

# FORMER LES FUTURS ENSEIGNANTS A L'INTERCULTUREL

## Compte-rendu d'une pratique

### Introduction

La formation initiale des enseignants est actuellement l'objet de nombreux remaniements. Elle est sollicitée par de nombreuses questions en rapport avec l'actualité de l'éducation : citons pêle-mêle la violence à l'école, la place de l'informatique ou du multimedia, le développement psycho-moteur, l'ouverture européenne.

La société pluriculturelle dans laquelle nous vivons, marquée notamment par la mondialisation mais aussi par l'afflux d'immigrés et de réfugiés en Occident, place l'école devant une diversité de défis qu'il est essentiel de relever. Quelle place la formation initiale des enseignants accorde-t-elle à cette question ? Comment mettre en place une formation initiale des enseignants à l'interculturel qui soit pertinente et efficace ?

Des formateurs d'enseignants, des chercheurs ont consacré à ce sujet des débats, des réflexions, des approches théoriques. Néanmoins, la mise en place concrète d'une formation initiale des enseignants à l'interculturel est mal aisée. En outre, dans les régions de notre pays où la présence étrangère est plus discrète, moins perceptible, ce type de formation est même considéré comme accessoire.

Je voudrais ici rendre compte de la pratique de la formation initiale à l'interculturel que j'ai conçue et développée pendant plusieurs années pour de futurs instituteurs et présenter l'évolution que cette expérience a connue. Cette recherche se présente essentiellement comme l'approche exploratoire d'une pratique que j'ai voulu analyser et interpréter ; elle a donc plutôt une valeur prospective.

Cet exposé comporte trois parties : tout d'abord, je présenterai le cadre théorique de cette formation. Dans un second temps, après avoir décrit le contexte entourant cette formation et fixé le cadre méthodologique de cette pratique, j'en décrirai le déroulement en trois temps représentatifs. Enfin, je tenterai de l'interpréter et de l'analyser, d'en approfondir la portée et d'en dégager quelques hypothèses.

Cette approche s'inscrit essentiellement dans une pratique professionnelle par rapport à laquelle j'ai estimé devoir poursuivre une interrogation, qui a conduit à cette production.

## I. QUELQUES POINTS DE REPERES THEORIQUES

### I.1. Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche consiste à rendre compte d'une expérience de pratique de formation initiale des enseignants à l'interculturel. Cette recherche se présente essentiellement comme une recherche-action, une démarche exploratoire ; elle présente l'observation longitudinale d'une pratique de formation initiale des enseignants à l'interculturel. La problématique que je compte examiner plus précisément est double ; elle peut se définir de la façon suivante :

-comment, dans le curriculum ordinaire, mettre en place et développer une formation initiale des enseignants à l'interculturel qui soit efficace et pertinente ?

-comment, dans un contexte a priori peu ouvert à la diversité culturelle, favoriser l'ouverture des futurs enseignants à cette dimension ?

Cette recherche s'inscrit également dans une problématique plus générale, liée à une réflexion sur la dimension culturelle de l'éducation.

## I.2. Données conceptuelles

Une telle recherche requiert que soient éclaircis quelques concepts : culture, formation, interculturel, compte-rendu d'une pratique, etc. C'est à cette tâche que je voudrais d'abord m'employer.

Le sens habituellement donné au mot « culture » est souvent confus, ambigu. Pierre Emmanuel, poète et philosophe français, constate<sup>1</sup> que « le mot culture, depuis la dernière guerre surtout, est pris de moins en moins dans son sens traditionnel, lié à l'adjectif « général ». La culture générale, on sait ce que c'est : quelque chose de précis, de rassurant, de scolaire : un bagage, un acquis. Mais « culture » tout court, s'est-il demandé ? C'est là une notion mal définie, à la fois insaisissable et extensible. Pierre Emmanuel distingue néanmoins deux conceptions de la culture : au sens premier et traditionnel, la culture désigne davantage « un ensemble de traits distinctifs d'une personne en regard de tous les aspects de son développement » ; elle concerne plutôt « un individu ou une certaine élite ». Au sens second, elle fait davantage référence à « un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des moeurs, des loisirs et des aspirations ».<sup>2</sup> Ainsi, au sens second, la culture concerne « les membres d'une collectivité » et « cimente son unité à une époque donnée ». P. Erny, ethnologue français de l'éducation, parle de « culture au sens anthropologique ou plutôt psycho-anthropologique » : « Ce qui nous préoccupe, écrit-il, c'est un système de significations propre à un groupe, un ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et qui donnent naissance à des règles et à des normes que tel groupe conserve et s'efforce de transmettre ; un système de significations qui façonne, structure l'être psychique, qui l'amène dans une certaine mesure à percevoir, penser, agir, etc. de façon semblable aux autres membres du groupe ».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>P. Emmanuel, *Pour une politique de la culture*, Paris, Ed. Seuil, 1971. Publication, réalisée au moment où le poète a été appelé à présider une commission chargée d'élaborer un plan pour le développement culturel de la société française

<sup>2</sup>Définitions tirées de R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1988.

<sup>3</sup>P. Erny, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1981. Tout en reconnaissant la pluralité de sens que peut prendre le terme « culture », C. Clanet affirme également vouloir utiliser la perspective ethno-psychologique : la culture comme rapport particulier au monde d'un

Donc, au sens premier et traditionnel, la culture est un **acquis** qui distingue celui qui la possède, l'élève socialement et légitime son pouvoir. Au sens second, la culture est plutôt une **manière d'être** ; « elle est ressentie - écrit P. Emmanuel - comme étant tout ce qui affecte la qualité de la vie ».<sup>4</sup>

En théorie, cette distinction n'est pas neuve. En revanche, favoriser dans le vécu quotidien, en particulier dans l'enseignement, l'avènement de cette seconde conception de la culture n'est pas une attitude courante. Comment, dans le contexte actuel, préparer les mentalités à préférer le bien-être commun à la réussite personnelle ? Selon P. Emmanuel, en effet, « notre société n'est pas humaine ou plus exactement, elle connaît une crise où le peu de valeur qu'elle accorde aux hommes met en question sa valeur pour l'homme ». A son avis « les causes organiques de cette crise dans l'humanisation sociale proviennent toutes du manque d'imagination, c'est-à-dire de générosité, dont fait preuve une société aux fins purement matérielles, quand elle apprécie et planifie son changement en termes de profit et non point de valeur ».<sup>5</sup>

R. Legendre rapporte que « la simple acquisition de connaissances n'est pas formation. Elle est plutôt instruction, somme d'informations ou encore encyclopédisme. En plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement d'habiletés et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie ». La formation comporte « un ensemble d'activités, de situations pédagogiques et de moyens didactiques ayant comme objectif de favoriser l'acquisition ou le développement de savoirs (connaissances, habiletés, attitudes) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi ».<sup>6</sup> Mais ces définitions sont très générales, présentant la formation comme une donnée universelle, indifférente au temps et à l'espace.

Examinée d'un point de vue étymologique, « la formation renvoie à un processus unificateur de mise ensemble, en sens, d'éléments et moments autrement séparés. Certains le définissent même comme fonction de l'évolution humaine ». Il ressort que le mot « former » est en équivalence avec « créer, constituer, composer, concevoir ». Il signifie donc une intervention très complète, très profonde, très globale, où l'être et la forme sont indissociables » [...] « La formation s'impose alors comme une action vitale essentielle intégrant entre autres l'éducation, l'instruction ou l'enseignement mais ne s'y réduisant pas ».<sup>7</sup> Citant B. Honoré, C. Clanet fait un constat quasi identique : « La visée de la formation nous paraît devoir être la

---

groupe donné - avec ses normes, ses valeurs, éventuellement ses modes de vie, sa langue, ses rites, etc. - que le groupe transmet et qui sont constitutives de son identité culturelle. Et encore, la culture comme « vision du monde », comme univers de significations particulier à un groupe donné, le sens qu'il donne aux choses, les croyances auxquelles il adhère, qui le situent dans telle communauté culturelle », cfr Claude CLANET, *L'interculturel, Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection Interculturels, 1990.

<sup>4</sup> P. Emmanuel, *op. cit.*

<sup>5</sup> P. Emmanuel, *op. cit.*

<sup>6</sup> R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation, op.cit.*, article « formation ».

<sup>7</sup> *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Ed. Nathan, 1994.

découverte ou la reconnaissance d'un horizon personnel et d'un horizon social, faits de toutes les activités créatrices signifiantes, mises en oeuvre individuellement et collectivement. Tout n'est pas « formé ». La constatation de l'inachèvement de la condition humaine donne un sens à la formation comme recherche des possibles. La formation, c'est donc le passage du « fermé à l'ouvert », c'est l'avènement de la connaissance, « une réelle connaissance, naissance ensemble d'aspects nouveaux de nous-mêmes et naissance d'un savoir dont nous partageons la création ». <sup>8</sup> Cette autre approche du concept de formation est plus vivante, elle extirpe le savoir, la connaissance, de sa poussière et de sa gangue.

Vue sous cet angle, même si elle a une fonction spécifique, la formation initiale des enseignants constitue un dispositif complexe, comprenant à la fois une formation générale, des formations disciplinaires et une formation professionnelle sous la forme de stages, autant de dimensions dont la dynamique, l'articulation culturellement équilibrée posent souvent problème car elle ne peut faire l'économie d'une question fondamentale : quel type d'enseignants voulons-nous former ? Des spécialistes de l'analyse des pratiques de formation d'enseignants ont proposé un modèle clarificateur relevant six conceptions des stages de terrain en formation initiale d'enseignants : 1) le maître instruit ; 2) le technicien ; 3) le praticien artisan ; 4) le praticien réflexif ; 5) l'acteur social ; 6) la personne<sup>9</sup>. Ce sont surtout les modèles du maître instruit et du technicien qui semblent dominer dans notre système de formation, mais quelle place est réellement laissée à la formation de la personne ? Or, toute formation « efficace » se doit de prendre en compte cette dimension.

### **I.3. Former à l'interculturel**

Comment, dans cette formation initiale des enseignants, promouvoir une formation multi- ou pluriculturelle ? Dans un ouvrage devenu classique<sup>10</sup>, M. Abdallah-Preteille souligne d'abord la difficulté à opérer une distinction nette entre les différents préfixes : pluri-, multi-, inter-, trans- et méta- culturel. « Actuellement, écrit-elle, il règne une extrême confusion entre ces vocables, confusion source de quiproquos, voire de mésententes entre les chercheurs. Lever cette ambiguïté ne relève pas d'une simple analyse linguistique, explique-t-elle, car derrière chaque expression se cachent en fait des habitudes qui font autorité ».

De son point de vue, le pluri- ou le multiculturel correspondent à une juxtaposition de cultures avec toutes les difficultés que cela implique. Et d'évoquer, notamment, l'impasse du pluralisme : « simple modalité du discours relativiste, écrite-elle, le pluralisme recouvre les mêmes ambiguïtés et les mêmes interrogations » <sup>11</sup>. Apparu au Canada à la fin des années 60 à l'occasion de débats politiques liés à la

---

<sup>8</sup> C. Clanet, *op. cit.*, p. 114.(citant B. Honoré)

<sup>9</sup>L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1998, Perspectives en éducation, tableaux I et II, pp.166-167

<sup>10</sup> Martine Abdallah-Preteille, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP, 1986, Idem, pp. 114-115.

<sup>11</sup> Idem, p. 104.

question québécoise<sup>12</sup>, le concept « multiculturel » et, plus directement, celui de « multiculturalisme » ont pris leur essor dans les années 80. Ils renvoient à des registres distincts analytiquement mais souvent confondus dans la pratique : le registre purement sociologique, le registre de la philosophie politique et de l'éthique et, enfin, le registre politique .

M. Abdallah-Preteille propose néanmoins cette mise au point<sup>13</sup> : l'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition induite par les termes pluri- ou multiculturel. Le transculturel suppose une démarche qui transcende la singularité à la spécificité même des cultures ; le terme « transculturel » est pris dans le sens de « quelque chose qui traverse ». Quant à l'expression « métaculturel », elle désigne une culture située au-delà des cultures, elle correspond à une sorte de supra culture. Alors que le pluri-, le multi- et le métaculturel correspondent davantage à des descriptions, l'inter- et le transculturel s'attardent sur une démarche, sur une investigation.

