

Quelle formation interculturelle en éducation ?

Fernand Ouellet
Université de Sherbrooke

La question de la diversité culturelle et religieuse est devenue en cette fin de millénaire un enjeu majeur dans un grand nombre de sociétés du monde. C'est maintenant une thématique omniprésente dans la plupart des disciplines du champ des sciences humaines et sociales où les publications sur le sujet ont littéralement explosé au cours des dernières décades. Ces développements ont bien sûr eu un impact sur l'éducation où l'on a vu apparaître plusieurs mouvements éducatifs visant à promouvoir une plus grande ouverture à la diversité culturelle et religieuse ainsi qu'à lutter contre la discrimination et le racisme : l'éducation multiculturelle/interculturelle, l'éducation antiraciste, l'éducation au développement, l'éducation dans une perspective mondiale (*global education*), l'éducation à la paix, l'éducation bilingue, l'éducation à la démocratie, l'éducation à la citoyenneté.

La formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices apparaît à plusieurs promoteurs de ces différents mouvements éducatifs comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale. Mais leur conception du contenu et des orientations de cette formation dépend du mouvement auquel ils se rattachent et de la conception de l'éducation à la diversité et de la lutte à la discrimination qu'ils privilégient au sein de ce mouvement. Si l'on s'en tient au seul mouvement de l'éducation interculturelle¹, on observe

1. J'utiliserai ce terme plus courant en français pour ce que les auteurs anglophones désignent plus souvent par le terme « éducation multiculturelle ». Ces deux termes m'apparaissent tout aussi ambigus l'un que l'autre et il faut toujours les définir pour savoir ce dont on parle.

déjà une si grande diversité d'orientations qu'il est difficile de donner un contenu précis à cette notion. Une étude réalisée en 1993 par Michel Pagé identifie sept courants d'idées différents qui seraient sous-jacents à ces initiatives de prise en compte du pluralisme ethnoculturel en éducation :

- **Courant compensatoire.** Assurer les meilleures chances de réussite scolaire chez les élèves des minorités qui constituent une clientèle à risque pour des raisons linguistiques et socio-économiques.
- **Courant de la connaissance des cultures.** Développer des relations harmonieuses entre les membres de groupes ethniques distincts.
- **Courant de l'hétérocentrisme.** Reconstruire le savoir constitué par la science et la culture pour détruire les stéréotypes de la suprématie des Blancs ; transformer le curriculum pour que l'éducation véhicule une connaissance du monde plus juste et plus vraie que celle élaborée dans la foulée de la suprématie de l'homme blanc occidental.
- **Courant isolationniste.** Valoriser les langues patrimoniales et les cultures minoritaires à l'école par des activités séparées.
- **Courant antiraciste.** Favoriser l'éducation à la critique de la discrimination dans les institutions et la société.
- **Courant de l'éducation civique.** Promouvoir une éducation pratique aux droits humains et aux valeurs démocratiques.
- **Courant de la coopération.** Promouvoir la coopération en éducation dans les groupes scolaires hétérogènes, centrée sur l'égalisation des statuts (Pagé, 1993, p. 11-12).

L'étude analyse différentes publications qui se situent dans l'un ou l'autre de ces courants d'idées et s'interroge sur leur pertinence en fonction des trois objectifs qu'une éducation devrait poursuivre concurremment pour faire face adéquatement aux défis du pluralisme ethnoculturel :

- 1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ;
- 2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ;
- 3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses (p. 101).

Selon Pagé, pour atteindre ces trois objectifs, l'école devrait favoriser les initiatives qui s'inspirent de ces différents courants. Seul le courant isolationniste n'a pas de place dans l'éducation interculturelle telle qu'il la conçoit. Il formule également de fortes réserves par rapport au courant de la

connaissance des cultures. Toutefois, ce courant est souvent celui vers lequel les enseignants et les enseignantes se tournent spontanément. Plusieurs des initiatives prises par les écoles pour faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel mettent indûment l'accent sur la valorisation et la protection des particularismes ethnoculturels, ce qui a pour effet de provoquer des effets indésirables qui vont à l'encontre des intentions généreuses des éducateurs et des éducatrices qui en font la promotion. J'ai présenté ailleurs (Ouellet, 1992) une analyse de ces *effets pervers* qui ont été signalés par plusieurs chercheurs : l'enfermement des individus dans une identité culturelle fixe et immuable qui les prive de leur liberté de choisir leur « formule culturelle » ; le renforcement des frontières entre les groupes et l'accentuation des risques d'intolérance et le rejet de l'Autre ; l'accentuation des difficultés d'accès à l'égalité des chances pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires ; la perplexité paralysante qui risque de s'emparer du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner s'il veut respecter la culture des élèves des minorités ; la stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée ; la réification et la folklorisation de la culture qui cesse d'être une réalité vivante pour fournir le mode d'emploi de la vie ; la fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes.

La simple énumération de ces effets pervers et celle des différents courants d'idées qui se disputent le champ de l'éducation interculturelle suffit, je crois, à montrer qu'il s'agit d'un champ d'intervention complexe dans lequel il serait hasardeux de s'aventurer sans préparation. La capacité d'intervenir efficacement dans ce domaine suppose une analyse systématique des divers courants d'idées qui s'affrontent et des effets pervers que certains d'entre eux sont susceptibles d'engendrer.

