

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ET LA PRISE EN COMPTE DU MULTICULTURALISME

Witold TULASIEWICZ*
Michèle TOURNIER**

Résumé

Le rapide développement du multiculturalisme et du multilinguisme dans les sociétés, y compris celles de l'Union européenne, a abouti à faire de la formation des enseignants aux classes pluriculturelles une préoccupation prioritaire. Le problème c'est que des minorités représentant différents regroupements peuvent être traitées différemment par les gouvernements en place. Il faut distinguer les « anciennes » minorités (territoriales) et les « nouvelles » minorités venues principalement de l'extérieur de l'Europe et leur rapport d'interdépendance ou de dépendance avec la communauté majoritaire. La distinction que fait l'Allemagne entre les Aussiedler et les Ausländer montre la complexité des politiques d'assimilation et de promotion de la diversité. Il s'en suit des différences dans l'attribution de crédits (plus ou moins de fonds pour l'enseignement de la langue maternelle par exemple), la recherche plus difficile d'une nouvelle pédagogie multiculturelle.

La formation des enseignants à cette nouvelle tâche est liée à la décision des hommes politiques concernant l'éducation « dans » ou « pour » une société multiculturelle, ce qui a une incidence sur le financement de cette formation et explique les différences que l'on peut observer dans différents pays.

Abstract

The rapid development of multiculturalism and multilingualism in societies, including those of the European Union, has turned teacher preparation for the multicultural classrooms into a priority concern. The problem is that minorities representing different groupings may be treated differently by the governments in power. The "old" minorities (territorial) and the "new" ones mostly coming from outside Europe have to be distinguished as well as their relation of interdependence or dependence with the native community. The distinction made by German between Aussiedler and Ausländer shows the complexity of the policies of assimilation and promotion of diversity. This leads to differences in

* Witold Tulasiewicz, Cambridge University.

** Michèle Tournier, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », INRP.

the allocation of funds (more or less provision in mother tongue education for example), and makes the search for a new multicultural pedagogy more difficult.

Teacher preparation for this new task is linked with the decision of politicians on education "in" or "for" a multicultural society. This affects the provision for teacher preparation and accounts for the differences which can be observed in different countries.

L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE EN EUROPE

■ La 35^e session de la conférence de l'UNESCO sur « l'évolution du rôle de l'enseignant » a fait figurer l'adaptabilité et l'implication professionnelle dans la communauté éducative parmi les compétences requises des enseignants pour les préparer à travailler dans un monde en mutation. Si l'on se reporte à la conférence de 1975 on s'aperçoit qu'elle ne mentionnait même pas l'éducation pluriculturelle parmi ses exigences.

Ce n'est que vers le milieu des années 90 que le public a pris davantage conscience de l'extension du pluriculturalisme (c'est-à-dire de la présence d'un certain nombre de cultures dans une même communauté). Si celui-ci s'est développé rapidement après la chute de l'ex-Union Soviétique et à la suite des problèmes socio-économiques et politiques de plusieurs états de l'est de l'Asie et d'Afrique du Nord, avec en particulier des migrations vers l'Amérique et certaines parties de l'Europe occidentale, il n'en est pas moins un phénomène nouveau.

74 L'arrivée de groupes, porteurs de cultures différentes, entraîne à chaque fois des conflits. Le système éducatif, qu'il soit financé ou non par l'État, représente un processus d'intégration sociale des jeunes dans la société nationale, l'acceptation des normes du groupe dominant amenant au moins une homogénéisation partielle. Ce processus se complique du fait que le pluriculturalisme n'est jamais le résultat d'un facteur unique. Qu'il soit ethnique, racial, religieux, linguistique, ou même sociologique, c'est une association de plusieurs d'entre eux. Les cultures différentes auxquelles est confronté le pluriculturalisme expliquent le fait que tout problème qui se présente est diversement perçu dans les différentes sociétés et nécessite des solutions différentes. C'est ainsi que certains pensent que l'antagonisme racial (lié à la couleur de la peau) prend plus d'importance au Royaume-Uni qu'en Allemagne, où ce sont les différences ethniques que l'on trouve le plus souvent à l'origine des débats.

Parler de sociétés comme de « creusets », c'est souligner la poussée vers l'homogénéité. Il y a une nette tendance à se conformer aux normes des groupes dominants dont la force réside dans l'unité et la cohésion une fois qu'ils ont surmonté leurs différences. Parvenir à la cohésion tout en maintenant la diversité sociale est difficile. Les différences pluriculturelles restent souvent dans le vague. L'ex-URSS, par exemple, a pu être présentée comme une mosaïque de nationalités ; mais en fait, par son intransigeance, elle a maintenu un degré élevé de monoculturalisme et la pratique officielle d'une seule langue. En Angleterre, une bonne éducation peut certes, selon les directives de 1986 dans le Hampshire, « présenter de la diversité », mais elle vise surtout à préparer l'affrontement à la société existante avec ses intérêts dominants.