Hormis quelques définitions très générales, le concept d'« interculturel » ne se retrouve que lié au concept de « communication », la « communication interculturelle », un domaine de recherche qui a fleuri aux Etats-Unis, dans les années 30.<sup>14</sup> Ceci explique qu'à cette époque, la psychologie sous ses diverses formes ait exercé sur l'anthropologie une influence déterminante. On en est venu à considérer la culture, non plus comme une entité en soi, de nature super-organique, mais comme la part apprise du comportement humain.

En fin de compte, écrit M. Abdallah-Preteille : « " L'interculturel" est avant tout une pratique; c'est par rapport à celle-ci qu'il convient de se situer et de chercher à conceptualiser et à théoriser "l'interculturel" ». ...même si, écrit-elle « on ne peut que s'étonner de la disproportion constatée entre le recours fait à « l'interculturel » par les différents acteurs sociaux et le peu d'études théoriques effectuées». <sup>15</sup>

#### **I.4. Regard sur le concept "interculturel" en Belgique et en Europe**

Selon Mylène Laurant<sup>16</sup>, « c'est à la faveur du phénomène migratoire que le concept d'"interculturel" s'est imposé, en particulier en Communauté Française de Belgique au début des années 80, lorsque l'immigration est passée du stade conjoncturel au stade structurel, puisque les populations immigrées se fixaient définitivement en Belgique ». « C'est alors, écrit-elle, que les discours et les pratiques ont progressivement varié. L'immigration devenait un concept à dépasser parce que

<sup>12</sup> Cfr A. Akoun & P. Ansart (dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert/Seuil, 1999, article "multiculturalisme". Voir aussi Ch. Taylor, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Mesnil-sur-l'Estrée, Aubier, 1994.

<sup>13</sup> *Idem*, pp.114-115.

<sup>14</sup> Cfr P. Erny, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1995, pp. 9-10.

<sup>15</sup> Martine Abdallah-Preteille, *op. cit.*, Paris, INRP, 1986, p. 11. Il est permis de s'interroger sur l'actualité de ce dernier commentaire.

<sup>16</sup> M. Laurant, L'interculturel : une donnée européenne in Tribune Immigrée, dossier : enseignement interculturel, n°32 Bruxelles, Ed. Information-Diffusion-Immigrés, 1990, pp. 17-18.

vide de réalité et l'interculturel voyait le jour au nom d'une démarche volontariste d'intégration des immigrés dans la société belge. Les associations se sont attelées à mettre en œuvre des projets où la « démarche interculturelle » permettait d'éviter le risque de l'assimilation pure et simple et voulait ainsi favoriser la reconnaissance des minorités culturelles implantées dans notre pays ».

M. Martiniello observe<sup>17</sup> que « si la Belgique a découvert les questions de l'intégration des immigrés, comme les autres pays d'immigration de l'Europe occidentale, dans la première moitié des années soixante-dix, il se trouve, constate-t-il, qu'elle entrait en même temps dans une période cruciale pour l'avenir de l'Etat, caractérisée par l'accélération du processus qui a abouti récemment à la fédéralisation presque totale de ses structures et institutions politiques ». La coïncidence de ces deux processus a donné lieu à des combinaisons très particulières. Le passage d'un Etat unitaire à un Etat fédéral s'est accompagné de discours et d'idéologies à caractère nationaliste, tant au Nord qu'au Sud du pays.

Elargissant la question à l'Europe, Antonio Perotti constate<sup>18</sup>: « La recherche d'une solution en termes éducatifs et culturels s'est imposée du fait de l'émergence, en Europe, de deux questions : la question des minorités et celle du pluralisme religieux, touchant- avec des connotations différentes - tous les pays de l'Europe occidentale, centrale et orientale. Les sentiments d'appartenance nationale, les revendications des nationalités et des minorités ont joué un rôle dans les processus d'effondrement des systèmes communistes. Ce bouleversement s'est accompagné un peu partout d'une forte poussée de mouvements minoritaires ».<sup>19</sup> « A cela s'ajoute, poursuit l'auteur, l'apparition de plusieurs phénomènes- tels que la circulation croissante des hommes et des idées, les nouvelles technologies de l'information et de la communication- qui ont créé des situations originales, de plus en plus complexes pour l'individu, dans la construction de sa personnalité autonome et responsable. »<sup>20</sup>

### **I.5. Interculturel et formation**

F. Ouellet<sup>21</sup> déclare qu' à l' heure actuelle, « les débats sur l'opportunité d'introduire une perspective interculturelle en éducation laissent entrevoir une très grande diversité d'options idéologiques sous-jacentes aux positions de ceux qui se prononcent pour ou contre des mesures spécifiques prises par l'Etat pour tenir compte de la diversité culturelle en éducation ». « Cette diversité, dit F. Ouellet, peut se ramener à quatre options :

---

<sup>17</sup> Cfr M. Martiniello, *Question nationale belge à l'épreuve de l'immigration*, in Alain Dieckhoff (Dir.), Belgique. *La force de la désunion*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1996, pp. 85-104.

<sup>18</sup> A. Perotti, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, Ed. Conseil de l'Europe, 1994, p. 10.

<sup>19</sup> *Idem*, p. 13.

<sup>20</sup> *Idem*, p. 31.

<sup>21</sup> F.Ouellet et M. Page (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1991, pp. 251-254.

- l'option monoculturelle : l'Etat a la responsabilité de socialiser tous les citoyens à la « culture nationale » dans laquelle les membres de tous les groupes ethniques doivent se fondre en abandonnant leur spécificité ethnique
- l'option multiculturelle : l'Etat a la responsabilité d'aider tous les groupes ethniques à préserver leur héritage culturel
- l'option interculturelle : l'Etat doit prendre des mesures pour favoriser les rapports harmonieux entre les divers groupes ethniques en multipliant les occasions d'échanges et de collaboration entre les membres de ces groupes.
- l'option transculturelle : l'Etat doit encourager les membres des divers groupes ethniques à dépasser les frontières de leur groupe et à faire face avec créativité et dynamisme aux défis nouveaux posés par l'accélération du changement dans une économie en voie de mondialisation » .

« Ces quatre options apparaissent rarement « à l'état pur », constate F. Ouellet. Ce qu'on rencontre généralement, c'est une combinaison de deux ou trois de ces options avec une accentuation de l'une d'entre elles ». A la lumière des analyses qui précèdent, c'est sur l'option transculturelle qu'il conviendrait, selon F. Ouellet de mettre l'accent, laquelle se rapproche de la conception de l'espace civique commun chère à Michel Pagé.

Dans ce contexte, comment envisager la place de l'interculturel à l'école ? M. Abdallah-Preteille utilise l'expression « pédagogie interculturelle »,<sup>22</sup> dont « l'objectif serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation, et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage. La reconnaissance d'autrui passe par l'acceptation de soi et réciproquement, encore faut-il que le Moi soit lui-même l'objet d'une véritable reconnaissance en tant qu'un parmi le multiple ».<sup>23</sup>

C. Clanet, parle d' un « travail » de formation en situation interculturelle , lequel consiste en une confrontation du sujet à deux codes culturels, véhicules de deux conceptions différentes de « l'être-au-monde », chacun susceptible de structurer différemment la personnalité ou du moins de certaines de ses dimensions »[...]. C'est en quelque sorte la création d'un « troisième espace » (l'avènement d'un espace intermédiaire, espace symbolique) qui n'appartient ni à un code ni à l'autre mais qui participe des deux, qui constitue la médiation entre les deux codes et le lieu d'ancrage du sujet ». <sup>24</sup>

## **I.6. Rendre compte d'une pratique de formation à l'interculturel**

Au-delà des discours, il est essentiel pour le formateur de comprendre, d'interroger, de questionner ses pratiques. Cela suppose tout d'abord qu'il puisse en rendre compte.

Rendre compte d'une pratique de formation constitue en soi un défi : J. Donnay et E. Charlier affirment qu'« une situation de formation est un système

<sup>22</sup> M. Abdallah-Preteille, *op.cit.*, p. 157.

<sup>23</sup> M. Abdallah-Preteille, *op.cit.*, p. 167.

<sup>24</sup> cfr. C. Clanet, *op. cit.*

complexe dans lequel interagissent plusieurs types de variables (l'environnement, les apprenants, la matière), dans un contexte institutionnel et organisationnel. Ce système, expliquent-ils, évolue dans le temps : un professionnel de la formation devrait être capable de se situer dans la complexité de ce système, étant un des éléments de l'environnement qu'il a à gérer, et de s'en abstraire comme pour appréhender l'ensemble de la situation éducative ».

Pour ces mêmes auteurs, rendre compte d'une pratique, « c'est aussi accepter de se remettre en question. Cela demande un travail sur soi-même qui n'est pas indépendant du sens accordé par chacun à son métier (facette affective). Cela suppose aussi la capacité de repérer les divergences et les ruptures dans les situations éducatives et des les interpréter pour éventuellement modifier son projet (facette cognitive) ». <sup>25</sup>

Selon quelles modalités convient-il de rendre compte d'une pratique de formation à l'interculturel ? Plus précisément, à quels types d'analyse de pratiques de formation peut recourir le formateur-chercheur ? J'en présenterai succinctement quatre : l'autoscopie, l'analyse ou le diagnostic situationnel, l'observation participante et, enfin, l'approche ethnométhodologique. Décrivons-les brièvement.

L'autoscopie est un « procédé, utilisé en formation, pour améliorer son comportement, en se regardant, en s'observant, en s'analysant, de préférence avec l'aide de personnes qualifiées, ou de collègues, sur l'écran d'un magnétoscope. Le support est constitué de séquences enregistrées (image et son) à l'occasion d'activités diverses, de discussions, d'exposés, d'interventions spectaculaires ». <sup>26</sup>

Contrairement à l'autoscopie de type psychanalytique, qui se base essentiellement sur les réactions psychologiques de l'individu face à son image et qui articule la formation sur la personne de l'enseignant, le diagnostic situationnel est centré sur les comportements professionnels (comportements d'enseignement). <sup>27</sup> Ce type d'analyse de pratiques permet de créer des situations semi-authentiques ; il donne la possibilité de contraster les vécus des formateurs et des apprenants ; il combine quatre niveaux d'analyse (descriptif, systémique, théorique et divergent) ; il alterne l'auto et l'hétéro-analyse de situations vécues et vicariantes.

L'approche ethnologique peut se définir comme une approche qui recourt à l'observation participante. « Elle permet de participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de la place que ceux-ci consentent à lui faire. La compréhension d'une culture différente de la sienne nécessite de pénétrer dans le groupe de l'intérieur, de s'imprégner des catégories mentales de ceux que l'on étudie et cette entreprise se mène au prix d'une longue familiarité, d'une confiance réciproque. <sup>28</sup> Appliquée à l'éducation, l'ethnologie présente un intérêt pratique dans

<sup>25</sup> J. Donnay et E. Charlier, *Comprendre des situations de formation*, Bruxelles, De Boeck Université, 1991, pp.119-126

<sup>26</sup> In Lionel Bellanger & Philippe Pigollet (Eds), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, ESF, 1996.

<sup>27</sup> *Idem*, p. 121.

<sup>28</sup> A. Mucchielli (Dir), *op. cit.*, article *Observation participante*. voir encore P. Berthier, *L'ethnographie de l'école, éloge critique*, Paris, Ed. Anthropos, 1996

la mesure où elle décrit, en interaction avec les acteurs eux-mêmes, la manière dont les praticiens comprennent et construisent leurs pratiques ».

Quant à l'ethnométhodologie, elle désigne la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner. Pour Garfinkel, son principal promoteur, le fait social n'a pas de réalité préétablie, « extérieure » aux individus ; il demeure un produit du savoir de sens commun, de l'activité continuelle des hommes, que la sociologie doit saisir au moment même de son accomplissement » [...] « Tout acte de la vie quotidienne est lourd d'un impensé sociologique, que l'ethnométhodologie se propose donc de révéler ».<sup>29</sup>

Il faut faire un retour à l'expérience, et cela exige de modifier les méthodes et les techniques de recueil de données aussi bien que de la construction théorique. Les ethnométhodologues font en effet l'hypothèse que les phénomènes quotidiens se déforment lorsqu'on les examine à travers « la grille de la description scientifique ».

Quel approche préconiser ? Il serait logique de rechercher le moyen le plus adapté à la problématique, à l'objectif poursuivi. Dans la réalité quotidienne, où en est l'enseignant ? De quels moyens dispose-t-il ? Comment se situe-t-il ? Il faut faire état d'un certain isolement, d'un certain dénuement du praticien. Sa seule réalité tangible, c'est la confrontation avec la pratique. La seule clé dont il dispose, c'est donc précisément d'analyser ses pratiques et de poursuivre une réflexion sur son action. Habituellement, le praticien-chercheur recourt au récit de pratique, à la métacognition, plus rarement au récit ethno-méthodologique.