Les développements récents de la réflexion théorique sur « l'éducation interculturelle » (Gagnon, McAndrew & Pagé, 1996) tendent à articuler étroitement celle-ci avec l'éducation à la citoyenneté. Il s'agit en effet de deux champs éducatifs complémentaires et il importe d'éviter les oppositions stériles comme celles qui ont opposé pendant longtemps l'éducation anti-raciste et l'éducation interculturelle. Une initiative éducative s'inscrit dans le champ de l'éducation interculturelle lorsqu'elle poursuit *concurrentement* trois préoccupations :

- l'ouverture à la diversité ;
- l'égalité des chances et l'équité ;
- la cohésion sociale.

On peut rattacher les deux premières préoccupations au champ de l'éducation interculturelle et la dernière à celui de l'éducation à la citoyenneté. Il existe des divergences d'opinion très profondes entre les citoyens et les citoyennes sur l'importance relative qu'il faut accorder à chacune de ces

préoccupations. Une poursuite trop exclusive de la première serait certainement de nature à soulever des résistances chez ceux et celles pour qui la seconde ou la troisième est fondamentale. Les promoteurs de l'ouverture du système d'éducation au pluralisme doivent donc satisfaire aux préoccupations légitimes des partisans de la cohésion sociale et aux partisans de l'égalité². Pour éviter les effets pervers décrits plus haut, toute initiative visant à faire face aux défis du pluralisme en éducation doit accorder une place importante à l'égalité et à l'équité. Le principal défi pour les éducateurs et les éducatrices est de maintenir un équilibre entre ces trois préoccupations.

Pour donner à ces principes un caractère plus concret, il peut être utile de décrire les caractéristiques d'une école qui poursuivrait systématiquement ces trois préoccupations³ :

- elle accorde une priorité très haute aux moyens qui favorisent la réussite scolaire de tous les élèves ;
- elle procède à une autocritique constante des fonctionnements qui conduisent certaines catégories d'élèves à l'échec ou à des orientations moins valorisées ;
- elle accorde une place significative à diverses traditions culturelles et religieuses dans tous les programmes scolaires, dans le matériel pédagogique, dans le calendrier des fêtes et dans la décoration de l'école ;
- elle reflète la diversité culturelle et religieuse de la société dans son corps professoral et dans son personnel ;
- elle se gère d'une manière démocratique et favorise la participation des élèves à la gestion de l'école et de la classe ;
- elle encourage l'utilisation des stratégies de la coopération dans les apprentissages scolaires, en particulier celles qui mettent l'accent sur les apprentissages conceptuels complexes et de haut niveau et sur l'atténuation des effets des inégalités de statuts sur la participation égalitaire aux tâches effectuées en coopération⁴ ;

2. Il me paraît y avoir une certaine sagesse dans la stratégie suggérée par Kautz (1995) aux libéraux (partisans de la liberté). Selon lui, ceux-ci devraient faire des alliances avec les républicains (partisans de la vertu patriotique) et avec les démocrates (partisans de l'égalité). Les partisans de la vertu et les partisans de l'égalité étant beaucoup plus nombreux que les partisans de la liberté, les libéraux sont voués à l'échec s'il veulent convaincre tous les citoyens d'adhérer à leurs valeurs. En effet, ils apparaîtront toujours comme une menace aux partisans de la vertu et à ceux de l'égalité. Tout ce qu'ils peuvent espérer d'eux c'est qu'ils les laissent tranquilles, qu'ils les « tolèrent ».

3. J'emprunte plusieurs de ces caractéristiques de l'excellent ouvrage de Mal Leicester (1989).

4. Sur cette forme originale d'apprentissage en coopération et sa pertinence pour l'éducation interculturelle, voir Cohen, 1994 ; Ouellet, 1995 ; Pagé ; 1995 ; Évangéliste, Sabourin et Sinagra, 1995, 1996.

- elle se donne une politique de lutte contre la discrimination et le racisme élaborée conjointement par la direction et tous les membres du personnel ;
- elle favorise la collaboration avec les parents et prend des mesures pour que la communication avec les parents des minorités et des parents récemment arrivés soit efficace ;
- elle définit des critères acceptés par tous les membres du corps professoral et du personnel pour évaluer régulièrement sa performance par rapport à chacune de ces caractéristiques.

Je voudrais esquisser ici ma vision de la formation dont les enseignants et les enseignantes ont besoin pour enseigner efficacement dans ce type d'écoles. Je fournirai tout d'abord quelques indications sur trois types de stratégies de formation interculturelle des éducateurs et des éducatrices qui ont fait récemment l'objet de publications importantes. Je présenterai ensuite les grandes lignes du modèle de formation que j'ai développé dans le cadre des programmes de formation universitaire avancée dont j'ai la responsabilité.