■ Toute présentation concernant l'éducation multiculturelle doit commencer par étudier la situation dans les écoles, la politique menée par l'État dans ce domaine (par exemple, assimilation ou pluralisme), l'attitude du personnel enseignant (par exemple, ses préjugés) avant de

s'intéresser à la formation des maîtres. Les articles 126 et 127 du traité de Maastricht concernant l'éducation et la formation professionnelle mentionnent que l'éducation dispensée par un État membre de l'Union européenne est déterminée par les priorités de cet État. Ce qui signifie que les dispositions concernant le multiculturalisme sont le produit de la politique nationale de l'État bien que chacun d'entre eux soit tenu de respecter la législation générale provenant du Conseil des Communautés européennes de Bruxelles ou de la Convention des Droits de l'homme. Les programmes scolaires mettent ainsi l'accent sur les initiatives compatibles avec le système scolaire de l'État, sans même se demander si des similitudes avec d'autres États apparaissent, en raison de points de départ et de circonstances semblables. Cette remarque s'applique davantage à la législation contre la discrimination et à l'attitude des maîtres dans la classe qu'aux contenus de l'enseignement. Étant donné que cette politique concerne les grands principes moraux, on ne fait généralement pas référence à la pédagogie multiculturelle dans la formation des enseignants. En Angleterre, la Circulaire 9/84 du Conseil pour l'Accréditation de la Formation des Enseignants (*Council for the Accreditation of Teacher Education - CATE*) qui contient une référence explicite à la prise en compte du multiculturalisme parmi les compétences exigées des élèves enseignants n'est apparue qu'en 1984. En Allemagne par ailleurs, les cours d'éducation pluriculturelle dans les universités sont optionnels tandis qu'une grande partie du travail fait dans les *Studienseminare* traite plutôt des implications juridiques d'une situation multiculturelle que de pédagogie interculturelle.

■ Là où l'éducation scolaire et la formation des enseignants prennent véritablement en compte le multiculturalisme, c'est le plus souvent sous la forme d'une série de mesures de rattrapage **passives** plutôt qu'**actives**. L'antiracisme, la tolérance et l'attention aux autres, le respect de tous, y compris des minorités, ont plus de chances d'être enseignés que l'encouragement positif et la promotion de la diversité. L'éducation pluriculturelle peut donc prendre deux formes : d'une part l'acceptation de la diversité, la lutte contre les mauvais traitements et la discrimination, toutes actions qui concernent le maintien de l'ordre et qui sont passives, et d'autre part, la promotion délibérée d'un programme d'enseignement multiculturel et interculturel, en bref, la promotion de la diversité qui est active.

175

La Grande-Bretagne a choisi délibérément la première position : le document issu du Département de l'Éducation (DPE) paru au milieu des années 80 et intitulé « les Relations inter-ethniques dans les établissements scolaires », encourageait les enseignants à porter en classe des signes extérieurs propres aux différentes ethnies, à valoriser les relations inter-ethniques, suggérait d'employer du personnel issu des minorités ethniques et recommandait la vigilance à l'encontre des préjugés que pourraient véhiculer les programmes et les supports pédagogiques. Ce document ne faisait aucune allusion à l'enseignement de la diversité.

■ L'Éducation dans une société multiraciale peut comprendre des aspects nationaux, raciaux, religieux ou linguistiques ainsi que des composantes liées aux différences sociales et sexuelles dans la population. Elle peut comporter des mesures destinées à réduire les différences sociales en utilisant la discrimination positive comme on la pratique dans la plus grande partie de l'Europe et de l'Amérique, débarrassant le système éducatif de ses éléments nationalistes comme cela s'est produit en Allemagne après la Seconde guerre mondiale, ou en éliminant les préjugés véhiculés par le racisme comme en Grande-Bretagne. On s'est généralement contenté de développer un seul aspect d'une politique multiculturelle, soit qu'on ait accru les

horaires d'enseignement de la langue officielle pour les émigrés, soit qu'on ait ajouté des cours supplémentaires dans leur langue maternelle et nationale, y compris les dialectes, soit qu'on ait pris le parti de donner une éducation ouvertement antiraciste. Selon Parekh (1986) il en est résulté une polarisation qui condamne cette politique. Cet auteur pense qu'il faudrait combiner antiracisme et multiculturalisme, associer la politique active et la politique passive de façon à aboutir à une éducation promouvant droits politiques et diversité culturelle. La proposition avancée en 1986 au sein des LEA (*Local Education Authority*) par les défenseurs d'une « bonne éducation » pour tous qui « reflète et célèbre la diversité » paraît simpliste car elle n'aborde pas le problème de la nature de la diversité telle qu'elle apparaît par exemple dans la distinction allemande entre les *Aussiedler*, dont les ancêtres dans un passé plus ou moins lointain ont quitté l'Allemagne et qui y reviennent maintenant et sont considérés comme allemands même s'ils ne parlent pas la langue et les *Ausländer* étrangers qui viennent s'installer en Allemagne, comme par exemple les Turcs. Ces diverses façons d'aborder le multiculturalisme, par l'affirmation de la diversité ou la compensation de ses déficits ont été relevées par un grand nombre de sociologues tels que Parekh, Mullard (1984), Troyna et Williams (1986), Tomlinson et Smith (1989) en Angleterre ou Hamburger (1991) en Allemagne, dont les études reflètent l'évolution de la législation multiculturelle. Dans le domaine éducatif, un nombre plus restreint de spécialistes, d'enseignants et de formateurs, comme King et Reiss (1993) se sont intéressés à la question.