En matière d'analyse de pratiques de formation, les instruments dont peut disposer le praticien-chercheur ne sont pas très nombreux, excepté pour l'évaluation<sup>30</sup>. Il est fait souvent appel au journal de bord dans lequel l'enseignant peut consigner les données de recherche qu'il a observées et qui sont utiles pour lui. Moins accessibles mais très pratiques sont les guides de description analytique d'une pratique ou d'un dispositif de formation en formation initiale d'enseignants.

J' ai pu répertorier quelques expériences de pratiques de formation à l'interculturel mises en place et développées en Communauté Française de Belgique par les services publics en collaboration avec les universités.<sup>31</sup> Les voici brièvement présentées.

<sup>29</sup> Fr. Gresle, M. Panoff, M. Perrin, P. Tripier, *Dictionnaire des sciences humaines, Sociologie/ anthropologie*, Paris, Ed. Nathan, 1994.

<sup>30</sup> A. de Peretti, J. Boniface & J.-A. Legrand, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*, Guide pratique, Paris, ESF, 1998

<sup>31</sup> Depuis 1993, la Cellule de scolarisation en milieu multiculturel du Ministère de l'éducation, coordonnée par M. Adriaans, inspecteur chargé de mission, a chargé le Service de Développement et d'évaluation de Programme (le SEDEP) de l'Université de Liège et au Centre Bruxellois d'Actions Interculturelles (le CBAI) de construire une approche cohérente de la formation initiale et continue des professionnels confrontés à la multiculturalité dans les écoles fondamentales.

Le SEDEP-Service de développement et d'évaluation de programmes de formation- a construit un module de formation des enseignants à l'interculturel<sup>32</sup> qui veut « permettre aux futurs enseignants d'apprendre, d'une part, à résoudre les problèmes spécifiques accompagnant la multiculturalité dans les classes et, d'autre part, de faire en sorte que la gestion de cette multiculturalité se transforme en un véritable projet d'éducation interculturelle ». Cette formation comporte trois phases: la mise en place d'un cadre théorique relatif à la communication interculturelle (environ 30 heures), une analyse des difficultés spécifiques des enfants et des enseignants à vivre dans une école multiculturelle (environ 30 heures) et, enfin, l'élaboration et l'expérimentation de projets de changement possibles au sein de l'école.

Le CBAI-Centre Bruxellois d'Action Interculturelle-propose lui aussi des formations d'enseignants à l'interculturel et des ressources pédagogiques, davantage adaptées à la situation de la capitale.

*Annoncer la couleur* est un dispositif fédéral de sensibilisation aux relations Nord-Sud, placé sous l'égide du Secrétaire d'Etat à la Coopération au développement. Il organise depuis quatre ans des campagnes d'éducation spécifiques et originales pour les jeunes de 12 à 20 ans. L'ambition de ces campagnes est de contribuer à élargir leur vision du monde dans un esprit d'ouverture et de respect. Elles visent également à aiguïser leur esprit critique pour qu'ils puissent mieux appréhender les réalités d'une société multiculturelle et pour leur permettre d'acquérir une expérience liée à la démocratie et à l'action collective.

Le service provincial de la jeunesse de Namur organise des stages de formation complémentaire à l'interculturel selon une démarche d'interdisciplinarité axée sur des approches concrètes et pratiques, liée à la découverte d'un pays, à travers la musique, les costumes traditionnels, les contes et les légendes, les activités manuelles, culinaires, l'expression corporelle ou encore la poésie. Ces stages ont pour objectif « d'établir des relations corrélationnelles entre les différentes disciplines scolaires du fondamental ». Joëlle Spirkel, animatrice au service provincial, a réalisé différents dossiers<sup>33</sup>, qui présentent des informations essentiellement pratiques (documents photocopiés, cartes, articles de presse) qui complètent utilement ces stages et offrent une discographie et une bibliographie variées.

A côté de ces offres de formation, des centres de formation initiale d'enseignants mettent en place à leur tour des formations initiales à destination des futurs enseignants, en particulier dans le cadre de stages complémentaires. Par

---

<sup>32</sup>Le Sedep dépend de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Liège. Il a notamment réalisé un dossier pédagogique à destination des enseignants relatif à la formation à l'interculturel: Juan Latorre, Javier Leunda, Dina Sensi (coord.) *La multiculturalité dans les écoles fondamentales - La formation des enseignants*, Dossier pédagogique, Janvier 1999. Il a également édité une étude de Ben Lamine et D. Sensi *La formation des enseignants à la démarche interculturelle, vers un module intégré et intégrateur*, 1995.

<sup>33</sup> Joëlle Spirkel, *L'Asie, démarche d'interdisciplinarité*, Namur, Service provincial de la jeunesse, 1991, inédit. Joëlle SPIRKEL, *L'Amérique latine, démarches d'interdisciplinarité*, Namur, Service provincial de la jeunesse, 1992, inédit. Joëlle Spirkel anime régulièrement des stages complémentaires d'expression dans les écoles normales.

exemple, des professeurs de la section normale maternelle de l'école normale de Nivelles-une équipe pluridisciplinaire<sup>34</sup> proposent depuis plusieurs années à des étudiantes de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années de vivre une semaine interculturelle-en fait trois journées- en participant à des activités spécifiquement centrées sur le thème de l'interculturalité à travers des jeux de rôle, des témoignages, des rencontres avec des intervenants, des documents audiovisuels ,etc. L'objectif central de ce type de stage consiste à sensibiliser les étudiants aux différences culturelles et sociales, et de les inciter à pratiquer une pédagogie différenciée avec les enfants.

Rendre compte d' une pratique de formation des futurs enseignants à l'interculturel n' est pas une tâche aisée ; mais c' est un moyen efficace de faire évoluer une pratique.

## II. PRESENTATION D' UNE PRATIQUE PARTICULIERE DE FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS A L' INTERCULTUREL

A présent, je voudrais décrire comment j'ai personnellement créé et développé une formation à l' interculturel dans le cadre d' un cours que j'ai dispensé à de futurs enseignants. Je n' ai pas eu l' intention de tester ou d' appliquer une méthodologie particulière ; je n' ai pas non plus voulu réaliser une approche comparée de méthodes ou de techniques de formation. J' ai essentiellement cherché, à partir de données recueillies pendant plusieurs années, à explorer, à rendre compte, partiellement, d' une pratique particulière de formation des enseignants à l' interculturel, avec ses tâtonnements, ses questions, ses pas en avant et en arrière. J' ai voulu en proposer un récit personnel et en comprendre le sens.

Après avoir, dans un premier temps, présenté le contexte de cette pratique particulière et décrit l' approche méthodologique que j' ai adoptée, je m' efforcerai, ensuite, de rendre compte, en les organisant, des trois temps que j' ai dégagés et qui me paraissent représentatifs de cette pratique.

### II.1.Présentation du contexte

Tout 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 » ou encore « l'ensemble des aspects spatio-temporels dans lequel baigne un sujet et qui est susceptible d'influencer ses comportements ».<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup>Cfr. Marie Chemin-Verstraete (et alii), *Pratiques interdisciplinaires à l'école maternelle*, in Marie Chemin Verstraete, Guy Lehon et Léopold Paquay, *Pratiques interdisciplinaires en intersections, à l'école normale maternelle et à l'école normale primaire* (coll. *Décrire des pratiques de formation initiale d'enseignants*), Nivelles, ICADOP, 1993, pp. 7-10.

<sup>35</sup>R. Legendre, *Dictionnaire de l'éducation, op.cit.*, article « contexte ». On peut aussi recourir au concept d' environnement : L'environnement désigne « un ensemble d'éléments (personnes, choses, conditions) plus ou moins organisés, ou le système de forces qui constituent, à un

Comment caractériser le contexte dans lequel j' ai organisé cette formation initiale des futurs enseignants ? Je présenterai successivement l' institut de formation où s' est déroulée la formation, le cours à travers lequel celle-ci a été dispensée, les caractéristiques du public étudiant et, enfin, les raisons de mon implication dans cette expérience en tant qu' enseignant-formateur.

L' institut pédagogique où j'enseigne est situé dans une zone rurale qui s' est progressivement muée en zone résidentielle. Bien qu' assez proche d' une ville d' importance moyenne, plutôt bourgeoise, mais qui est relativement peu confrontée 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 un lieu particulièrement indiqué pour l' étude ; ce qui en fait aussi un lieu socialement peu concerné directement par les questions interculturelles.

Le contexte est également lié au cours à travers lequel a été dispensée cette formation à l' interculturel. Depuis une quinzaine d' années, en Communauté Française de Belgique, un cours de formation générale destiné aux futurs instituteurs a été introduit et est organisé à titre expérimental, en remplacement d' autres cours, en particulier les cours de philosophie et d' histoire de l' éducation.

Selon le programme officiel, « la formation générale »<sup>36</sup> est conçue comme une formation globale qui ne peut être organisée comme une juxtaposition de nouvelles disciplines, quel que soit l' intérêt de celles-ci pour la formation (ex. : informatique, histoire de l' art, etc.). Ce cours de formation générale 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 ». Il se présente en fait comme une formation d' adultes ouverts aux questions de notre temps, au-delà de leur spécialisation professionnelle. Il doit aider les étudiants à devenir plus autonomes par le développement des moyens d' expression, de communication et d' action qui leur sont propres.

L' enseignant-formateur doit s' efforcer, d' une part, « de chercher avec les étudiants les moyens de rassembler, d' organiser, de lier leurs connaissances dont l' hétérogénéité et l' abondance rendent difficile une maîtrise synthétique » ; d' autre part, « de développer une attitude d' ouverture aux problématiques humaines et sociales de notre temps, d' en encourager la compréhension et d' en analyser les enjeux afin de se situer consciemment et activement dans notre société en mutation ».

Sur le plan méthodologique, ce cours comporte officiellement deux grands axes de travail : le premier est centré sur la personne de l' étudiant, sur ses capacités d' être et d' agir, de s' exprimer et de communiquer avec les autres. Il propose une formation à la relation, à la communication et à l' utilisation des moyens d' expression verbale et non verbale ; le second est centré sur le réel, sur le monde actuel dans toute

---

moment donné, un cadre vital au sein duquel un organisme se trouve consciemment ou non en relations d' interdépendance » (cfr. R. Legendre, op. cit. article « environnement »

<sup>36</sup> *Cours de formation générale, programme expérimental*, Bruxelles, Fédération de l' enseignement supérieur libre subventionné, 1985.

sa complexité et sur les capacités et les compétences de l'étudiant à l'analyser, à le comprendre, à le critiquer pour agir sur lui.

Dans un souci de synthèse et d'interdisciplinarité, les enseignants-formateurs sont invités à faire alterner les différents angles de vue sous lesquels l'environnement doit être étudié (social, économique, politique, juridique, artistique, culturel, technologique, philosophique...)

Dans le département pédagogique où j'enseigne, le cours se présente sous deux volets distincts qui sont dispensés par des professeurs différents : un volet « communication sociale » et un volet « formation socio-culturelle ». Intégrer la formation à l'interculturel dans un cours de formation générale est donc tout à fait pertinent.

Néanmoins, ce cours présente un inconvénient : il ne comporte pas un volet théorique et un volet pratique, ce qui lui donne un statut un peu particulier.

Disposant d'une certaine marge de manœuvre dans l'organisation de ce cours, j'ai donc pensé utile d'ouvrir les étudiants à cette approche interculturelle que j'ai conçue non pas simplement comme un complément de formation, mais comme un regard particulier porté sur le métier, permettant une prise de conscience de l'importance de cette dimension, liée à la présence croissante d'une population scolaire pluriculturelle, immigrée, avec une fraction d'enfants issus de familles de réfugiés, et, plus globalement, la présence dans la classe d'enfants issus de milieux sociaux et culturels différents. Il faut en effet reconnaître la réalité du terrain, une réalité vécue par de nombreux enseignants, notamment d'anciens étudiants, qui y sont confrontés quotidiennement, une réalité qui interpelle les centres de formation.