Trois approches constituent selon moi des sources d'inspiration pour toute initiative dans ce domaine : la « critique radicale », l'apprentissage en coopération et l'échange scolaire. L'approche de la « critique radicale » est importante parce qu'elle met l'accent sur la justice et l'équité sociale et sur les facteurs structurels qui contribuent à maintenir la situation d'oppression de certains groupes dans la société. Cette préoccupation est essentielle à toute formation interculturelle et il importe d'autant plus de la rappeler qu'elle risque d'être mise en veilleuse par l'accent mis sur la cohésion sociale dans le discours sur la citoyenneté qui domine actuellement. L'apprentissage en coopération selon les perspectives d'Élizabeth Cohen est un second champ de recherche et d'expérimentation pédagogique qui mérite une attention spéciale parce qu'on y retrouve des moyens efficaces pour gérer l'hétérogénéité de la classe et pour concilier les préoccupations d'ouverture à la diversité, d'équité et de cohésion sociale. Pour ce qui est des différentes formules d'échange scolaire, elles fournissent un terrain très riche pour des projets pédagogiques faisant appel à l'apprentissage en coopération et elles constituent une voie privilégiée d'ouverture de l'école sur le monde.

L'APPROCHE « CRITIQUE RADICALE »

Le courant du « multiculturalisme civique » et celui du « multiculturalisme critique » se disputent l'allégeance des chercheurs et des formateurs depuis une dizaine d'années. Christine Sleeter s'inscrit dans le second courant. Elle définit l'éducation multiculturelle comme une forme de résistance à l'oppression qui cherche à définir des pratiques éducatives pour lutter contre l'oppression de divers groupes sociaux dans la société américaine. L'éducation multiculturelle a été historiquement liée au mouvement des droits civiques des Noirs américains dans les années soixante, mais, avec la montée de la droite pendant les années quatre-vingt, elle a été mise en veilleuse. Sleeter croit qu'il faut la réaffirmer avec force.

Cette conception critique et émancipatrice de l'éducation interculturelle était sous-jacente à un programme de formation interculturelle qu'elle a mis sur pied en 1987 et qui s'est déroulé sur une période de deux ans. Un groupe de trente enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire dans deux districts scolaires du mid-ouest américain étaient inscrits à ce programme. Celui-ci comportait dix journées de sessions intensives pour lesquelles les enseignants et les enseignantes avaient obtenu une libération de leur tâche d'enseignement. Ce programme a fait l'objet d'une évaluation systématique et Sleeter (1992) a publié un ouvrage qui présente un compte rendu détaillé d'une étude ethnographique permettant de vérifier si la formation a modifié les façons de voir des enseignants et des enseignantes et leur façon d'enseigner. Cette évaluation s'appuie sur des données recueillies par des entrevues et des observations effectuées pendant les sessions de formation et dans les classes. C'est ainsi une des rares études qui permet d'évaluer l'impact d'un programme de formation interculturelle en se basant non seulement sur ce qu'en disent les participants, mais sur ce qu'ils en font dans leur pratique pédagogique.

Voici comment Christine Sleeter définit les conditions d'un bon programme de formation en éducation :

- Il se déroule dans l'école et s'inscrit dans les projets de l'école.
- Les enseignants et les enseignantes participent à la planification, à l'organisation et à la réalisation des activités de formation.
- L'accent est mis sur l'auto-formation et sur la diversité des formes de perfectionnement.
- Les enseignants jouent un rôle actif dans la sélection des objectifs et des activités de perfectionnement.
- L'accent est mis sur la démonstration, l'expérimentation supervisée et la rétroaction. La formation est concrète et se poursuit sur une longue période.

- Le support et l'assistance sont disponibles sur demande.
- Les écoles ont des normes qui supportent la collégialité et l'expérimentation.
- Les administrateurs travaillent avec les enseignants et les enseignantes à clarifier les objectifs et les attentes et les supportent activement dans leurs efforts pour changer leurs pratiques.
- Les efforts doivent être concentrés sur les changements du curriculum et des façons d'enseigner et de gérer la classe pour aider l'élève à apprendre.
- Il doit y avoir un suivi qui se poursuit pendant assez longtemps pour que les nouveaux comportements soient intégrés dans la pratique courante (Sleeter, 1992, p. 36-37).

Rares sont, selon elle, les programmes de perfectionnement qui réunissent toutes ces caractéristiques. Le projet qu'elle a évalué possédait quelques-unes de ces caractéristiques : les enseignants et les enseignantes ont pu participer à la définition des objectifs et au choix des activités de formation, la formation s'est déroulée sur une plus longue période et a été plus systématique que la plupart des programmes de ce genre et plusieurs sessions ont porté sur des activités pratiques. Mais il ne se déroulait pas dans une école, il n'avait pas un support actif de l'administration et ne comportait pas de supervision et de rétroaction en classe (Sleeter, 1992, p. 200-201).

Toutefois, ces caractéristiques ne suffisent pas pour définir les objectifs poursuivis par Sleeter et son équipe. Selon elle, les programmes de formation en éducation multiculturelle ne visent généralement qu'à la croissance personnelle des enseignants et des enseignantes et au développement de nouvelles habiletés, mais ils négligent tout ce qui a trait à la mise en œuvre d'une « politique plus large ». Pour elle, la finalité ultime de l'éducation multiculturelle est de « changer les écoles comme institutions pour qu'elles servent les intérêts des enfants des groupes opprimés » (p. 37). Un programme de formation en éducation multiculturelle doit donc viser non seulement à changer les attitudes et les comportements des enseignants et des enseignantes, mais à changer le fonctionnement même de l'institution scolaire.