En Angleterre et au Pays de Galles, le document assimilationniste (circulaire 7/65 ; *L'Éducation des Immigrants*, 1965) sur l'éducation des immigrants, a été suivi par le Rapport Swann (1985) dont les propositions mettent l'accent sur une éducation de qualité pour tous les enfants. À partir des années 70, la gauche politique s'est détournée des préoccupations sociales et économiques pour se consacrer davantage aux problèmes de race, de féminisme et d'éducation. D'où l'apparition dans les années 80 du concept de **multilinguisme** dans les universités américaines et l'intérêt croissant pour l'usage des langues et des dialectes qui a conduit en Angleterre et au Pays de Galles à la même époque au refus de se laisser imposer l'anglais officiel. La tolérance en matière linguistique est à rattacher à la prise de conscience que certaines formes linguistiques, y compris le langage non verbal, peuvent contenir des aspects offensants pour l'étranger à la communauté. D'où le droit de choisir sa propre langue. Ces évolutions ont conduit à envisager les politiques relatives au multiculturalisme non plus dans le cadre d'un seul État mais dans celui d'un ensemble d'États associés ayant un certain nombre de problèmes communs.

■ L'Union européenne (UE) a encouragé des politiques éducatives et sociales qui prennent en compte le caractère pluriculturel et multilingue de la société européenne. De façon significative, le but de la Dimension européenne en éducation, tel qu'il est rappelé dans le *Livre Vert* de 1993 ou le futur programme Socrates par exemple, consiste à éduquer à une « Europe de fait multiculturelle ». Ceci semble une évidence bien qu'il ne faille pas s'attendre à voir du jour au lendemain l'éducation viser « une Europe multiculturelle ». Ce nouvel éclairage est toutefois un progrès par rapport à l'objectif précédent qui était l'hétérogénéité.

Alors que le Canada tend à souligner son bilinguisme et que les États-Unis acceptent, au mieux, leur pluriculturalisme, l'Europe proclame sa diversité pluriculturelle. Des États membres de l'UE comme les Pays-Bas ou la Grande-Bretagne ont des positions de plus en plus **multi-**

culturelles en matière d'éducation, mais il faut aller plus loin : c'est l'éducation **inter-culturelle** qu'il faut viser.

Dans les années 80, la Grande-Bretagne finit par considérer l'éducation comme un processus de transformation et par introduire des innovations comme les nouvelles directives pour le Certificat général de l'Enseignement secondaire qui devait « *refléter la diversité linguistique et culturelle de la société* » (SEAC 1990) ainsi que celles de la législation concernant la formation des enseignants (CATE) déjà mentionnée. Autres exemples : les clubs européens du Portugal, les programmes ELCO (Enseignement des langues et des cultures d'origine) en France. En Allemagne, on peut signaler la révision des manuels d'histoire ouvrant sur une perspective multiple (Kodron, 1994) et la possibilité de choisir la langue d'origine comme l'une des langues étrangères au lycée, ce qui, pour les émigrés, facilite la réussite aux examens, car la note élevée qu'ils obtiennent dans leur langue maternelle (ex : le grec moderne) leur permet de compenser une note inférieure par ailleurs.

■ On commence à rencontrer ces préoccupations pluriculturalistes dans les programmes scolaires, même si un grand nombre de mesures éducatives et de recommandations sociétales sont encore « passives » et destinées plutôt à faciliter la vie qu'à produire le changement. Il existe déjà un accord sur de nombreuses recommandations de dimension européenne visant à enseigner la diversité et sur des mesures destinées par exemple, à protéger des intérêts des minorités. On tend à s'éloigner des besoins exclusifs de la nation, comme le montre en Grande-Bretagne la promotion de l'enseignement de la langue galloise ou l'introduction de thèmes européens dans le Programme national tout en préservant les valeurs des groupes qui déterminent les caractéristiques générales du pays.

L'Europe, ou plus exactement l'UE en tant qu'association d'États, lieux de prédilection de l'émigration, présente un ensemble de priorités distinctes des politiques des États pris séparément. L'une d'entre elles est la politique active de promotion de la Dimension européenne considérée comme une valeur ajoutée à la simple collecte d'informations. Cela apparaît clairement dans des programmes destinés à « *promouvoir un sentiment d'identité européenne* » qui inculquent à la fois « *une compréhension de l'interdépendance de l'Union européenne avec le reste du monde* » et préparent les élèves et les étudiants « *à acquérir une conception de l'Europe, communauté pluriculturelle et multilingue* » et ce, afin de leur donner « *les compétences requises pour participer au développement économique et social de l'Europe telle qu'elle est* » (Les Objectifs de la Dimension européenne de l'Éducation, extrait de Déclaration sur la Politique et le Rapport d'activité du Gouvernement britannique pour l'application de la Résolution de 1988 (88/C 177/02 DES, 1991). La nouvelle Commission des Régions (COR) a pour but la promotion des intérêts régionaux et plus précisément, la création du pluriculturalisme territorial.