Le décret-mission, adopté récemment en Communauté Française, fait clairement référence à cette réalité<sup>37</sup>: « Notre jeune homme, notre jeune fille du premier siècle du troisième millénaire, nous les voulons utiles à leurs semblables, solidaires, attachés aux idéaux démocratiques(...) Cette société où nous les voyons vivre (...), nous la reconnaissons comme pluraliste et multiculturelle. C'est un choix fort. Toute école organisée ou subventionnée sera tenue de s'inscrire dans ce choix : ce choix est totalement incompatible avec les thèses racistes. Le choix de la solidarité, tout aussi fort, s'oppose aux dérives égoïstes du chacun pour soi ». (...) « Enfin, nous avons tenu à rappeler le rôle de l'école dans l'émancipation sociale, dans le développement de l'égalité. Nombre d'entre nous savent, par leur histoire personnelle, le rôle majeur qu'a joué l'école dans leur émancipation sociale et qui leur a donné la chance d'être réellement à égalité avec d'autres plus favorisés par leur milieu familial. Ce rôle de l'école doit être réaffirmé ».

Comment caractériser le public étudiant qui fréquente le centre de formation pédagogique ? Ce sont des jeunes issus en général des classes modestes ou de la petite bourgeoisie, davantage en section normale primaire qu'en section normale maternelle ; on rencontre parfois quelques étudiants d'origine italienne ou espagnole de la 3<sup>ème</sup>, voire de la 4<sup>ème</sup> génération. Ce sont des étudiants qui ont terminé des études secondaires générales ou techniques, dans des options diverses, comme l'option « sciences sociales » ou l'option socio-éducative (puériculture). Si une

---

<sup>37</sup> Cfr. *Décret mission fixant les priorités de l'enseignement*, Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation, Bruxelles, juillet 1997

bonne moitié des étudiants y vient par choix, une autre moitié y aboutit après un ou deux essais manqués à l'université ou dans une autre école supérieure ; d'autres encore y entrent à l'issue d'une 7<sup>ème</sup> année d'enseignement professionnel. <sup>38</sup>Ce sont en général des étudiants dont les acquis et les compétences peuvent être qualifiés de « moyens ». Les groupes-classes ne dépassent pas 25 étudiants, ce qui permet d'établir un contact assez familial, proche de ce qui se vit dans l'enseignement secondaire. Les sections Normale maternelle et Normale primaire sont en très grosse majorité composées de filles ; tout au plus trouve-t-on un à deux garçons par classe. J' ai choisi de travailler avec des étudiants de seconde année, davantage familiarisés avec l'enseignement que ceux de première, sans être encore trop absorbés par les stages et le travail de fin d' études, comme le sont les étudiants de 3<sup>ème</sup>.

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

Sans être véritablement un professionnel des questions interculturelles en éducation, j' y porte à double titre un intérêt croissant depuis plusieurs années : ma pratique professionnelle, tout d' abord, m' a amené à vivre une expérience d' enseignement pendant un an à l' étranger ; elle m' a aussi conduit à donner cours pendant plusieurs années à des classes de l' enseignement secondaire technique et professionnel, qui comptent souvent une proportion appréciable d' étudiants issus de familles immigrées. Du point de vue de la recherche, ensuite, cette problématique m' intéresse à la fois d' un point de vue pédagogique et sociologique ; elle m' a permis de mener une démarche essentiellement exploratoire.

Les données liées au contexte qui viennent d'être présentées démontrent l'intérêt d'une telle formation mais en font aussi apparaître les limites et les difficultés : l'école a bien sûr besoin de prendre distance par rapport au milieu pour donner à la formation un minimum de sérénité, mais il ne faut pas qu'elle se ferme sur elle-même, qu'elle travaille en quelque sorte de façon « aseptisée ».

## **II. 2. Présentation des trois temps d' une pratique**

La formation interculturelle que j' ai organisée comporte trois temps distincts représentatifs de l' évolution de cette pratique; je vais m' efforcer de les décrire successivement.

### **II.2.1. Premier temps d' une pratique**

#### *II.2.1.1 La conception initiale*

---

<sup>38</sup> Notons encore quelques cas très rares d'étudiants qui entament ces études après avoir terminé des études universitaires

Au départ de cette expérience, j'ai voulu organiser une formation initiale des enseignants à l'interculturel en mettant en place une séquence d'apprentissage, à travers environ quinze unités de deux heures hebdomadaires dans le cadre du cours de formation générale.<sup>39</sup> Je m'étais fixé plusieurs objectifs : favoriser une ouverture des étudiants aux autres cultures, leur permettre de s'interroger sur leur propre culture, et, enfin, les sensibiliser à des questions scolaires et pédagogiques liées à des problèmes interculturels.

J'ai divisé le cours en deux grandes parties. Dans une première partie, j'ai proposé une approche de l'évolution des sociétés que j'ai organisée de manière séquentielle à travers trois chapitres: le premier étudie les sociétés orales, le second les sociétés sribales ; le troisième, les sociétés contemporaines. Tout en recourant à une méthodologie magistrale, j'ai voulu fournir aux étudiants un premier cadre de réflexion pour les aider à questionner la réalité actuelle et réfléchir aux défis de la globalisation ; j'ai aussi cherché à centrer la formation sur la place de l'enfant et de l'éducation dans ces sociétés. J'ai complété cette présentation par une approche générale de quelques concepts fondamentaux en rapport avec la formation à l'interculturel.

La deuxième partie du cours, une séquence plus courte, a été réservée à une brève approche d'un ou deux thèmes liés à des situations ou à des problématiques interculturelles concrètes, comme l'attention aux minorités, les réfugiés, l'éducation au développement, l'analphabétisme, ou encore la question des immigrés; je me suis efforcé de développer concrètement cette approche à partir de documents et à travers des témoignages.

A l'issue de cette deuxième séquence, chaque étudiant a dû repérer une situation interculturelle spécifique en rapport avec la réalité multiculturelle vécue par l'école où il effectuait son stage, il a dû l'analyser et examiner les solutions pédagogiques qui pouvaient être envisagées pour y porter remède. Cette approche personnelle a abouti à la rédaction d'un rapport écrit.

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

#### *II.2.1.2. Modifications apportées au projet initial*

Prenant en compte les contraintes institutionnelles et saisissant les opportunités qui se présentaient, j'ai été conduit à introduire, dans l'organisation de cette formation, des modifications qui ont surtout affecté la deuxième partie du cours.

Tout d'abord, grâce à la coopération de deux animateurs du centre socio-culturel des immigrés de la province et du centre Alfa Lire et Ecrire, j'ai préparé et travaillé avec les étudiants deux thèmes particuliers: la question des immigrés et le problème de l'alphabétisation.

La collaboration avec ces personnes-ressources s'est révélée fructueuse. Même si elles n'ont été invitées qu'à une courte séquence de deux heures, le partage

---

<sup>39</sup> Soit la totalité des heures dispensées au cours de l'année scolaire.

de leur expérience a eu un effet déterminant sur l'aboutissement que j'espérais donner au cours, dès le départ. L'impact de ce séminaire a été réel et s'est révélé particulièrement formateur pour les étudiants. Je me rappelle qu'une année, suite à ce partage, les étudiants d'une classe de la section normale primaire ont demandé à la direction de notre centre de formation la possibilité de consacrer une matinée à la rencontre d'adultes suivant des cours d'alphabétisation. Ce moment les a beaucoup marqués, mettant notamment en question le rôle de l'école à l'égard des enfants issus de milieux socialement défavorisés ; l'année suivante, trois étudiants ont consacré une recherche personnelle sur ce sujet à travers la réalisation d'un mémoire de fin d'études.

Quelques années plus tard, la direction du département pédagogique a voulu répondre à un appel national des services éducatifs nationaux à organiser une journée interculturelle pour tous les étudiants normaliens (dans notre département, ils étaient près de 800). La préparation de cette journée a donné lieu à quelques réunions essentiellement orientées vers la mise en place d'ateliers offrant une grande diversité de situations et la recherche de personnes-ressources disposées à les animer; elle a donc été essentiellement pratique, laissant peu de temps à une réflexion sur le sens et la place d'une telle démarche. Les étudiants de l'école normale ont été invités à prendre part à cette journée et se sont inscrits à différents ateliers. La plupart des étudiants se sont sentis peu concernés par ce type d'activités. En revanche, ceux qui suivaient la formation à l'interculturel que je dispensais ont vraiment apprécié cette initiative qui complétait utilement la deuxième partie du cours.

L'année suivante, la seconde partie du cours a été partiellement complétée par un module particulier organisé sous la forme d'un stage complémentaire, d'une semaine interculturelle. Voici un aperçu de la manière dont a été organisée cette semaine interculturelle<sup>40</sup> :

Première journée : ouverture aux cultures religieuses : les étudiants ont visité une abbaye œcuménique (Chevetogne) et ont suivi un exposé présentant les religions monothéistes (judaïsme, Islam) et orientales (hindouisme et bouddhisme).

Deuxième journée : découverte de la réalité pluriculturelle à travers divers ateliers animés par des personnes-ressources extérieures à l'établissement: danse, conte, alimentation, expression dramatique (jeux-expression).

Troisième et quatrième journées : approches de la pédagogie interculturelle à travers les thèmes suivants : l'alphabétisation (grâce au témoignage de formateurs spécialisés), l'immigration (témoignage d'instituteurs enseignant dans une école à dominance turque), le dialogue Nord-Sud (exposé, présentation de pratiques et découverte de valises pédagogiques conçues sur ce thème), la dimension européenne (grâce au témoignage d'anciens étudiants).

---

<sup>40</sup> Cette expérience a été décrite par F. Saussez et L. Paquay in *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, 1994, pp.80.1 à 80.6 : semaine interculturelle. Sensibilisation et pédagogie

Cinquième journée : elle a été consacrée à l'évaluation du stage avec les étudiants.

L'organisation de cette semaine interculturelle a posé davantage de problèmes. Conçue au départ comme une démarche interdisciplinaire, sa préparation s'est surtout axée sur la recherche et la collaboration de personnes-ressources extérieures pour l'organisation des activités et des ateliers. Les formateurs n'ont guère eu l'occasion de s'interroger sur la place à donner à cette formation. Quant aux étudiants, ils n'ont pas été réellement invités à établir un lien entre la formation théorique et l'approche plus concrète qui leur a été proposée ponctuellement à travers ce stage. L'expérience a encore été tentée une nouvelle fois l'année suivante, puis elle a été définitivement abandonnée.

### *II.2.1.3. Les supports*

Pour donner à ce cours un attrait réel, j'ai recouru à différents supports :

a) au fil des années, j'ai mené plusieurs recherches dans différentes bibliothèques et au centre de documentation du département pédagogique où j'enseigne ; celles-ci m'ont notamment permis d'établir une liste d'ouvrages de référence destinés aux étudiants, pour leur lecture individuelle. La grande majorité des livres que j'ai répertoriés au cours de cette première phase appartiennent à la collection Terre Humaine, aux Editions Plon (collection dirigée par J. Malaurie). Ce sont des ouvrages fouillés, rédigés par des ethnologues professionnels, qui permettent aux étudiants de s'ouvrir à une culture particulière et de l'approcher de manière assez approfondie.

b) pour enrichir ce cours, j'ai aussi exploité d'autres supports, notamment une série de diapositives que j'ai confectionnées, mais aussi des outils pédagogiques empruntés à la médiathèque de la Communauté Française : cassettes auditives, contenant des enregistrements de musiques traditionnelles (par exemple « Les Tambours du Rwanda »), des cassettes audio-visuelles. Citons, à titre d'exemple, deux documents vidéos que j'ai trouvés particulièrement adaptés pour cette formation : « Baka, le peuple de la forêt »<sup>41</sup>, qui décrit la vie quotidienne d'une tribu pygmée et « Les Fils de l'Inca »<sup>42</sup>, document qui décrit la vie quotidienne des Indiens de Bolivie, notamment la vie d'une communauté paysanne sur le plateau andin.

c) chaque année, je propose aux étudiants de visiter un musée ethnologique, tel que le musée d'Afrique centrale de Tervueren (près de Bruxelles), le musée du carnaval de Binche ou encore la Ferme des Bisons (près de Bastogne)<sup>43</sup>. Afin que cette visite soit active et pédagogique, j'organise des « parcours didactiques » (sous la forme d'un questionnaire, d'un texte lacunaire ou encore d'un jeu) qui obligent les étudiants à

---

<sup>41</sup> Écrit et produit par Phil Agland Dja River Films Production. Editeur : Chris Lakeman Fraser for Channel 4, version française de Claude Blanchard, 1994 (durée : 55 minutes).