Parmi les éléments ou les processus qui doivent être changés, il faut inclure le curriculum, les formes d'orientation (*tracking*) et de regroupement qui produisent de la ségrégation à l'intérieur des écoles, les pratiques d'évaluation qui « prouvent » l'infériorité des élèves des classes inférieures et des minorités, les stratégies d'enseignement, les relations entre les élèves et les communautés qu'elles servent, les politiques linguistiques et les programmes d'apprentissage des langues étrangères, ainsi que le sexe et le genre du personnel de l'école (p. 39).

C'est cette « politique sociale plus large », dont l'impact sur le fonctionnement des écoles serait considérable si elle était mise en application, qui sert à Sleeter de point de référence pour évaluer l'impact du programme de formation. Elle constate que le programme n'a réussi à modifier ni la façon dont les enseignants et les enseignantes abordent les questions de diversité et d'inégalité, ni à rendre la majorité d'entre eux plus conscients du rôle de l'école, comme institution, dans le maintien de ces inégalités. Ils continuent d'appliquer une grille de lecture conservatrice ou libérale et ils résistent à la grille du structuralisme radical qui voit dans les inégalités le résultat de la compétition entre groupes plutôt qu'entre individus.

Sleeter propose en conclusion quelques pistes pour que les programmes de formation produisent des changements plus significatifs : c'est l'école, plutôt que les enseignants et les enseignantes, qui devrait être le centre du changement ; il faudrait travailler à améliorer la qualité des relations entre les enfants, les parents, les enseignants et les administrateurs et cesser de traiter les enseignants comme de simples exécutants dans une école dont le fonctionnement est de plus en plus bureaucratisé ; il faudrait travailler à rendre les enseignants plus conscients de l'oppression et de leur position sociale dans un système qui génère et maintient l'oppression. Il faudrait faire une place aux rêves et aux formes de civilisation des peuples autochtones et des peuples africains ; enfin, il faudrait connecter davantage l'éducation multiculturelle aux mouvements sociaux d'émancipation des groupes opprimés et former les enseignants pour qu'ils deviennent des activistes engagés dans ces mouvements⁵.

Tous ceux et celles qui s'intéressent au perfectionnement des éducateurs et des éducatrices pour qu'ils soient mieux en mesure de bâtir une école ouverte à la diversité et mobilisée contre les inégalités, trouveront dans les travaux de Sleeter et des nombreux auteurs, surtout américains, qui se rattachent au courant de « l'éducation multiculturelle critique » beaucoup d'éléments très stimulants pour la réflexion et pour l'action. En

5. Pour une expérience très intéressante d'une stratégie pédagogique utilisée avec succès par Sleeter afin d'amener des futurs maîtres originaires de la classe moyenne à se solidariser avec les perspectives des groupes opprimés, voir Sleeter, 1995, 1996. Les étudiants devaient rédiger un essai sur le « pourquoi » d'une situation concernant la race, la classe sociale et/ou le genre qu'ils ne comprenaient vraiment pas. Cet essai devait distinguer entre le point de vue « dominant » et le point de vue « minoritaire » sur la nature de la société et sur la nature des groupes opprimés. Leur analyse de l'oppression devait distinguer les niveaux individuel, institutionnel et symbolique. Avant de s'engager dans un travail de terrain dans des organisations communautaires urbaines sur la question qu'ils avaient choisie, les étudiants devaient analyser l'autobiographie d'une femme blanche de la classe moyenne qui découvre l'impact de la discrimination raciale sur les Noirs américains dans les années 1960. Pendant tout le projet, les étudiants devaient travailler en collaboration et confronter leurs perceptions et leurs interprétations.

particulier, ces travaux les rendront plus conscients de la nécessité de trouver des moyens pour amener les enseignants et les enseignantes à remettre en question leurs approches pédagogiques et le fonctionnement de l'école et d'être à l'écoute des parents et des élèves des groupes qui occupent une position inférieure dans la hiérarchie sociale.

L'étude de Sleeter a montré qu'un des principaux changements induits par le programme de formation qu'elle a mis sur pied a été de susciter chez les participants et les participantes un plus grand intérêt pour l'apprentissage en coopération qui leur fournit des moyens de surmonter le sentiment d'impuissance qu'ils éprouvent souvent devant l'hétérogénéité grandissante de leur classe et le manque de motivation d'une bonne partie de leurs élèves. Elle constate que plusieurs enseignants et enseignantes ont investi beaucoup d'énergie dans l'utilisation des stratégies de l'apprentissage en coopération suite au programme de formation, mais elle minimise la portée de ce changement, n'y voyant qu'une addition d'une nouvelle stratégie d'enseignement sans que les aspects structurels du fonctionnement de l'école qui contribuent à créer les inégalités ne soient remis en question :

La plupart des enseignants et des enseignantes n'ont pas fait le lien entre l'éducation multiculturelle et un mouvement social collectif visant à redistribuer les ressources entre les groupes. L'éducation interculturelle devint pour eux un outil pour s'attaquer aux problèmes qu'ils voyaient dans leurs classes : les tensions entre des groupes d'étudiants, l'ennui et l'échec (p. 178).