■ Même si des mesures telles que « l'enseignement de leur langue maternelle et de leur culture aux enfants des travailleurs immigrés » (Directive de la CE du 25 juillet 1977) peuvent encore s'interpréter comme une réaction **passive au statu quo**, la politique officielle de l'UE qui commence à reconnaître l'existence d'une réalité socio-politique pluriculturelle engendrant le respect des cultures minoritaires des immigrés, apparaît une promotion active de l'enseignement pluriculturel à travers l'Union.

Le Conseil de l'Europe a certainement été le moteur principal des politiques de promotion active de la diversité culturelle. Au sein de l'UE, l'éducation interculturelle a toujours été considérée comme un objectif souhaitable et appréciée pour les échanges de ressources qu'elle favorise. La prééminence de l'aspect économique tend à rejeter dans l'ombre la nécessité d'une pédagogie multiculturelle clairement délimitée dans les provenance de formation des immigrants en Europe. Les enseignants « du pays » pourront recevoir s'ils le veulent un minimum de conseils propres à la gestion des conflits raciaux, au désamorçage des conflits, à la collecte d'informations sur leur culture pluriculturelle.

■ Il est nécessaire de clarifier le concept de « *dimension européenne* » en éducation tel qu'il est conçu dans l'UE. Il est le fruit de la collaboration d'États membres indépendants, bénéficiant d'une égalité de statut et reposant sur le principe d'**interdépendance**. Il se différencie de l'éducation pluriculturelle offerte par des états souverains aux émigrants qu'ils reçoivent. Celle-ci s'adresse habituellement à l'élément minoritaire dépendant de la société pluriculturelle de l'État membre. Par exemple, les Italiens en Allemagne ou les Portugais au Luxembourg avec l'aide de leur propre gouvernement ne sont pas considérés comme une minorité dépendante ; mais les minorités qui parlent la langue urdû en Angleterre ou le turc en Allemagne le sont incontestablement. En matière de politique, les gouvernements de tous les États membres de l'UE sont à la fois des instigateurs et des exécutants d'une politique. Quand il est question de caractère pluriculturel et multilingue de l'UE c'est d'abord des **cultures territoriales** qu'il s'agit. C'est ce qu'on entend par « *dimension européenne* ».

Les cultures territoriales sont dominantes dans leurs propres pays et à égalité dans les autres États membres, même si certaines d'entre eux peuvent sembler l'être à un degré moindre, même si l'on admet qu'une culture transmise par une langue telle que l'anglais est « plus égale que d'autres » en pratique. Il s'ensuit que les cultures et les langues qualifiées d'« ethniques » représentées en Europe par les cultures et les langues non territoriales sont seulement sous-dominantes : elles existent mais dans aucun des États membres elles ne jouissent des droits de territorialité et d'entière protection dans les prises de décision d'ordre culturel. C'est ainsi qu'à propos des jeunes filles qui portent le foulard islamique dans les écoles, l'attitude des États membres varie de l'encouragement actif au rejet total en passant par la tolérance passive. Leur politique est déterminée par le groupe dominant. En ce qui concerne l'enseignement de la langue maternelle des minorités ethniques ou l'enseignement bilingue, dont l'importance a été soulignée par le Rapport Bullock (1975), les dispositions prises en Grande-Bretagne sont moins généreuses qu'en Allemagne où existent un certain nombre d'écoles bilingues. Par contre, les langues des minorités territoriales sont non seulement tolérées mais elles peuvent être valorisées puisque l'UE les protège activement à l'intérieur des frontières (ex : le gallois au Royaume-Uni).

78

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

■ La formation des enseignants a connu de profonds changements dans la plupart des pays d'Europe. L'Angleterre et le Pays de Galles d'une part, la France d'autre part, présentent des cas extrêmes : dans les deux premiers pays, la pédagogie théorique a disparu des programmes de formation en 1994 à la suite de l'Éducation Act et de la création de l'Agence de

formation des enseignants (*Teacher Training Agency*). En France, la pédagogie théorique fait maintenant partie intégrante de la formation de tous les enseignants dans les IUFM depuis les réformes de 1991. Mais l'éducation pluriculturelle se limite toujours à une tolérance pour les autres cultures que l'on pratique sur le terrain, en classe notamment. La promotion active du pluriculturalisme nécessiterait une réflexion approfondie sur son introduction, sur sa présence au sein d'une société à prédominance mono-culturelle, sur la distinction entre approches pluri- et interculturelles, ce qui entraînerait son inclusion dans la théorie de l'éducation (au même titre que la philosophie et la sociologie de l'éducation) et l'appropriation d'un certain acquis théorique avant la formation pratique.