<sup>42</sup> « Les descendants des Incas, Bolivie », de Gordian Troeller et Claude Deffarge, dans la série « Au nom du progrès », 1992 (durée : 55 minutes)

<sup>43</sup> Cette ferme présente également une importante exposition relative aux Sioux

mobiliser leur attention. En plus des musées, j' ai aussi utilisé des valises pédagogiques, confectionnées par des associations ou organisations humanitaires, notamment une valise pédagogique sur le Burkina Fasso<sup>44</sup> ou encore les valises *Meteor* produites par l' association « Médecins sans Frontières ».

#### *II.2.1.4. Les résultats*

En termes de contenu, ce premier temps a favorisé une première sensibilisation des étudiants à l' approche interculturelle en éducation. Au début, la formation proposée a été assez théorique ; elle s' est progressivement assouplie.

### II.2.2. Deuxième temps d' une pratique

#### *II.2.2.1. Vers une révision du projet*

Si le projet initial de formation des enseignants à l'interculturel que j' ai mis en place dans un premier temps a donné des résultats satisfaisants, il m' a conduit, après quelques années, à me demander quelles modifications je pourrais apporter au dispositif précédent pour l' améliorer. Je suis parti de deux préoccupations parallèles et qui sont complémentaires même si, apparemment, elles peuvent paraître contradictoires.

D' une part, je souhaitais perfectionner le modèle de formation conçu initialement, le compléter, en me basant sur l' expérience d' autres formateurs ; j' ai surtout cherché à l' enraciner davantage dans la formation professionnelle, dans la pratique.

D' autre part, je voulais faire participer davantage les étudiants au projet de formation, leur faire vivre davantage des situations interculturelles. La prise en compte du vécu des formés dans ce type de démarche me paraissait essentielle. Il est en effet indispensable de favoriser la réaction, l' expression des émotions des étudiants. Précisément, le monde des étudiants normaliens est souvent 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 enseignants formateurs qui sont plutôt des intellectuels, plus abstraits, en général moins proches de la réalité du terrain et trop rarement porteurs d' une expérience professionnelle.

Ces deux préoccupations m' ont conduit à construire, à élaborer une formation différente de la première.

#### *II.2.2.2 Nouveau dispositif mis en place*

Le dispositif mis en place au cours de ce second temps comportait deux phases successives et complémentaires: une approche théorique et un essai d' expérimentation individuel et collectif.

---

<sup>44</sup> Disponible auprès de l' association Entraide et Fraternité(Namur). Cette valise a été confectionnée par des enseignants qui ont eu l' occasion d' effectuer un voyage dans ce pays.

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 le contact avec d'autres cultures ; elle a favorisé un travail d'induction et une lente appropriation théorique.

La phase d'expérimentation, vécue de manière plus fonctionnelle, a d'abord été entamée au département pédagogique ; elle s'est poursuivie lors des stages des étudiants.

### *II.2.2.3. Modalités d'expérimentation au département pédagogique*

Au cours d'une des deux années où j'ai vécu ce deuxième temps, j'ai travaillé avec ces cinq groupes comprenant de 20 à 25 étudiants, trois groupes d'étudiants de la section normale maternelle, deux de la section normale primaire. Voici, brièvement décrite, la démarche que j'ai voulu adopter.

Tout d'abord, par sous-groupes, les étudiants ont été placés devant une situation concrète simulée que je pourrais décrire de la manière suivante : dans chacun des groupes avec lesquels j'ai travaillé, j'ai demandé aux étudiants de se considérer comme des élèves d'une classe d'enfants de maternelle ou de primaire qui s'appêtent à accueillir des enfants d'origines culturelles différentes.

Comment faire pour accueillir ces enfants sinon en présentant aux autres leur culture ? C'est le défi que j'ai proposé à ces différents groupes de relever, en constituant, à l'intérieur de chacun, 2, 3 ou 4 sous-groupes d'étudiants. Chaque sous-groupe a ainsi tiré au sort une petite fiche d'identité de l'enfant à accueillir, accompagnée de quelques consignes pour préparer cet accueil. L'activité comprenait trois phases : une phase préparatoire de travail en sous-groupe, une phase de présentation (limitée à une demi-heure) et une phase d'évaluation.

La mise en place de ce dispositif a d'abord déclenché une certaine anxiété chez les étudiants placés ainsi devant une situation nouvelle, inattendue, qu'il a fallu traiter rapidement. Ils ont mené des recherches dans différentes bibliothèques ; ils ont pris contact avec des associations, ils ont interrogé des personnes-ressources. Ils ont aussi recherché des objets : vêtements, objets décoratifs, outils, albums ou recueils d'histoires, objets de la vie quotidienne. Le travail de recherche a été discret, mais efficace.

Dans les différents groupes, les étudiants ont préparé des activités en rapport avec l'accueil simulé d'enfants du Vietnam, d'Afrique du Sud, du Venezuela, du Japon, du Maroc, du Mexique, du Congo, d'Argentine, du Burkina Faso, de Turquie, de Croatie, de Chine. La préparation entamée en classe s'est poursuivie en dehors des heures de cours sans que cela ne perturbe le rythme de la vie quotidienne jusqu'à la mise en commun, qui a eu lieu, comme convenu, deux semaines plus tard. Les différents sous-groupes ont présenté leurs réalisations à l'ensemble du groupe. Il ne m'est pas possible, dans le cadre de cette communication, de présenter en détails les activités qui ont été réalisées. J'en présenterai donc une seule, à titre d'exemple. Invité à simuler l'accueil d'un enfant d'un turc, l'un de ces groupes a transformé complètement le petit local 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 : un espace

où ont été exposés des documents, des photos ainsi qu'une carte présentant la Turquie, un espace symbolisant une mosquée, un lieu pour présenter les costumes, un espace-conte, un minuscule salon, un lieu réservé à la découverte de la langue. Chaque espace ainsi déterminé a été animé par un membre du sous-groupe. Les autres étudiants, ainsi invités à participer à cette brève démarche de sensibilisation, ont effectué tout un parcours balisé à la découverte de la Turquie : entrant en contact avec le pays, découvrant le Coran et quelques accessoires religieux, admirant des costumes (dont s'étaient déguisés trois étudiants), écoutant un récit (l'histoire du cheval de Troie), dégustant une tasse de thé, avant de découvrir la langue turque à travers un jeu (association de mots turcs à leur traduction française). Cet atelier a connu un tel succès que, pendant la pause du matin, des étudiants d'autres classes et des professeurs ont souhaité voir comment il avait été réalisé.

Les étudiants ont pu vivre concrètement d'autres activités : à côté de présentations poussant à l'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 les critères suivants : la préparation ; la réalisation (méthodologie, climat, matériel) ; la place réellement accordée à l'interculturel ; enfin, la possibilité d'appliquer ces activités, en les adaptant, à des classes d'enfants de maternelle ou de primaire. Finalement, cette formation a également fait l'objet d'une évaluation écrite individuelle ; les résultats de cette production individuelle ont été un peu décevants, en particulier les aspects qui faisaient appel à une réflexion plus théorique.

#### *II.2.2.4. Modalités d'expérimentation en stage*

En se basant notamment sur les activités réalisées en sous-groupes au département pédagogique pour accueillir et favoriser l'intégration d'un enfant de culture étrangère, chaque étudiant a dû mener à bien en stage, individuellement, l'une des activités suivantes (au choix) :

1. 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 ;
2. réaliser une activité d'éveil, de découverte d'une autre culture, avec référence à l'accueil ou à la présence d'un enfant réellement issu de cette culture ;
3. réaliser un compte-rendu d'observation d'une situation de conflit qui se vit dans la classe ou aux alentours de la classe

Cette activité devait répondre aux critères suivants :

1. elle devait se faire en concertation et avec l'accord préalable et explicite du maître de stage ;

2. elle pouvait être intégrée, de façon interdisciplinaire à une autre activité (français, activité d'éveil, chant, expression orale, expression écrite, activité artistique, etc.) ; elle devait être limitée à une demi-heure ;
3. elle devait avoir fait l'objet d'une préparation écrite (sauf cas de l'activité 3) ;
4. elle devait faire l'objet d'une évaluation (pour l'activité 3, un projet de remédiation au problème observé et décrit devait être présenté) ;

#### *II.2.5. Recherche de nouveaux supports*

Tout en recourant aux supports méthodologiques déjà indiqués dans la présentation du premier temps de ma pratique, j'ai voulu aussi exploiter d'autres documents davantage représentatifs de la réalité vécue dans nos écoles, comme cette production audiovisuelle intitulée « Lyndsé est toujours en vadrouille »<sup>45</sup> qui présente l'intégration d'un enfant de couleur dans une classe maternelle au centre de Toulon, dans un quartier habité par une population composée en majorité d'immigrés.

#### *II.2.6. Résultats*

L'orientation donnée à la formation au cours de ce second temps a eu un effet plus immédiat, plus fonctionnel sur les étudiants, répondant ainsi concrètement aux questions qu'ils se posent par rapport à l'intégration scolaire. Elle les a à la fois rassurés et enthousiasmés.

### II.2.3. Troisième temps d'une pratique

#### *II.2.3.1. Nouvelle révision du projet de formation*

Si, en termes de résultats, je crois pouvoir dire, comme j'ai tenté de le montrer, que la démarche mise en place dans le 2<sup>ème</sup> temps a été réellement efficace, les différents groupes d'étudiants que j'ai confrontés à cette méthode n'ont guère pu mener une réflexion approfondie sur le sens de leur démarche. La formation proposée lors de ce second temps est certainement intéressante, mais elle ne prend pas suffisamment en compte le cheminement de l'apprenant. A aucun moment, une quelconque concertation avec celui-ci n'a été prévue. L'approche pratique a été prédominante et a oblitéré l'approche théorique.

J'ai pensé qu'il fallait donner aux étudiants l'occasion d'effectuer leur propre cheminement de façon à ce que l'apprentissage proposé prenne sens et qu'il puisse être construit avec eux, par eux, et que je devais m'efforcer, pour ma part, de jouer davantage un rôle de facilitateur, de personne-ressource.

J'ai donc voulu mettre en place un autre dispositif de formation qui soit le résultat d'un questionnement, d'une recherche, qui place l'étudiant devant une situation-problème, qui permette de rencontrer, en tout cas de croiser son projet de futur enseignant, qui favorise son cheminement culturel et interculturel. Je n'ai pas

---

<sup>45</sup>*Lyndsé est toujours en vadrouille... Pour une école pluriculturelle*, CRAP-Cahiers Pédagogiques, Paris, 1994.

voulu le forcer à aboutir exclusivement à une transposition pratique directement liée à la classe, même si cela constitue inévitablement un objectif concret ; j'ai voulu favoriser un questionnement, une interrogation plus fondamentale, qui oriente cette pratique.

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

### *II.2.3.2 Présentation du dispositif*

Pour mener à bien cette formation, j'ai voulu proposer à six groupes, comprenant de 20 à 30 étudiants, de mener une démarche particulière, qui lui soit propre et qui favorise un cheminement libre et actif. La démarche comprenait trois étapes : une activité de départ, identique pour tous les groupes, un cheminement spécifique et une réappropriation théorique.

Pour débiter cette formation, je suis parti d'un même support, soit un document audiovisuel présentant la vie quotidienne chez les Baka, une tribu de pygmées ; 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 mettre en commun et à en débattre, puis à choisir une question, et, enfin, la traiter avec l'appui d'un nouveau support( ou même de plusieurs supports), tout en établissant progressivement un cadre de réflexion théorique plus global.

Le dispositif comprenait donc une suite logique d'activités : observation d'un groupe humain déterminé ; relevé individuel de trois impressions et formulation de trois questions ; mise en commun des impressions et des questions, d'abord en sous-groupes, puis en groupe ; choix d'une question, puis choix du support pour traiter cette question.

Chaque groupe a ainsi connu un cheminement et des séquences différents. La planification du travail a aussi été fonction de la manière dont chaque classe souhaitait travailler (travail en grand groupe, en petits groupes, travail individuel, etc.).

Enfin, à l'issue de tout ce cheminement, j'ai réalisé avec chaque groupe un essai d'appropriation théorique, de synthèse, en m'appuyant sur des références présentes dans le syllabus et un portefeuille de lectures.

Je ne peux revenir sur la présentation plus précise des activités réalisées dans chacun des groupes. Voici un relevé succinct des cheminements particuliers.