Selon Sleeter, cette constatation n'est pas un indice du succès du programme de formation qu'elle a évalué parce qu'elle ne reflète pas une prise de conscience de la situation des groupes opprimés et une volonté de lutter contre l'oppression. Elle ne semble pas connaître l'instruction complexe, la forme d'apprentissage en coopération développée à l'Université de Stanford par Elizabeth Cohen (1994). L'instruction complexe fournit pourtant aux éducateurs des outils très efficaces pour atteindre les objectifs d'équité sociale qui sont centraux dans la perspective de Sleeter et cette approche apparaît moins susceptible de provoquer des résistances que le courant radical.

L'APPRENTISSAGE EN COOPÉRATION ET L'ÉGALISATION DES STATUTS

Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'accent mis sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, dans l'approche de Cohen (1994) le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau. L'originalité principale de cette approche est

qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens d'aider ces élèves.

En mettant tout à la fois l'accent sur la dynamique des statuts au sein des groupes de travail, sur les apprentissages de haut niveau et sur les habiletés sociales permettant d'établir des interactions égalitaires avec des élèves appartenant à diverses classes sociales et à divers groupes culturels – avec qui ils apprennent à réaliser des tâches riches et exigeantes que même les élèves les plus forts ne peuvent pas maîtriser complètement –, l'approche de Cohen apparaît comme une voie particulièrement prometteuse pour faire face aux défis de la pluriethnicité en éducation. Cette approche permet de ne pas isoler l'hétérogénéité culturelle des autres formes d'hétérogénéité (classes sociales, couleur de la peau, genre, maîtrise des apprentissages scolaires, popularité parmi les pairs). C'est une approche qui repose sur une planification rigoureuse, sur des stratégies d'implantation testées par des années de recherche et sur une stratégie d'évaluation qui permet des ajustements continus.

D'autre part, parce qu'elle est exigeante et stimulante pour les enseignants et les enseignantes et pour les élèves, et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider les élèves à développer dès les premières années du cours primaire un rapport actif au savoir plutôt qu'un rapport soumis au rituel scolaire (Charlot, Bantier & Rochex, 1992), cette approche pédagogique est en mesure d'apporter une contribution très significative au problème du décrochage scolaire (Ouellet, 1995a). Elle a ainsi beaucoup plus de chance d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers des immigrants ou des élèves appartenant à une groupe culturel particulier.

Cette approche a connu un rayonnement significatif dans plusieurs pays, mais de l'aveu d'un de ses plus ardents promoteurs européens (Batelaan, 1998, p. 33), les initiatives dans ce domaine ont encore une portée limitée et cette forme d'apprentissage en coopération n'est pas encore intégrée dans l'ensemble du curriculum scolaire et son implantation ne fait encore l'objet que de projets ponctuels. Il faudrait selon lui qu'elle soit intégrée dans une politique éducative d'ensemble et qu'elle fasse l'objet d'un effort concerté et systématique de formation et de perfectionnement des enseignants et des enseignantes.

LA PÉDAGOGIE DE L'ÉCHANGE SCOLAIRE

La pédagogie de l'échange scolaire apparaît à plusieurs éducateurs comme une voie privilégiée pour introduire une perspective interculturelle dans les apprentissages scolaires en évitant les nombreux effets pervers qui guettent toutes les initiatives dans ce domaine. Cette approche peut prendre des formes multiples, mais elles ont toutes en commun l'établissement d'une communication avec des élèves de culture différente, ce qui les oblige à sortir du cadre restreint de la classe ou de l'école. La retombée principale semble être une plus grande implication des élèves et une motivation accrue à apprendre. Cette pédagogie a été au centre de la stratégie élaborée par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse conjointement par la France et l'Allemagne pour tenter de cicatrifier les blessures laissées par les deux guerres mondiales. Cette expérience a donné lieu à des publications importantes sur les dimensions linguistiques et psycho-sociales de la communication interculturelle (Alix & Kodron, 1988 ; Alix, 1995 ; Ladmiral & Lipianski, 1989). Ces travaux ont jeté un éclairage particulièrement intéressant sur les processus de mobilisation identitaire qui interviennent dans les échanges scolaires.

Il faut également signaler ici un ouvrage (Cummins & Sayers, 1995) qui propose d'utiliser le réseau Internet pour établir des réseaux d'apprentissage ouverts sur le monde en utilisant une pédagogie d'« exploration critique en collaboration » (*critical collaborative inquiry*) inspirée par les travaux de Célestin Freinet et de Mario Lodi. Cet ouvrage ouvre des perspectives très intéressantes pour la multiplication des projets d'échanges scolaires entre pays développés et pays pauvres et pour un croisement fécond entre l'approche de l'échange scolaire et celle de l'apprentissage en coopération.

On trouve une autre forme de pédagogie de l'échange scolaire dans le programme d'Intercultura. Cette organisation non gouvernementale italienne a organisé des échanges scolaires qui ont permis à des milliers d'élèves de faire des stages de trois mois à un an dans un pays étranger. Elle a également organisé au cours des vingt dernières années des échanges scolaires impliquant plus de 300 classes du secondaire et des séminaires de formation qui ont rejoint plus de 2000 enseignants et enseignantes du secondaire (Ruffino, 1998). La grille des différences développée par Hofstede (1994) sert de cadre de référence pour analyser et développer les apprentissages interculturels qui se produisent dans le cadre de ces échanges.