On peut rétorquer qu'en l'absence d'une définition satisfaisante d'une pédagogie pluriculturelle et interculturelle globale il est plus facile de former à des approches **passives** (ex : la chasse aux préjugés) qu'à des stratégies **actives** qui transmettraient à tous les élèves un programme pluriculturel, prenant en compte la diversité et qui stimuleraient les enfants émigrés. C'est ainsi, par exemple, que l'on évite pendant les cours les sujets controversés dans la présentation de l'histoire de l'Irlande à l'Angleterre et à l'Irlande du Nord. Il semblerait cependant que les choses soient en train de changer et que l'on évite d'imposer aux élèves le point de vue personnel de l'enseignant.

■ Il existe une littérature plus abondante sur l'enseignement pluriculturel dans les écoles que sur la formation pluriculturelle des enseignants. Cependant, bien que la formation pluriculturelle suive les chemins tracés par l'enseignement pluriculturel, elle comporte un élément supplémentaire qu'il est nécessaire de dégager. C'est l'**attente** de l'enseignant vis-à-vis des enfants émigrés. La pédagogie de l'attente consiste à les traiter de façon à obtenir d'eux les meilleurs performances possibles.

Les éléments passifs de l'éducation multiculturelle ont été inclus ou du moins reconnus dans la formation des enseignants en Angleterre et au Pays de Galles depuis les quinze dernières années environ. Le rapport Swann de 1985 qui mettait l'accent sur un enseignement anti-raciste plutôt qu'éthnique s'en est fait l'écho. La plupart de ces problèmes sont traités dans le cadre de la formation générale des enseignants. Les parties les plus actives du programme, y compris l'enseignement des langues ethniques, sont généralement intégrées à des programmes de didactique. On peut trouver de semblables dispositions dans d'autres pays de l'UE puisque tous les États membres se sont mis d'accord pour adopter un cadre commun de législation anti-raciste. La pratique varie d'un pays à l'autre selon que la politique éducative est plus ou moins centralisée et prescriptive.

Le travail des enseignants est très différent d'un pays à l'autre comme l'a démontré la recherche basée à Cambridge (UDE), Francfort (DIPF) et Paris (INRP) et conduite pendant dix-huit mois dans plus de vingt écoles de ces trois pays (*L'Évolution de la Classe en Europe*, 1991). Des différences significatives ont ainsi pu être notées en ce qui concerne l'approche multiculturelle. Les enseignants considérés comme des serviteurs de l'État sont censés traiter un contenu d'enseignement en accord avec les priorités nationales. Dans le Programme national de l'Angleterre et du Pays de Galles prédomine l'enseignement de l'histoire britannique par rapport à l'histoire européenne. Pour donner un autre exemple, on impose l'anglais comme seule langue d'enseignement dans les classes qui comportent des petits immigrés âgés de

79

5 ans malgré le risque, dénoncé par le Rapport Bullock, « d'empêcher les enfants de conceptualiser » lorsqu'ils sont privés du soutien de leur langue maternelle. Aux enfants des *Aussiedler* (1) de Russie et d'Europe centrale, la Hesse accorde 14 semaines supplémentaires d'allemand, et ne prend pas en compte leur diversité.

Il existe dans l'UE des cours sur l'anti-racisme et l'ouverture aux autres mais ils ne sont pas forcément obligatoires. On a souligné l'importance de la pédagogie de l'attente (2). C'est principalement sur le terrain que l'on apprend à se comporter avec les parents d'élèves issus des minorités. L'organisation de l'établissement scolaire échappe à la décision de l'enseignant. Ce dernier doit se soumettre à la réglementation. Prenons l'évaluation du niveau de langue d'un élève. En Hesse, en cas de doute, on teste la compréhension des consignes données en allemand à un élève émigré en le répétant dans sa langue maternelle. Mais ceci ne se fait pas dans tous les *Länder* et bien que cette procédure soit mentionnée dans un document du Conseil national des programmes (NCC) au sujet des examens, elle n'est pas pratiquée en Angleterre. Même l'enseignement de la législation courante concernant les émigrés est traité différemment. À Cambridge, par exemple, il peut faire partie du cours d'éducation civique, ailleurs d'un cours spécial pluriculturel. On accorde plus d'attention au statut légal en France et en Allemagne qu'en Angleterre.

L'enseignement actif de la diversité prend souvent la forme de recommandations incluses dans le programme. On ajoute des éléments pluriculturels au contenu de l'enseignement : par exemple, on préconise l'enseignement du Diwali aussi bien que Noël et on explique comment intégrer le supplément d'enseignement au contenu existant tout en tenant compte des forces et des faiblesses des élèves. Il est recommandé de mobiliser les compétences des élèves issus des minorités en leur demandant par exemple de l'aide pour un travail sur la langue ou en faisant appel à leurs connaissances sur leur pays d'origine.

