formé ; la constitution d' un « espace d' intéressement » s' est ainsi progressivement constituée (Derouet, 2002) favorisant la circulation des savoirs. Le défi que représente la mise en place d' une formation des enseignants à l' interculturel n' est pas seulement pédagogique ; il est donc aussi épistémologique. Cette recherche montre la nécessité et l' intérêt pour la formation initiale des enseignants de passer d' une approche pédagogique conçue en référence à un modèle, à un idéal-type, que l' étudiant doit s' efforcer d' appliquer avec rigueur, à un modèle compréhensif, interactif, favorisant la réflexion et l' initiative du futur praticien, subordonnant autant que possible les questions d' organisation pratique de la formation à des questions d' organisation théoriques et épistémologiques. L' organisation d' une formation pertinente n' est pas concevable sans recours à des moyens pédagogiques adéquats ; la recherche de cohérence dans la formation, conçue comme une « mise ensemble », une « mise en sens » n' est pas non plus accessoire : car cette quête de savoir est aussi une quête de liberté. « En mettant l' accent sur le rôle de la culture et sur la nécessité d' un débat sur le partage des savoirs, il est possible, affirme A. Akkari, d' envisager une rupture radicale avec les pratiques éducatives actuelles. Tout en intégrant certains éléments positifs du discours actuel en sciences de l' éducation ». (A. Akkari, in P.R. Dasen & Ch. Perregaux, 2000).

ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

Ouvrages

J. ATTALI, *L' homme nomade*, Paris, Ed. Fayard, 2003

B. BEN LAMINE et D. SENSI (1995), *La formation des enseignants à la démarche interculturelle, vers un modèle intégré et intégrateur*, Université de Liège, inédit

Cl. CLANET (1990), *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection Interculturels

Cours de formation générale (1985), programme expérimental, Bruxelles, Fédération de l' enseignement supérieur libre subventionné, 1985

P.R. DASEN & Ch. PERREGAUX (Eds) (2000), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l' éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, Raisons éducatives

Décret mission fixant les priorités de l'enseignement(1997), Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation, Bruxelles

J. DONNAY & E. CHARLIER (1991), *Comprendre des situations de formation, formation de formateurs à l'analyse*, Bruxelles, De Boeck

F. DUBET(1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil

R. LEGENDRE(1988), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Ed. Larousse

J. LOHISSE (1985) , *Communication et sociétés*, Louvain-la-Neuve, Ed. Cabay

F. OUELLET(1991), *L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, Ed. L'Harmattan

M. TARDIF, Cl. LESSARD& Cl. GAUTHIER(Dir.)(1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux, Education et Formation*, Biennales de l' éducation, Paris, P.U.F.

J.-M. ZAKHARTCHOUK(1998), *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF

Articles

J.-L. BRACKELAIRE & A. KLEIN (1999), *Le dispositif: une aide aux identités en crise*,_Hermès (vol. 25, pp.67-81)

Jean-Louis DEROUET (2002), *Du transfert à la circulation des savoirs et à leur reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d' un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche* in Recherche et Formation, N°40, Paris, INRP (pp.13-25)

M. LAURANT (1990), *L'interculturel, une donnée européenne in Tribune Immigrée, dossier : enseignement interculturel*, Bruxelles, Ed. Information-Diffusion-Immigrés, (n°32, pp.17-18)

F. OUELLET(2002), *L' éducation interculturelle et l' éducation à la citoyenneté, quelques pistes pour s' orienter dans la diversité des conceptions*, in VEI Enjeux, Paris, CNDP, (vol. n°129, juin, pp.146-148)

Outils pédagogiques

Ph. AGLAND DJA (1994) , *Baka, le peuple de la forêt*, River Films Production Editeur : Chris Lakeman Fraser for Channel 4, version française de Claude Blanchard(durée : 55 minutes).

M. CHEMIN VERSTRAETE, G. LEHON et L. PAQUAY,(1993) *Pratiques interdisciplinaires en intersections, à l'école normale maternelle et à l'école normale primaire, coll. Décrire des pratiques de formation initiale d'enseignant*), Nivelles, ICADOP

B. LAMINE et D. SENSI (1995) *La formation des enseignants à la démarche interculturelle, vers un module intégré et intégrateur*

J. LATORRE, J. LEUNDA, D. SENSI (coord.) (1999), *La multiculturalité dans les écoles fondamentales - La formation des enseignants*, Dossier pédagogique à destination des enseignants relatif à la formation à l'interculturel

F. SAUSSEZ et L. PAQUAY(1994), *Répertoire de pratiques et de dispositifs innovants en formation initiale d'enseignants*, Association des Instituts d'enseignement supérieur pédagogiques, en collaboration avec le département EDUC de l'U.C.L., Nivelles, ICADOP