## Présentation des cheminements particuliers vécus par chaque groupe

- |          |   |
|----------|---|
| Groupe 1 | Sous-groupe 1 : fêtes, rites et vie quotidienne dans l' Egypte ancienne<br>Sous-groupe 2 : fêtes, rites et vie quotidienne en Thaïlande<br>Sous-groupe 3 : fêtes, rites et vie quotidienne au Canada (Québec) |
| Groupe 2 | Sous-groupe 1 : Famille et habitat chez les Eskimos<br>Sous-groupe 2 : Traditions, fêtes et vie quotidienne chez les Eskimos<br>Sous-groupe 3 : l' éducation et l' école chez les Eskimos                     |
| Groupe 3 | Les rites de passage dans les sociétés orales   |
| Groupe 4 | Approche des « visions du monde » au Tibet et ailleurs  |
| Groupe 5 | Evolution relative des civilisations et des cultures  |
| Groupe 6 | Comprendre le racisme   |

Ainsi présentés, les cheminements vécus par chaque groupe peuvent paraître élémentaires. Je rejoins dans son constat J.-M. Zakartchouk quand il évalue le travail qu' il s' efforce de mener sur le même plan avec des étudiants du lycée : "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" ». <sup>46</sup>

### II.2.3.3. Supports

Pour tirer au mieux parti de ce nouveau dispositif, il était indispensable de pouvoir compter sur un large éventail d' outils. J'ai pu récemment compléter la liste de livres de référence que je remets aux étudiants par une série d'ouvrages édités par la Petite Bibliothèque Payot dans la collection "Voyages" ; citons, à titre d'exemple, *Les tambours de Katmandou*, de Gérard Toffin, ou encore *le chemin des Indiens morts*, de Michel Perrin. Dans l'un de ses ouvrages, Claude Clanet propose<sup>47</sup> une série d'ouvrages ethnologiques intéressants ayant pour héros des enfants ou des jeunes comme *L'enfant noir*, de Camara Laye ou *Les yeux baissés* de Ben Jelloun. J'ai également pu exploiter la présentation audio-visuelle du projet pédagogique d'une école primaire communale qui a été confrontée à un afflux important d'enfants immigrés et qui a fait appel au centre d' action interculturelle de la province.

<sup>46</sup> J.-M. Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 1999.

<sup>47</sup> Cfr. Cl. Clanet, *op.cit.*

#### II.2.3.4. Résultats

La pratique que j'ai développée au troisième temps a été très complexe à mettre en place. Elle a été très riche, mais aussi très différente d'un groupe à l'autre. La prise en compte de la demande des étudiants a parfois été difficile à opérer. Peut-être aurait-il été préférable d'être plutôt attentif aux besoins qu'aux demandes.

Dans la mise en place de ce troisième temps, j'ai dû faire face à un certain nombre de difficultés, déjà vécues antérieurement :

- 1) Le découpage-horaire, qui régit habituellement l'ensemble de la formation initiale, constitue un réel obstacle à la réalisation d'un tel projet ;
- 2) Si j'ai parfois éprouvé de réelles difficultés à trouver une documentation pertinente, j'ai constaté qu'observer ces peuples à travers l'image peut présenter un risque: certains documents sont présentés de manière un peu idéalisée ; certaines séquences présentées sont montées de telle façon qu'elles sont parfois comprises de façon erronée
- 3) Cette gestion différenciée des groupes est très lourde : en effet, les tâches de chaque groupe ne peuvent être définies clairement et une fois pour toutes. Il faut donc faire face très vite aux problèmes qui surgissent et proposer des solutions ou des réponses rapides et efficaces.

### II.3. Analyse des trois temps d'une pratique

#### II.3.1. Données générales

Comment résumer cette pratique de formation initiale des enseignants à l'interculturel ? Comment traduire cette évolution en trois temps ? Du point de vue des objectifs poursuivis, je peux faire la distinction suivante : au premier temps, j'ai voulu davantage développer chez les étudiants une prise de conscience personnelle ; au second temps, j'ai voulu les sensibiliser à la diversité culturelle dans une perspective pratique, professionnelle ; au troisième temps, j'ai plutôt voulu favoriser le cheminement culturel des étudiants dans une perspective pédagogique plus globale.

En ce qui concerne l'approche pédagogique, j'ai d'abord choisi une approche magistrale ; au second temps, j'ai plutôt construit une approche fonctionnelle ; enfin, j'ai privilégié une approche anthropologique (culturelle).

En termes de contenu, j'ai d'abord cherché à proposer une approche conceptuelle générale et une approche de l'évolution des sociétés (perspective historique) ; j'ai ainsi proposé une sorte de culture générale, en sensibilisant les étudiants à des problématiques actuelles ; j'ai complété cette approche plutôt théorique en partant de documents et de témoignages concrets ; j'ai également saisi les opportunités qui se présentaient : journée interculturelle, etc. Au second temps, j'ai voulu privilégier une démarche plus inductive, avec une théorisation progressive ; j'ai également cherché à présenter une approche collective « simulée » de situations interculturelles au département pédagogique et j'ai favorisé une approche plus personnelle à travers les stages. Enfin, dans le troisième temps, j'ai privilégié une approche en favorisant un questionnement personnel et collectif à partir de situations

interculturelles, en suscitant la recherche, le cheminement, la quête. J' ai aussi encouragé une approche personnelle à travers les stages.

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

|                             | TEMPS 1<br>(5 ans)   | TEMPS 2<br>( 2 ans)   | TEMPS 3<br>( 2 ans)   |
|-----------------------------|--|---|---|
| <u>Objectifs</u>            | sensibiliser les étudiants à la diversité culturelle dans une perspective générale             | développer chez les étudiants une prise de conscience professionnelle   | favoriser le cheminement culturel des étudiants selon une perspective pédagogique et anthropologique                                  |
| <u>Approche pédagogique</u> | Approche magistrale  | Approche fonctionnelle  | Approche culturelle   |
| <u>Contenu</u>              | Approche conceptuelle<br>Sensibilisation à des problématiques actuelles (personnes-ressources) | Approche plus inductive avec une théorisation progressive<br>Approche collective<br>« simulée » de situations interculturelles en classe<br>Approche personnelle à travers les stages | Approche par questionnement à partir de situations interculturelles<br>Cheminement-Quête<br>Approche personnelle à travers les stages |

#### II.3.2. Evaluation en termes d' éducation interculturelle

F. Ouellet remarque que « lorsqu'il s'agit de définir le contenu cognitif de la formation qu'il serait important d'acquérir pour intervenir avec compétence dans ce champ nouveau de l'éducation qu'on désigne généralement par l'« éducation interculturelle »,« on se trouve en présence d'une multitude de modèles dont les postulats théoriques ne sont pas toujours explicités » .

A quel type de contenu rapprocher la formation à l'interculturel que j'ai mise en place avec de futurs enseignants? F. Ouellet considère que « la lutte contre le préjugé et le racisme se situe précisément au coeur de la démarche éducative que suppose la mise en oeuvre du modèle de l'intégration pluraliste. Travailler à la mise en oeuvre d'une éducation interculturelle conçue selon ce modèle, c'est agir sur les causes qui contribuent à l'apparition d'attitudes racistes ». La grille de J. Banks permet, à son avis, de réaliser une première évaluation de la formation en termes d' éducation interculturelle. Même si son usage n' est pas très explicite, cette grille ne manque pas d'intérêt, en effet ; elle me permet en tout cas d'émettre quelques commentaires.

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. Le contenu proposé dans la première partie est assez général, abstrait ; il n'a pas vraiment touché les étudiants. La seconde partie du cours dispensée au premier temps a davantage favorisé une sensibilisation au

pluralisme, aux différences culturelles, aux situations concrètes vécues à l'école et même dans l'environnement non scolaire.

Le deuxième temps de la pratique, très fonctionnel, s'est lui, au contraire, très fortement axé sur le concret, sur le vécu, à travers une démarche plus inductive, mettant moins directement l'accent sur la réflexion ou un essai de synthèse théorique. L'action concrète proposée en classe avec les étudiants à partir de situations simulées a permis de dépasser la simple addition ethnique et a encouragé la promotion du pluralisme culturel. L'action sur le terrain (en stage) a davantage permis aux étudiants d'être confrontés à des situations formatrices, même s'il n'a pas été possible de le vérifier longuement après le stage.

Quant au troisième temps, il a permis aux étudiants, à partir de différentes situations-problèmes, de mener un questionnement, de développer une quête, selon une approche interdisciplinaire : que ce soit à travers la question du racisme, l'évolution des sociétés ou encore la découverte d'une autre culture, chaque groupe a pu entreprendre une véritable recherche et acquérir un savoir particulier, favorisant, non pas *stricto sensu* une formation à l'interculturel, mais une promotion du pluralisme culturel, une prise en compte des différences culturelles.

Types d'approches de l'éducation multiculturelle qui sont proposées dans les instituts de formation (d'après Banks)<sup>48</sup>

|   | Temps 1              | Temps 2 | Temps 3 |
|---|----------------------|---------|---------|
|   | 1. Addition ethnique | X       | X       |
| 2. Développement de l'« image de soi »          |                      | ?       | X       |
| 3. Compensation pour les privations culturelles |                      |         |         |
| 4. Enseignement des langues d'origine           |                      |         |         |
| 5. Lutte contre le racisme                      |                      |         |         |
| 6. Critique radicale                            |                      |         | X       |
| 7. Remèdes aux inégalités génétiques            |                      |         |         |
| 8. Promotion du pluralisme culturel             |                      | o       | X       |
| 9. Prise en compte des différences culturelles  |                      | *       | X       |
| 10. Assimilation                                |                      |         |         |

<sup>48</sup> F. OUELLET, *L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1991. pp. 24 et svtes

### II.3.3. Evaluation du « degré » de conscientisation « culturelle »

F. Ouellet souligne, d' autre part, les conséquences d'une démarche de conscientisation culturelle au plan de l'identité personnelle et fournit une description des principales étapes que doit normalement franchir celui qui s'engage dans une démarche de conscientisation culturelle.<sup>49</sup>

Il a produit une grille qui propose une échelle d' attitudes ; cette grille est sans doute plus « didactique » que la précédente, même si son utilisation suppose au préalable la mise en place de critères opérationnels.

Me référant à cet outil, je constate que la pratique de formation que j' ai mise en place sur cette longue période et 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. Le travail mené avec les différents groupes a montré qu'il y avait bien une éducation possible de l'attitude ; ces résultats demanderaient à être vérifiés.

A. Doutreloux, considère également que « 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, pour trouver des issues aux difficultés avant qu'elles ne deviennent des problèmes et, surtout, pour profiter et faire profiter aux maximum des opportunités offertes par tant de richesse et de complexité. »<sup>50</sup> Il considère que « 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 ! »

Il est aussi conscient de l' importance à accorder au contexte, en particulier aux contraintes institutionnelles : « Toute formation - et davantage que toute autre formation « aux » situations interculturelles - est tributaire de l'institution - de son sens, de sa structure - dans laquelle elle se pratique. Par ailleurs, nous ne devons pas oublier que toute institution de formation est une abstraction, en ce sens qu'elle est censée sinon reproduire, du moins mettre en scène certaines dimensions ou composantes des situations réelles, que la formation a pour objectif de nous permettre d'aborder et de vivre dans les conditions les plus favorables possibles en fonction de finalités préalablement posées ». Et il conclut : « La formation des maîtres en situation interculturelle est donc différente d'autres types de formation, voire même en rupture avec elles ».

---

<sup>49</sup>F. Ouellet, *L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maîtres, op. cit.*. F. Ouellet précise que les quatre dernières possibilités présentées demeurent « théoriques », car elles ne se retrouvent jamais sous une forme pure.

<sup>50</sup> In F. Ouellet et M. Page (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1991, p. 304.

## Les étapes d' une démarche de conscientisation culturelle

|                                | Temps 1 | Temps 2 | Temps 3 |
|--------------------------------|---------|---------|---------|
| 1. L'ethnocentrisme            | X       | X       | X       |
| 2. La prise de conscience      | o       | X       | X       |
| 3. La compréhension            | ?       | o       | X       |
| 4. L'acceptation et le respect | ?       | ?       | X       |
| 5. L'adoption sélective        |         |         |         |
| 6. L'acculturation             |         |         |         |
| 7. L'adaptation                |         |         |         |
| 8. Le biculturalisme           |         |         |         |
| 9. Le multiculturalisme        |         |         |         |

II.3.4. *Analyse des dispositifs*

Comment évaluer les dispositifs que j' ai conçus pour mener à bien cette formation initiale des enseignants à l' interculturel ?