80

- La formation des enseignants à des classes pluriculturelles comprend quatre composantes :
- l'acquisition par l'enseignant d'une attitude ouverte et d'un style d'enseignement approprié ;
 - la compétence et les connaissances nécessaires pour intégrer de façon pertinente la diversité culturelle aux programmes des matières traditionnelles ;
 - la connaissance de la législation concernant les enfants immigrés dans les écoles ;
 - les notions théoriques de l'enseignement pluriculturel et interculturel.

La communication est encore plus importante face à des élèves immigrés que face à d'autres élèves, de même que l'aptitude à gérer le règlement de l'établissement de façon à assurer un bon enseignement à tous les élèves. Les enseignants reçoivent cette formation dans les instituts d'études supérieures (comme les IUFM) ou dans les écoles d'application. En Angleterre, la majeure partie de la formation des enseignants est effectuée dans les établissements scolaires, ce qui privilégie les aspects pratiques, mais risque de favoriser une inégalité des prestations. Cependant, tous ces éléments ne sont pas toujours présents, en particulier dans les systèmes les plus décentralisés, et les cours ne sont pas forcément obligatoires. En Allemagne, ils ne sont

1 - Voir p. 76.

2 - Voir p. 79.

pas obligatoires pour l'admission en deuxième phase de formation après l'obtention du premier diplôme d'état. En Angleterre, un entretien est censé détecter les candidats qui nourrissent des opinions racistes et les exclure de la formation initiale tandis qu'en Allemagne ce genre d'attitude peut se révéler qu'une fois le candidat en poste.

L'élément commun aux systèmes éducatifs des États membres a été la Résolution sur la Dimension européenne dans l'Éducation (Résolution du Conseil sur la Dimension européenne dans l'Éducation, 88/c 177/02, 1988) qui, tout en reconnaissant la diversité pluriculturelle de l'Europe favorise activement les éléments susceptibles d'accentuer son « européenneité ». On peut se demander si la Dimension européenne constitue une éducation pluriculturelle. C'est sans doute « oui » et « non » à la fois. Tout en tenant compte de la diversité européenne (encouragement à l'enseignement des différentes langues et des différentes histoires nationales), on essaie de développer un esprit d'appartenance à l'Europe et de coopération, pour des raisons culturelles et pour un bon fonctionnement de l'Union afin de renforcer ses perspectives économiques et sa position dans le monde. D'où l'accent mis sur le principe d'**interdépendance**.

Cette interprétation a pour inconvénient de faire passer les priorités purement éducatives au second rang après les formations utiles à l'économie. Ceci expliquerait en partie l'aliénation accrue de vastes secteurs de la population scolaire et contribuerait à aggraver l'agitation raciale des élèves dans l'ensemble de l'UE.

Ces problèmes pourraient être en partie résolus par une éducation plus résolument pluriculturelle, au sens actif comme au sens passif du terme. En effet, pris ensemble, ils constituent une approche interculturelle susceptible de favoriser de bonnes relations inter-ethniques. En Grande-Bretagne, la Commission Moser sur l'Éducation (1993) a préconisé l'éducation pluriculturelle comme facilitateur de l'harmonie raciale et culturelle dans la formation des enseignants.

■ L'enseignement de la Dimension européenne dans l'UE est relativement facile parce que, à la différence de l'éducation pluriculturelle plus dépendante, il bénéficie de l'actif soutien administratif et financier de l'Union et, à des degrés divers, de celui de chaque État membre. Ceci s'applique particulièrement aux préoccupations internationales telles que la paix, l'éducation civique et écologique et l'enseignement des langues étrangères. L'éducation internationale fait contrepoids aux programmes nationaux qui font souvent peu de cas de la diversité et de la coopération.

L'éducation pluriculturelle existe donc bien dans l'UE, mais les préoccupations comportementales (anti-racisme par exemple) et économiques (langues de communication) peuvent l'emporter sur la promotion de la diversité, et certaines cultures, comme la culture grecque sont moins prééminentes que d'autres. Malgré tout, la dimension européenne est de plus en plus présente dans toutes les écoles.

■ L'introduction d'éléments européens dans la formation des enseignants varie, comme le confirment l'examen des programmes d'Angleterre et d'Allemagne. En Écosse, les *Eurodesks* d'Edimbourg et le *Jordanhill Collège* de Glasgow sont particulièrement actifs. Ceci est dû en partie au fait qu'il n'existe pas d'éducation pluriculturelle définie une fois pour toute qui favorise et encourage la diversité tout en recommandant à la fois l'harmonie et l'unité, de sorte que seuls des fragments peuvent être introduits. L'éducation européenne n'est qu'en partie multi-culturelle si elle exclut la culture des nouveaux Européens (immigrants).

Dans la formation initiale des enseignants, l'éducation pluriculturelle qui va au-delà de l'éducation anti-raciste continue à être peu présente. Il importe de faire appel à une pédagogie **interculturelle**, qui commence par un apprentissage social et collaboratif et une position morale adéquate. La formation professionnelle qui requiert un stage à l'étranger se révèle favorable au développement d'une telle pédagogie. Elle repose sur l'intérêt pour les voyages et la communication, ce qui renvoie aux commentaires déjà faits à propos de l'acceptation, la promotion et l'expérience de la diversité, comme par exemple dans le livret préparé par l'Association européenne des enseignants intitulé : *Enseignement et Échanges* (1993) et les publications du *United Kingdom Centre for European Education*.