LES COMPOSANTES D'UNE FORMATION INTERCULTURELLE

Les trois approches, dont seuls quelques éléments sommaires ont été présentés ici, fournissent des pistes intéressantes pour définir le contenu d'un programme de formation interculturelle, mais elles ne permettent pas de répondre à une question centrale : quelles devraient être les composantes principales d'une formation qui fournirait aux éducateurs et aux éducatrices des orientations claires sur la façon de mettre en œuvre la vision de l'éducation interculturelle présentée plus haut, tout en évitant les effets pervers signalés par les chercheurs ? Je me contenterai de fournir la structure générale du modèle de formation que j'ai présenté ailleurs (Ouellet, 1995b ; 1997, 1999b, sous presse). Ce modèle utilise ce que j'ai appelé une « stratégie du détour » (Ouellet, 1999a) dont il peut être utile de reprendre ici quelques éléments.

Plutôt que de chercher à répondre directement aux attentes des enseignants et des enseignantes, les programmes dont j'ai la responsabilité les entraînent dans un double détour : détour par l'examen critique des grandes thématiques théoriques qui permettent de penser en même temps l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, la recherche d'une cohésion sociale dans un espace commun de délibération et la lutte contre la discrimination et les inégalités ; détour par l'exploration « gratuite » de certains aspects de la situation sociale, politique et économique d'une société étrangère et de la dynamique qui a marqué l'évolution de la culture des citoyens de ce pays et de ceux qui ont choisi ou été forcés d'émigrer à l'étranger. Ce détour peut être complété par l'exploration d'un univers culturel étranger pour les enseignants de la classe moyenne, la culture des milieux ouvriers et des milieux défavorisés. Ce double détour permet d'aborder d'une manière renouvelée les deux autres composantes du programme de formation. Tout d'abord, l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'intervention cherchant à apporter une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation offerte à tous les élèves : celle-ci se ferait à la lumière des perspectives nouvelles ouvertes par la réflexion théorique et de la sensibilité plus grande aux expériences diverses des personnes issues de groupes culturels minoritaires avec qui ils sont entrés en interaction dans le cadre de l'exploration d'un univers culturel étranger. Ensuite, par le développement de compétences spécifiques à l'éducation interculturelle.

Les fondements théoriques

On peut distinguer cinq grands axes dans les thématiques théoriques dont les enseignants et les enseignantes doivent avoir une compréhension minimale, pour être en mesure de situer les défis du pluralisme ethnoculturel

dans le cadre plus large des grandes transformations qui travaillent les sociétés modernes et des phénomènes qui les provoquent :

- culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité et la « postmodernité » ; le relativisme culturel et la nécessité de le dépasser ;
- les obstacles aux relations interculturelles : préjugés, discrimination, hétérophobie, racisme ; l'antiracisme et ses problèmes ;
- égal bénéfice de la loi ; la dynamique de l'exclusion et de la marginalisation, le cercle vicieux de la culpabilisation-victimisation ; les mesures d'accès à l'égalité et leurs effets pervers ;
- nation, communauté, État ; nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, citoyenneté ; éducation civique, éducation à la démocratie ;
- modèles d'insertion des immigrants dans une société pluriethnique moderne : assimilation, multiculturalisme, intégration pluraliste ; politiques concernant l'immigration et l'intégration des immigrants dans quelques pays occidentaux.

Il faudrait de longs développements pour que cette énumération n'apparaisse pas seulement comme une liste de lieux communs⁶. Un examen rapide de cette thématique complexe permet néanmoins de se rendre compte que la démarche proposée aux enseignants et aux enseignantes les éloigne pour un bon moment des préoccupations pratiques avec lesquelles ils arrivent souvent à l'Université. Il ne s'agit pas de donner des trucs dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter aux conditions particulières de leur classe. Il s'agit plutôt de leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu'ils possèdent déjà et de les amener à redéfinir leur perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension nouvelle que ce cadre conceptuel leur permet d'acquérir.

Il faut toutefois reconnaître qu'il faut en général un certain temps pour que les enseignants et les enseignantes engagés dans un programme de perfectionnement parviennent à saisir l'importance de cette réflexion théorique. Leur formation initiale les a généralement peu initiés aux approches des sciences sociales et ils ne se sentent pas familiers avec les concepts et les problématiques de ces disciplines. Mais j'ai pu constater que ceux et celles qui persistent, en dépit du malaise qu'ils éprouvent au départ, en

6. Je dois renvoyer à mon ouvrage de 1991 pour une tentative d'explicitation de quelques-uns de ces thèmes. Depuis cette date le nombre d'ouvrages qui ont été publiés sur des questions touchant l'un ou l'autre de ces thèmes dépasse la capacité de lecture de la majorité des chercheurs, sans parler de celle des enseignants et des enseignantes engagés dans le feu de l'action.

viennent assez rapidement non seulement à voir la pertinence de cette démarche théorique, mais à y prendre plaisir. Cette constatation est également ressortie très clairement du rapport d'évaluation du programme par une équipe de chercheurs (Charbonneau, Chiasson & Proulx, 1995, p. 449-450). La stratégie douce mais exigeante du détour par l'exploration de cette problématique théorique m'apparaît ainsi plus productive et plus intéressante qu'une stratégie de confrontation ou de culpabilisation. Elle oriente l'imagination et la créativité pédagogique des enseignants et des enseignantes vers des avenues où ils risquent moins que leurs interventions fassent partie du problème plutôt que de sa solution.