Le dispositif mis en place dans le premier temps correspond davantage à un exposé magistral, assez théorique, qui s'accompagne d'illustrations concrètes et d'une invitation à une application concrète sur le terrain. Cet exposé magistral est donc assez structuré. Cette structuration a été pensée et réalisée par l'enseignant-formateur.

La démarche proposée est donc classique : elle se base sur un contenu et s'inscrit dans une approche pluridisciplinaire, faisant appel à l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, la pédagogie, etc. ; le cours donne quelques résultats puisqu'il aborde des questions que les futurs enseignants vont certainement rencontrer au cours de leurs stages et en tout cas au cours de leur carrière professionnelle. La première partie du cours favorise certainement un échange riche avec les étudiants ; je constate que ceux-ci ont assez bien réagi, ils ont émis des commentaires, ont posé des questions et ils ont pu discuter et partager leur vécu par rapport à ces questions. Mais leur activité a été assez réduite ; peu d'initiative leur est laissée dans la mise en place et la construction des apprentissages.

Dans le second temps, 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'approche conceptuelle générale et l'étude de l'évolution des sociétés prévue au départ de ce cours ont été maintenues ; mais leur

importance relative a été réduite ; j'y ai laissé davantage de place à une approche inductive, préservant un temps d'observations, de lectures, et d'analyse des différents documents (textes, vidéos, diapositives) mis à la disposition des étudiants.

La mise en place des situations d'accueil simulé d'enfants étrangers dans une classe maternelle ou primaire a mobilisé les étudiants, les rendant actifs, suscitant recherche et créativité, générant un cours plus vivant. La préparation de cette série d'activités a été difficile. La mise en commun dans chaque groupe des présentations préparées par les différents sous-groupes a été très réussie. Cette présentation des différentes cultures a parfois manqué de finesse : la tentation était grande de tomber dans les stéréotypes ; j' ai donc veillé à ce que ces présentations soient suffisamment le reflet de la réalité.

J'aurais aimé pouvoir travailler en partenariat avec un ou plusieurs collègues, par exemple un professeur de musique ou d'arts plastiques, mais le cloisonnement disciplinaire est tel que cela n'a pas été possible. L'activité expérimentée en stage par les étudiants m'a permis d'avoir quelques échos de maîtres de stage par rapport à leur pratique et par rapport à la problématique générale qu'elle soulève.

Ce second dispositif a été pensé de façon rationnelle, de manière didactique : tous les "ingrédients" pédagogiques s'y trouvaient, avec même un souci de prendre en compte des nouvelles données de la pédagogie.

Quant au troisième temps, il a permis un cheminement réflexif , favorisant le questionnement des étudiants sur les questions interculturelles, ses répercussions sur l'école et les valeurs qu'elle entend promouvoir. Ce troisième temps a sans doute été le plus riche parce qu'il a atteint et rejoint la personne de l'étudiant, favorisant son cheminement tout en respectant sa liberté, intégrant le questionnement individuel dans une démarche collective, produisant une diversité extraordinaire de résultats, de réalisations qui ont fait appel à la créativité, à la négociation et à une réflexion sur les valeurs. Le rythme de travail a néanmoins été plus lent.

Le dispositif que j'ai conçu cette fois-ci a voulu encourager, stimuler, favoriser la recherche active, soutenant la prise en charge des étudiants par rapport à un projet de cheminement. Il a aussi voulu valoriser le travail de groupes. S'ils semblaient peu habitués à travailler de cette manière, la majorité des étudiants l'ont assez bien appréciée , excepté un groupe qui s'est montré réticent à un moment donné, et a opéré une sorte de résistance passive- il vivait par ailleurs d'autres problèmes. Plusieurs étudiants ont également constaté que la méthodologie utilisée dans le cadre de ce cours était proche de celle qu'il leur est demandé d'appliquer en classe avec les élèves.

Cette démarche a donc été formatrice à la fois pour le professeur et pour les élèves. Elle leur a permis d'éprouver, de ressentir, de comprendre et d'exprimer leurs émotions. Elle a favorisé une progression significative par rapport aux étapes précédentes.

### II.3.5. Le rôle du formateur

Comment dès lors caractériser l' action pédagogique de l'enseignant-formateur ? Quel a été mon rôle 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 face à laquelle il faut réagir à court terme. Sa marge de manœuvre est en général assez étroite ; il doit gérer la situation avec ses compétences et ses limites.

Au second temps, j'ai voulu rompre avec ce premier rôle ; j'ai donc cherché à le modifier. D'une part, j'ai plutôt voulu favoriser un éveil, j'ai voulu induire un questionnement, une réflexion. D'autre part, j'ai voulu être davantage un formateur, donnant au cours un rôle fonctionnel, en rapport avec la pratique.

Enfin, au troisième temps, mon action pédagogique a encore été modifiée. Je voudrais le montrer dans l'action que j'ai menée avec chacun des six groupes avec lesquels j'ai travaillé.

Avec le premier groupe, j'ai plutôt été une personne-ressource, mettant à la disposition des étudiants des textes, des références de documents, cherchant aussi à encourager et à valoriser toute initiative ; le second groupe a tout d'abord résisté passivement à la démarche que j'ai mise en place ; j'ai alors essayé de me mettre à l'écoute des problèmes qu'il vivait ; j'ai cherché à le sécuriser tout en m'efforçant d'encourager les étudiants à se prendre en charge. Les étudiants se sont finalement mis au travail. Avec le sous-groupe 3, ce qui m'a le plus marqué, c'est la relation de confiance qui s'est établie tout au long de la séquence d'apprentissage mais aussi le sérieux, l'application au travail. Avec les sous-groupes 4, 5 et 6, je suis plutôt devenu un modérateur, cherchant à faciliter l'organisation du travail d'étudiants vraiment heureux de pouvoir travailler de façon autonome.

Finalement, dans cette quête, le rôle de l'enseignant est lui-même fortement modifié : il n'est plus seulement l'enseignant, il n'est plus seulement le pédagogue qui analyse méthodologiquement sa pratique. Il est aussi un « passeur culturel »<sup>51</sup>. Ce qui change, c'est d'abord et avant tout l'attitude de l'enseignant lui-même. Praticien, formateur, puis passeur culturel. Chaque rôle a sa spécificité : le praticien assume le quotidien ; le formateur travaille davantage par rapport à l'acquisition de compétences ; quant au passeur culturel, il travaille plutôt sur les processus d'apprentissage ; ce qu'il veut faciliter, c'est la mise en place d'un dispositif qui fasse sens non seulement pour lui mais pour les formés ; ce qui est proposé, c'est un processus de transmission, précisément dans ce qu'elle a de "trans".

Du point de vue de l'action pédagogique, l'enseignant-formateur ne peut être confondu derrière des méthodologies soi-disant toujours plus performantes pour éviter d'y être présent lui-même pleinement (au niveau de son savoir, de son savoir-faire et de son savoir-être) ? En tout cas, consciemment ou non, derrière les méthodologies se profilent des pratiques particulières liées à la personne qui forme, à sa formation, à son histoire, à sa compréhension du monde et à son insertion ou à ses modes d'insertion dans celui-ci.

## Conclusion générale

Dans cette recherche, j'ai voulu rendre compte de la pratique de la formation à l'interculturel que j'ai mise en place durant plusieurs années pour de

---

<sup>51</sup> L'expression est empruntée à J.-M. Zakhartchouk, *op.cit.*

futurs enseignants. Après avoir fixé le cadre théorique et le contexte dans lequel cette pratique a été développée, j'en ai décrit et analysé les trois temps dans une approche prospective. J'ai enfin procédé à une interprétation et à une réflexion plus généralisante par rapport à cette pratique.

Ma préoccupation première a concerné les étudiants. Quel regard porter sur le formé : celle d' un récipiendaire à qui je dois apporter une formation générale, d' un technicien que je dois en quelque sorte « programmer » pour qu' il agisse adéquatement par rapport aux circonstances, par rapport au contexte, ou d' une personne en qui je dois susciter une réflexion par rapport à ce qu' elle fait, à ce qu' elle est, professionnellement ou non ?

Tout au long de cette pratique, l' attitude des étudiants a elle-même évolué : au premier temps, ils ne se sont sentis concernés que par intermittence ; au deuxième temps, ils se sont sentis concernés davantage professionnellement ; enfin, au troisième temps, ils se sont sentis concernés pleinement, non seulement comme futurs enseignants mais aussi comme personnes.

La formation proposée les a ouverts à la diversité culturelle : elle a facilité leur quête d' identité culturelle, personnelle et sociale, mais aussi professionnelle. La confrontation à une autre culture, même à travers les media, constitue une première démarche formatrice pertinente. Cette formation leur a permis de vivre un cheminement réflexif et d' entreprendre, en l' ayant partagée, une quête de savoir qui doit être approfondie.

Tout au long de cette présentation, je n' ai pas recouru aux notions de méthode, de technique pédagogiques. Et pourtant, quand on veut mettre en place une pratique, quand on veut l' améliorer, la perfectionner, c' est sur cette « pédale » qu' on est d' abord tenté de pousser. J' ai plutôt choisi d' en rester à une présentation « brute » de ce que j' ai vécu- donc plus ethnographique que didactique- tout en étant conscient que je recourais, sans les nommer, à des pratiques pourtant assez facilement identifiables. En « immobilisant » en quelque sorte cette « variable », j' ai pu mettre en évidence d' autres aspects essentiels de cette pratique. En particulier, comme le suggèrent J.-L. Brackelaire et A. Klein<sup>52</sup>, j' ai voulu rendre à la notion de dispositif son sens premier. Ces auteurs se demandent " si le recours actuel à la notion de dispositif- et la multiplicité des réalités qu' elle désigne et contribue à générer ne participe pas de 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. Les « dispositifs », quels qu' ils soient, constitueraient [précisément] 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' ai encore voulu souligner l' intérêt, en termes de crédibilité, des théories implicites des apprenants. Evoquant Bruner, A. Akkari indique qu' « il ne suffit pas que l' efficacité d' une méthode pédagogique soit démontrée scientifiquement (ou en laboratoire) pour que l' on puisse l' appliquer dans la pratique ». Il considère que les ethnothéories préalables des partenaires de la relation éducative sont d' une

---

<sup>52</sup> J.-L. Brackelaire & A. Klein, *Le dispositif: une aide aux identités en crise*, Hermès, 25, 1999, pp.67-81.

importance vitale. Connaître ces ethnothéories, les analyser et adapter les contenus des apprentissages à leur « logique » peut améliorer le sort des innovations pédagogiques.<sup>53</sup>

Cette recherche réaffirme également la nécessité de rendre à l'éducation sa dimension relationnelle et culturelle. Pour M. Abdallah-Pretceille<sup>54</sup> « plus qu'un discours sur l'Autre, il s'agirait de promouvoir un discours sur les rapports réciproques entre Moi et l'Autre, discours qui constituerait l'essence même du discours interculturel. Une telle visée permettrait sans doute, d'éviter la réification d'autrui et de dépasser le stade du simple pluralisme, d'intégrer le contexte et la dynamique inhérente à tout processus relationnel. Non que le discours interculturel soit le seul discours possible en sciences humaines mais il permet, par rapport aux pratiques sociales et éducatives dans lesquelles il s'enracine, de tenter des réponses et de proposer une compréhension des phénomènes qui dépasse largement les visées généralisatrices et quelque peu moralisatrices. [...] Par ailleurs, poursuit M. Abdallah-Pretceille, le discours sur l'Autre devrait se dissiper au profit d'un discours à l'Autre. T. Todorov, dans son analyse sur la découverte de l'Amérique note que « dans le meilleur des cas, les auteurs espagnols disent du bien des indiens ; mais, sauf exception, ils ne parlent jamais aux Indiens. Or, c'est en parlant à l'autre (...) que je lui reconnais, seulement, une qualité de sujet, comparable à celui que je suis moi-même ».

Comme le suggère A. Pretceille, cette recherche invite également à reconnaître la dimension culturelle de toute éducation. A. Akkari l'a aussi évoqué : « les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation sont également des pratiques culturelles »<sup>55</sup>. « 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-t-il, d'envisager une rupture radicale avec les pratiques éducatives actuelles. Tout en intégrant certains éléments positifs du discours actuel en sciences de l'éducation ».