LES PROGRAMMES SCOLAIRES MULTICULTURELS ET LA FORMATION

Les programmes varient d'un État membre à l'autre selon les priorités et les pratiques au plan institutionnel, régional, national et international. Il y a aussi des priorités en concurrence telles que l'aide aux minorités défavorisées ou harcelées et la promotion de l'égalité des chances qui sont souvent traitées séparément des problèmes d'éducation, ainsi que le lot « pluriculturel » classique qui comprend la langue, la religion, ainsi que d'autres marques de diversité culturelle.

La formation continue est propice à préparer les enseignants à une société pluriculturelle car l'expérience de la classe fait prendre conscience de l'urgence à affronter ce problème. Les dispositions actuelles concernant la formation des enseignants (*La Formation des enseignants en crise*) avaient d'ailleurs été précédées d'un programme de formation continu de deux ans qui fonctionnait en Angleterre et au Pays de Galles.

Le dernier CATE (1992) et la toute nouvelle Agence de formation des enseignants, accordent peu de place à l'éducation pluriculturelle dans leur répertoire des critères et des compétences exigées des enseignants. Les directives écossaises par contre sont plus explicites que les directives anglaises (et galloises), même si les compétences énoncées restent assez vagues : « *les enseignants devraient pouvoir tenir compte des différences culturelles parmi les élèves* » et montrer « *de l'attachement à l'équité et à l'égalité des chances comme le stipulent les politiques pluriculturelles et non-discriminatoires* » (1993). De tels objectifs nécessitent l'identification de leur but et du contexte précis où il s'exercent ainsi qu'une inscription dans des programmes, ce qui n'est pas toujours apparent. L'objectif de l'UNESCO, à savoir « *comment faire face au changement* », peut de la même manière, être interprété diversement, permettant à la fois la promotion enthousiaste ou le rejet catégorique.

Un examen des programmes scolaires et des programmes de formation des enseignants mis en parallèle avec les compétences requises des enseignants permet de fournir davantage de détails sur la formation des enseignants dans une Europe pluriculturelle.

L'éducation pluriculturelle à travers les disciplines scolaires

La question de savoir si le Programme national anglais peut apporter un enseignement pluriculturel est controversé. Cela dépend beaucoup de l'interprétation individuelle des enseignants de discipline, surtout en l'absence de directives précises (King et Reiss, *La dimension pluriculturelle dans le Programme national*, 1993). Les enseignants sont cependant tenus d'atteindre des objectifs nationaux, mais on estime que toutes les disciplines enseignées dans les écoles anglaises, des « ethnomathématiques » (qui démontrent les avantages potentiels de la manière chinoise de compter) jusqu'au dessin industriel et à la technologie, où « aucune culture n'a le monopole de la réussite » peuvent contribuer à l'enseignement pluriculturel dans la mesure de leurs moyens. Mais toutes ne le font pas. Nous avons déjà noté que l'histoire en Grande-Bretagne est principalement britannique. En géographie, l'accent est mis sur l'Europe, ce que fait aussi le programme allemand. L'éducation religieuse est surtout chrétienne, bien qu'elle envisage des aspects divers. Le problème réside ici, et cela fait l'objet de débats en Grande-Bretagne, dans l'enseignement de valeurs occidentales que d'autres religions sont susceptibles de ne pas partager. L'utilisation du « courrier électronique » permet aux élèves de communiquer mais on peut considérer cette technologie comme un moyen de transmettre les valeurs occidentales. (Robinson, in King et Reiss). La législation anglaise concernant les langues étrangères exclut toujours outant de langues ethniques, bien que la suppression de la clause restrictive sur les langues européennes ait quelque peu amélioré la situation.

Adams (in King et Reiss) expose l'un des arguments les plus convaincants en faveur de l'enseignement pluriculturel par l'intermédiaire de la langue maternelle anglaise lorsqu'il cite l'étude de la littérature « en anglais » ainsi que l'étude de la littérature anglaise. Cependant, certains notent que l'importance accordée aux textes antérieurs au 20^e siècle dans le Programme national est défavorable à l'introduction d'écrivains noirs. Des associations (telles que l'Association Bradford-Humberside) font apparaître des partis pris, des préjugés et la nécessaire prise en compte de la diversité des cultures. La connaissance de la langue, en tant que prise de conscience de sa propre langue par opposition à la langue standard, fait partie du programme d'anglais, de même que l'enseignement de la langue dans un environnement multilingue. Dans son essai sur la Dimension européenne, Tulasiewicz insiste sur l'introduction dans l'enseignement de coutumes et d'attitudes non-territoriales susceptibles d'être plus facilement comprises par la majorité des élèves que des connaissances plus académiques.