L'exploration d'un univers culturel étranger

Le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe pour une formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges et d'élargissement des écarts entre les conditions de vie dans les pays les plus industrialisés et les pays pauvres. Ce détour peut contribuer d'une manière significative au développement de la vision planétaire dont nous aurons besoin pour faire face aux défis nouveaux qui confrontent aujourd'hui toutes les sociétés. Le détour par l'exploration de la culture de la pauvreté est également d'une grande pertinence dans le contexte d'une économie en voie de mondialisation où l'écart entre les « bons consommateurs » et les « consommateurs imparfaits » (Bauman, 1997) est en train de s'élargir d'une manière inquiétante.

Dans le cadre de cette activité, les enseignants et les enseignantes sont invités à explorer quelques aspects importants du modèle culturel dominant dans un pays qu'ils voudraient visiter un jour et à les situer dans la dynamique des rapports souvent tendus avec les groupes minoritaires. Cette recherche doit aboutir à la rédaction d'une courte monographie où ils cherchent à approfondir quelques-uns des points suivants :

- l'univers religieux traditionnel et ses transformations contemporaines ;
- la famille et l'éducation des enfants ;
- le système d'éducation ;
- les tensions entre tradition et modernité ;
- les rapports entre les groupes culturels et religieux et les politiques de l'État dans ce domaine ;
- les problèmes économiques et leur impact sur la volonté d'émigrer.

Pour effectuer cette étude, ils doivent consulter des spécialistes capables de les conseiller sur les ouvrages les plus importants pour comprendre la

situation religieuse, culturelle, sociale et politique de ce pays. Ils sont également invités à échanger sur les résultats de leurs recherches avec des immigrants cultivés originaires de ces pays et à discuter avec eux des transformations subies par leur culture suite à sa transplantation dans un nouvel environnement et des difficultés qu'a représenté pour eux l'immigration dans un nouveau pays.

Pour ce qui est de l'exploration de l'univers de la culture populaire et de la culture de la pauvreté, les étudiants et les étudiantes seront engagés dans une recherche-action sur l'environnement socio-affectif des élèves qui proviennent des milieux populaires, sur la culture de leurs parents et sur les conditions dans lesquelles s'opère la communication entre l'école et la famille dans ces milieux. Ils travailleront à l'élaboration d'un projet visant à améliorer la communication entre l'école et la famille en s'inspirant d'initiatives originales réalisées ailleurs.

Le projet d'intervention

Même s'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, une formation interculturelle ne peut se limiter à l'examen critique de la thématique théorique dont nous avons identifié les principaux éléments et à son actualisation dans l'exploration d'une tradition culturelle étrangère. Elle doit également fournir aux enseignants et aux enseignantes des éléments de stratégies pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves et des indications sur la façon de les préparer à faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel. L'éventail des stratégies pédagogiques possibles est toutefois limité par les nombreux effets pervers que produisent celles qui sont trop centrées sur les particularismes ethnoculturels et qui s'inscrivent dans une adhésion non critique à une idéologie du pluralisme culturel. Cet ensemble d'effets pervers constitue en quelque sorte un « mur théorique » qui force encore une fois les enseignants et les enseignantes à faire un détour et à aborder les défis du pluralisme ethnoculturel dans le contexte plus large d'un renouvellement de la pédagogie et d'une éducation à la citoyenneté.

Deux champs d'expérimentation pédagogique examinés plus haut paraissent particulièrement féconds pour tous ceux et celles qui veulent faire preuve de créativité pédagogique en tenant compte des risques de dérives que la réflexion théorique a fait apparaître : la pédagogie de l'échange scolaire et l'apprentissage en coopération. Si l'on combine les deux approches, on pourra en arriver progressivement à transformer la pédagogie pour qu'elle reflète les trois préoccupations fondamentales d'une éducation véritablement interculturelle : l'ouverture à la diversité, l'égalité et l'équité, et la cohésion sociale.