Cela requiert de la part de l'enseignant l'adoption d'une attitude particulière. « Il nous paraît indispensable, écrit J.M. Zakhartchouk, qu'un enseignant en formation ait des occasions de réfléchir à la relation qu'il entretient avec la culture, d'échanger avec d'autres sur son appréhension de la culture, à la fois pour incarner davantage son enseignement dans un substrat personnel, puisque l'enseignant est bien une personne, mais aussi pour prendre du recul, condition première pour aider efficacement l'élève à prendre, lui aussi, du recul ». Toujours selon cet auteur, cette dimension culturelle de la formation initiale des enseignants ne peut faire fi chez tout enseignant de « l'exigence d'un regard sur soi-même, sur son itinéraire et sur son rapport à la culture »<sup>56</sup>

La formation initiale des enseignants à l'interculturel engage donc l'enseignant-formateur : praticien, formateur, il l'est, de part sa formation, de par sa fonction, mais il est aussi un **passer**.

---

<sup>53</sup> Cfr. A. Akkari, in P.R. Dasen & Ch. Perregaux(Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, Raisons éducatives 2000, p.43

<sup>54</sup> M. Abdallah-Pretceille, *op. cit.*, p. 85.

<sup>55</sup> A. Akkari, *op. cit.*, p.43

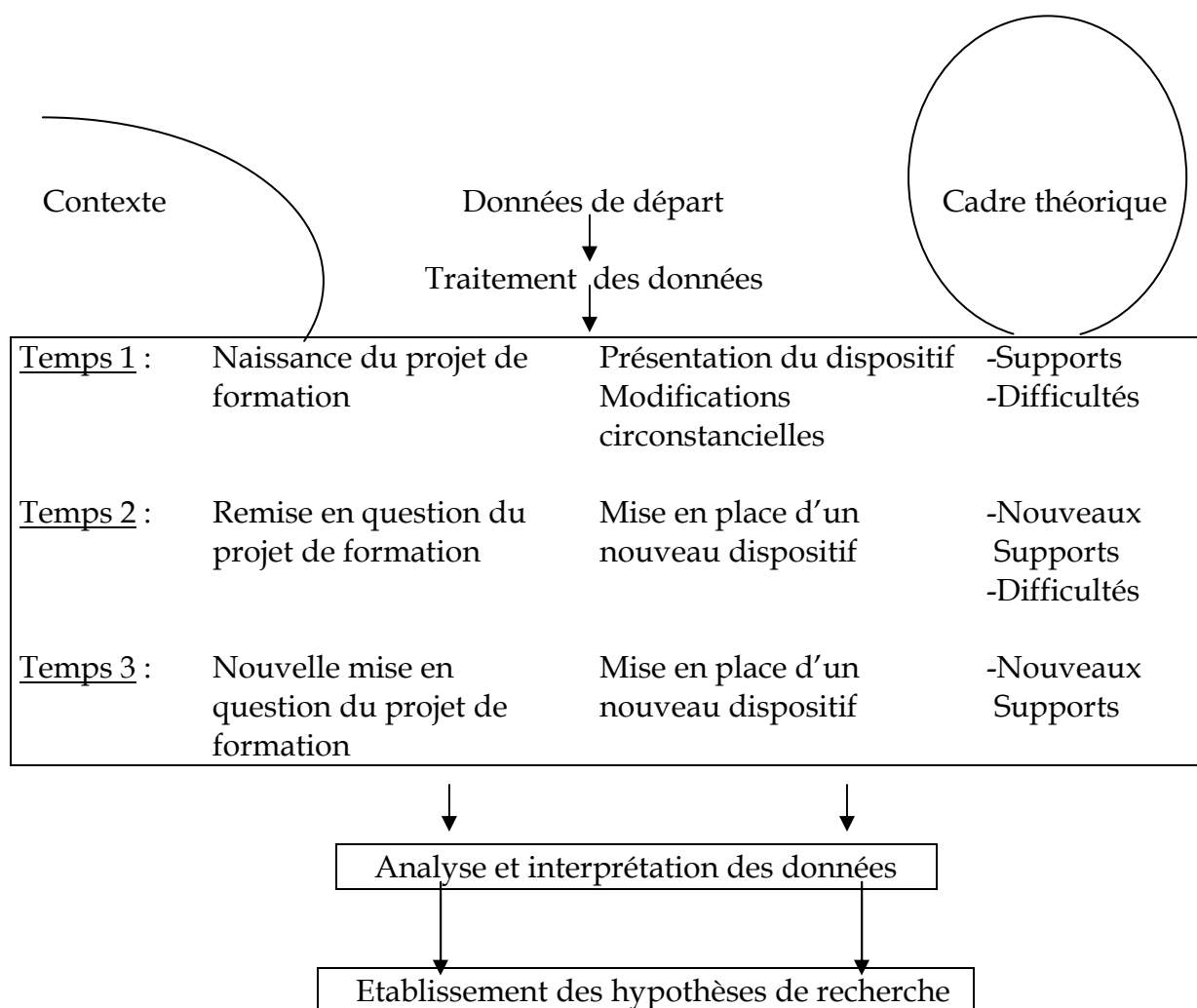
<sup>56</sup> J.-M. Zakhartchouk, *op. cit.*, p. 113.

Cette expérience a aussi montré ce qu'il était possible de réaliser dans un contexte peu sensibilisé aux questions interculturelles, peu confronté à la présence immigrée. J'ai pu constater à quel point le contexte constituait un élément médiateur de cette formation.

Cette recherche a soulevé d'autres questions : est-il pertinent de développer une telle formation dans le cadre du cours de formation générale ? Comment articuler cette formation avec les autres cours ? Comment faire en sorte que cette préoccupation soit aussi abordée collectivement ? Comment l'intégrer dans le curriculum ordinaire ? Comment impliquer les acteurs ? Comme, je l'ai montré dans cette recherche, j'ai éprouvé de réelles difficultés à intégrer cette formation dans le curriculum ordinaire ; je me suis efforcé de le créer à travers le cours de formation générale que j'ai été amené à dispenser. Aujourd'hui, ce cours disparaît ; la réforme apporte toutefois une réponse à cette problématique en créant un cours spécifique de « diversité culturelle » que je serai invité à dispenser.

Cette recherche, comme je l'ai dit, a d'abord une valeur exploratoire axée sur une compréhension prospective.

#### *Schéma méthodologique d'analyse d'une pratique de formation à l'interculturel*



La présentation de cette pratique, de son analyse et de son interprétation permet d'avancer une série d'hypothèses que je pourrais formuler ainsi :

1. intégrer la formation interculturelle dans le curriculum ordinaire constitue une tâche complexe
2. la mise en place d'une formation des futurs enseignants à l'interculturel est liée au contexte
3. la mise en place d'une formation à l'interculturel vient réaffirmer l'importance d'une éducation aux valeurs
4. la mise en place d'une formation interculturelle rend sa vraie place à la personne du formé et du formateur
5. la mise en place de la formation interculturelle suppose une rupture radicale avec les pratiques éducatives actuelles
5. la mise en place d'une formation interculturelle met en question les pratiques pédagogiques actuelles tout en confirmant l'intérêt des pratiques innovantes qui se mettent en place

Voici, brièvement formulées, quelques propositions de recherche qui pourraient être poursuivies:

- suivre, en les comparant, l'évolution de deux à trois étudiants tout au long de leur cycle de formation par rapport au cours de formation interculturelle et aux stages
- partir de situations interculturelles conflictuelles, qui posent problème dans une classe ou une école, pour l'analyser, l'interpréter et y apporter remède
- comparer, par rapport à ce cours de formation initiale à l'interculturel, mais aussi dans le fonctionnement général, deux instituts de formation situés dans des contextes différents.

Pour conclure, je ferai mienne cette réflexion de J.-M. Zakhartchouk : « Nous serons pédagogues sans complexes, parce que nous savons que la culture a besoin de la pédagogie pour vivre ailleurs qu'à l'intérieur d'une élite triée sur le volet »<sup>57</sup>. A condition d'être des passeurs culturels lucides, conscients que la pédagogie a aussi besoin de la culture pour faire vivre l'école et lui donner du sens.

---

<sup>57</sup> *Idem*, p.123

## ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE

*Ouvrages*

- M. ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP, 1986
- B. BEN LAMINE et D. SENSI, *La formation des enseignants à la démarche interculturelle, vers un modèle intégré et intégrateur*, Université de Liège, novembre 1995, inédit
- P. BERTHIER, *L'ethnographie de l'école, éloge critique*, Paris, Ed. Anthropos, 1996
- C. CAMILLERI & M. COHEN-EMERIQUE, *Chocs de culture: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989
- M. CHEMIN VERSTRAETE, G. LEHON et L. PAQUAY, *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, 1993
- Cl. CLANET, *L'interculturel, Introduction aux approches interculturel-les en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, collection Interculturels, 1990
- Cours de formation générale, programme expérimental*, Bruxelles, Fédération de l'enseignement supérieur libre subventionné, 1985
- P.R. DASEN & Ch. PERREGAUX (Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, De Boeck Université, Raisons éducatives 2000
- Décret mission fixant les priorités de l'enseignement*, Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation, Bruxelles, juillet 1997
- A. DIECKOFF (Dir.), *Belgique. La force de la désunion*, Bruxelles, Ed. Complexe, 1996
- J. DONNAY & E. CHARLIER, *Comprendre des situations de formation, formation de formateurs à l'analyse*, Bruxelles, De Boeck, 1990
- P. ERNY, *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1981
- J. GODBOUT & A. CAILLE, *L'esprit du don*, Paris, Ed. La découverte, 1992
- J. LATORRE, J. LEUNDA, D. SENSI, *La multiculturalité dans les écoles fondamentales, la formation initiale des enseignants, dossier pédagogique*, Université de Liège, janvier 1999, inédit (version provisoire)
- F. OUELLET, *L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, Ed. L'Harmattan, 1991

F. OUELLET et M. PAGE (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société, construire un espace commun*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1991

A. PEROTTI, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, éditions du Conseil de l'Europe, 1994 ;

F. SAUSSEZ & L. PAQUAY, *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, 1994

CH. TAYLOR, *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Mesnil-sur-l'Estrée, Aubier, 1994

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

### *Articles*

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

A. HENRIOT-Van ZANTEM & K. ANDERSON-LEVITT, *L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution*, Revue Française de pédagogie n°101, octobre, novembre, décembre 1992, pp.79-104

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

### *Dictionnaires, encyclopédies*

A. AKOUN & P. ANSART (Dir.), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert/Seuil , 1999. BELLANGER & Ph. PIGOLLET ( Eds), *Dictionnaire de la formation et du développement personnel*, Paris, ESF, 1996

*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Ed. Nathan, 1994

Fr. GRESLE, M. PANOFF, M. PERRIN, P. TRIPIER, *Dictionnaire des sciences humaines, Sociologie/ Anthropologie*, Paris, Ed. Nathan, 1994

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

A. MUCCHIELLI (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Ed. Colin, 1996

## TABLE DES MATIERES

|   | Pages |
|---|-------|
| Introduction  | 1     |
| <u>I. Quelques points de repères théoriques</u>   | 1     |
| I.1. Objectif de la recherche   |       |
| I.2. Données conceptuelles  | 2     |
| I.3. Former à l'interculturel   | 4     |
| I.4. Regard sur le concept « interculturel » en Belgique et en Europe                                       | 5     |
| I.5. Interculturel et formation   | 6     |
| I.6. Rendre compte d'une pratique de formation à l'interculturel  | 7     |
| <br>  |       |
| <u>II. Présentation d'une pratique particulière de formation initiale des enseignants à l'interculturel</u> | 11    |
| <br>  |       |
| II.1. Présentation du contexte  | 11    |
| <br>  |       |
| II.2. Présentation des trois temps d'une pratique   | 14    |
| II.2.1. <i>Premier temps d'une pratique</i>   | 14    |
| II.2.2. <i>Deuxième temps d'une pratique</i>  | 18    |
| II.2.3. <i>Troisième temps d'une pratique</i>   | 21    |
| <br>  |       |
| II.3. Analyse des trois temps d'une pratique  | 24    |
| II.3.1. <i>Données générales</i>  | 24    |
| II.3.2. <i>Evaluation en termes d'éducation interculturelle</i>   | 25    |
| II.3.3. <i>Evaluation du « degré » de conscientisation « culturelle</i>                                     | 27    |
| II.3.4. <i>Evaluation des dispositifs</i>   | 28    |
| II.3.5. <i>Rôle du formateur</i>  | 29    |
| <br>  |       |
| Conclusion générale   | 31    |
| <br>  |       |
| Orientation bibliographique   | 35    |