On peut trouver des exemples semblables et différents dans les programmes d'autres pays de l'UE, bien que « enseignement/dimension pluriculturelle » soient souvent absents des programmes des disciplines à enseigner, sauf aux Pays-Bas.

L'organisation de l'école

En Allemagne, on encourage les écoles à s'ouvrir aux cultures de leurs élèves, de l'Europe et du monde, et à l'innovation dans les méthodes et les approches. Il existe aussi un renforcement des éléments ethniques dans l'enseignement des disciplines grâce à des programmes supplémentaires visant à éliminer la violence raciale par l'élaboration de stratégies, en particulier pour les enseignants qui travaillent dans des zones à forte concentration pluriculturelle.

Le développement de nouveaux supports pédagogiques

Outre la révision (déjà signalée) des manuels d'histoire en Allemagne et en dehors des manuels sur la France, l'Angleterre et la Pologne, on peut citer l'étude sur les préjugés entre allemands et marocains qui utilise l'approche multi-perspective pour évoquer les images sou-vent déformées des grands personnages historiques et des réussites nationales. Voir aussi l'ou- vrage récent sur la culture tzigane (cf. *Georg-Eckert Institut für Internationale Schulbuchfor- schung*). Pour effectuer ce travail, une aide pédagogique n'est probablement pas toujours facile à se procurer.

La formation des enseignants

Nous y avons fait allusion tout au long de l'article. Green (1985) a stigmatisé le danger du déficit de formation : « *Les enseignants utilisent en classe des pratiques discriminatoires selon les élèves, ce qui peut avoir des répercussions sur leurs résultats et leur confiance en eux* ». Il est dommage que l'attention des jeunes enseignants ne soit généralement pas attirée sur ces faits très simples.

Les enseignants doivent être capables de mettre à profit les changements intervenus dans les programmes pour améliorer les chances des immigrés et réduire le nombre de ceux qui ont besoin d'un enseignement de soutien spécial. Ceci implique le développement d'une pédago- gie interculturelle comme l'a proposé Tulasiewicz (in King et Reiss, 1993).

Nous avons distingué des approches actives et passives du multiculturalisme. La formation des enseignants comprend les aspects pédagogiques généraux et le pluriculturalisme dans la didactique de chaque discipline. Dans le département de Pédagogie de l'Université de Cam- bridge, les problèmes relevant de l'éducation multiculturelle ont été jusqu'à présent enseignés dans le cadre des études générales en éducation qui comprenaient des rencontres avec des minorités et leurs porte-paroles ainsi qu'avec des spécialistes des programmes issus des auto- rités locales de l'éducation (LEA). Depuis 1994/1995, ces rencontres ont été supprimées, en partie à cause du manque de temps lié au transfert dans les établissements scolaires d'une grande partie de la formation des enseignants. Il incombe maintenant à chaque professeur de « Méthode » d'intégrer ces problèmes à son cours. Cette politique d'infiltration dans le pro- gramme est tout à fait souhaitable et ouvre des possibilités pour la promotion active de la diversité. Elle est cependant très aléatoire, car on ne saura pas ce qui a vraiment été fait dans ce domaine et tout dépendra de la priorité que chaque professeur voudra bien lui accorder. Selon Adams, le programme d'anglais, langue maternelle, prend très au sérieux cet aspect de son travail. On organise des séminaires sur l'enseignement dans les classes multilingues et on prévoit des stages d'observation sur le terrain pour permettre aux élèves-enseignants de voir ce qui se fait dans les écoles des quartiers pauvres et vétustes du centre des villes où les classes comportent des élèves d'origine ethnique très diverses. La dernière innovation est une simula- tion sur ordinateur appelée « Une Langue pour l'Europe » et destinée à augmenter la prise de conscience des problèmes de langue dans des domaines liés à la langue et l'identité, la langue et le pouvoir. La littérature « en anglais » constitue l'objet d'étude. Par rapport à ce qui se fait ailleurs, cette approche peut être qualifiée d'active.

CONCLUSION

Une étude du multiculturalisme dans la formation des enseignants doit faire la distinction, qui varie selon les pays, entre la politique culturelle concernant l'Europe territoriale et celle qui est appliquée aux minorités immigrées. La tolérance et la promotion active de la diversité s'exercent à l'égard de l'Europe territoriale et constituent par elles-mêmes une éducation multiculturelle. Seule, la Dimension européenne, qu'il est difficile de définir avec précision, introduit le multiculturalisme dans une approche à la fois active et passive. Tant que l'éducation sera de la responsabilité de chaque État membre de l'UE, il sera impossible de parler d'une politique européenne commune d'éducation multiculturelle. Confronter les solutions adoptées dans chacun des États en tenant compte de leurs similitudes et de leurs différences pourrait constituer une première étape vers un rapprochement. En dépit de toutes les variables à prendre en considération, il n'est peut-être pas déraisonnable de penser que l'enseignant multiculturel deviendra probablement la norme dans l'Europe du vingt-et-unième siècle.