Des compétences spécifiques

Les discussions qui précèdent permettent d'identifier un certain nombre de compétences dont la maîtrise pourrait être considérée comme essentielle pour les éducateurs et les éducatrices désireux de s'inscrire dans le courant de l'éducation interculturelle tel qu'il a été défini ici :

- Les compétences nécessaires pour porter un jugement critique sur les diverses thèses qui s'affrontent sur chacun des 5 axes théoriques mentionnés plus haut.
- Les compétences nécessaires pour recueillir des données ethnographiques sur les élèves, sur leur famille et leur milieu socioculturel, pour les interpréter et pour les appliquer à l'élaboration de stratégies de collaboration famille-école.
- Les compétences en communication interculturelle nécessaires pour la collaboration avec les parents dont la culture et le milieu social est différent.
- Les compétences nécessaires pour gérer les problèmes de statut dans les groupes d'apprentissage en coopération, pour élaborer des tâches complexes faisant appel à des apprentissages conceptuels de haut niveau et pour appliquer le traitement des habiletés multiples.
- Les compétences nécessaires pour gérer les conflits de valeurs et les désaccords moraux par la délibération démocratique, la médiation interculturelle et la négociation d'accommodements raisonnables.
- Les compétences nécessaires pour élaborer avec des collègues des critères pour évaluer le caractère démocratique de la gestion, le contenu interculturel des programmes, les procédures d'évaluation et d'orientation, les politiques d'embauche d'enseignants des minorités, la présence de stéréotypes dans le matériel scolaire, le climat interculturel de l'école (calendrier scolaire, affiches).

Ces compétences ne sont pas toutes du même niveau de complexité, mais il apparaît d'emblée qu'il n'est pas possible de les développer toutes dans la formation initiale des enseignants et des enseignantes. Le développement de ces compétences doit donc relever de la formation continue et faire l'objet d'un programme structuré de formation. Des sessions brèves de sensibilisation ne suffisent pas. Il n'est pas encore possible d'être très catégorique sur les moyens les plus efficaces pour développer chacune de ces compétences. L'étude de la documentation disponible sur plusieurs de ces compétences est certainement un moyen à ne pas négliger. Mais la meilleure façon d'apprendre à maîtriser la plupart d'entre elles est sans doute de s'engager dans un projet d'intervention qui y fait appel, après s'être sérieusement engagé dans le double détour que j'ai décrit plus haut, le détour par la théorie et le détour par l'exploration d'un univers culturel étranger.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alix, C. (1995). Échanges scolaires : exemples et réflexions autour d'une pédagogie du dialogue et de pratiques coéducatives. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 185-206). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Alix, C. & Kodron, C. (1988). *Coopérer et se comprendre*. Paris : Office Franco-Allemand pour la Jeunesse.
- Batelaan, P. (1998). Teacher training for intercultural education : a reflection on IAIE's « Cooperative Learning in Intercultural education Project » (CLIP). *European Journal of Intercultural Studies*, 9 Supplement, 21-34.
- Bauman, Z. (1997). *Postmodernity and its discontents*. New York : New York University Press.
- Charbonneau, C., Chiasson, N. & Proulx, J. (1995) La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 443-455). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cohen, E. (1994). *Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Montréal : La Chenelière.
- Cummins, J. & Sayers, D. (1995). *Brave new schools*. Toronto : OISE Press.
- Évangéliste, C., Sabourin, M. & Sinagra, C. (1995). Une expérience de pédagogie coopérative au primaire. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 161-172). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Évangéliste, C., Sabourin, M. & Sinagra, C. (1996). *Apprendre la démocratie. Guide de sensibilisation et de formation selon l'apprentissage coopératif*. Montréal : Chenelière/McGraw Hill.
- Gagnon, F., McAndrew, M. & Pagé, M. (Éd.) (1996). *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Hofstede, G. (1994). *Cultural differences in teaching and learning*. Mollina : EFIL.
- Kautz, S. (1995). *Liberalism and community*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Ladmiral, J.-R. & Lipiansky, E. M. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Leicester, M. (1989). *Multicultural education. From theory to practice*. Windsor : NFER-Nelson.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1992). L'éducation interculturelle : les risques d'effets pervers. In D. Renaud (Éd.) *L'interculturel : une question d'identité* (pp. 61-108). Québec : Musée de la civilisation.

- Ouellet, F. (1995a). Apprentissage en coopération et échec scolaire. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 135-160). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Ouellet, F. (1995b). Pour développer la compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité. Le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 419-441). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Ouellet, F. (1997). Éducation interculturelle et formation interculturelle. Éléments de problématique. *Études ethniques au Canada*, 29 (2), 32-57.
- Ouellet, F. (1999a). De la nécessité du détour en formation interculturelle. Le programme de l'Université de Sherbrooke. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (p. 193-215). Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1999b). Training teachers for intercultural/anti-racist education. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds), *Education, culture and values, Vol. II, Institutional issues : Pupils, schools and teacher education* (pp. 169-180). London : The Falmer Press.
- Ouellet, F. (sous presse). Les enseignants ont-ils besoin d'une formation interculturelle ? Communication présentée au colloque de la Société suisse de recherche en éducation, octobre 1997. À paraître dans la *Revue suisse de recherche en éducation*.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Pagé, M. (1995). Apprendre en coopération en milieu hétérogène. In F. Ouellet (Éd.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (pp. 103-133). Québec : Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Ruffino, R. (1998). Interculture at school : the Italian experience of Intercultura. *European Journal of Intercultural Studies*, 9 Supplement, 79-88.
- Sleeter, C. E. (1992). *Keeper of the American dream : A study of staff development and multicultural education*. Bristol, PA : Falmer Press.
- Sleeter, C. E. (1995). Reflections on my use of multicultural and critical pedagogy when students are White. In C. E. Sleeter & P. L. McLaren (Eds), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference* (pp. 415-437). New York : State University of New York Press.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York : State University of New York.