

La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité

**Malika Belkaïd
Université de Genève**

Former des enseignants, aujourd'hui comme hier, a pour objectif d'optimiser leur intervention dans un processus éducatif afin de participer le plus adéquatement possible au développement de jeunes êtres qui leur seront confiés dans des écoles où ensemble, ils seront appelés à exercer leurs « métiers ». Pendant le processus formateur, à leurs divers attributs et compétences d'hommes et de femmes, les premiers entament une construction de compétences qui en feront des professionnels de l'instruction et de la socialisation seconde. Les objectifs généraux d'élévation et d'élevage qui transforment les enfants en élèves se déroulent dans des contextes larges et locaux qui comportent des dimensions culturelles diverses. Ces acteurs investissent, gèrent, organisent. De plus en plus, une conviction s'installe : la qualité de leur vivre ensemble conditionne leurs apprentissages et ceux qui sont encore désignés comme théoriciens ou comme praticiens travaillent au repérage du « sens » du travail scolaire.

Toute formation humaine et humaniste destinée à des intervenants dans la vie d'autrui gagnerait à rester attentive aux malaises plus ou moins violents qui se manifestent dans l'espace où s'inscrivent leurs actions. Ici, peut-on diagnostiquer que le « mal-vivre » dans le vécu scolaire serait d'ordre *culturel* ? Les propos des pages qui vont suivre dans une deuxième partie, subodorent que la prise de conscience et la prise en compte de la diversité culturelle des éducateurs ouvrent la voie à une disposition nouvelle en ce qu'elle peut permettre la rencontre de la diversité des autres acteurs du monde scolaire en altérité. Quelques réflexions conceptuelles et des arguments à visée pratique sont avancés et voudraient contribuer au projet de

trouver et retrouver du sens, les cultures étant des lieux de sens. Auparavant, une première partie examine l'expression *diversité culturelle*, la balade légèrement dans l'histoire et en observe la présence dans le monde scolaire. De la conviction que la dimension de diversité culturelle irrigue et dynamise tout projet de formation, découle une troisième partie qui présente les grandes lignes d'une démarche autobiographique pour travailler la diversité en soi-même et chez les autres. Là, des récits de vie sont élaborés par des personnes qui se mettent dans une posture réflexive face à la construction narrative réalisée, en partage et communication avec d'autres personnes engagées dans une semblable quête de sens. Un tel travail favoriserait une « initiation » à la complexité de la vie : les guillemets protègent d'éventuels glissements de sens : les enseignants ne sont pas des profanes de la chose scolaire, des personnes vides de passé et de savoirs et qui recevraient dans l'émerveillement des connaissances inaugurales, premières. Le travail dans les histoires de vie multiplie les « débuts », retrouve des échanges et savoirs d'expériences divers dans une dynamique « acculturante ».

LA DIVERSITÉ CULTURELLE

Les deux entrées lexicales, diversité et culture, méritent quelques précisions sémantiques. La seconde – et surtout son substantif de support, *culture* – a non seulement fait l'objet d'écrits innombrables, mais a intéressé des champs entiers de recherche en sciences humaines autour de disciplines comme l'ethnologie, l'anthropologie, la sociologie et toutes les branches auxquelles s'adjoint, dans une précision frôlant parfois le pléonasme, l'adjectif culturel : anthropologie culturelle, histoire culturelle, communication culturelle... Sans prétendre épuiser le questionnement épistémologique et l'essai, toujours à refaire, de définitions, il peut être utile de tenter quelques réflexions pour éclairer l'emploi qui est fait ici de la notion de diversité culturelle.

La diversité

L'histoire des mots et les précisions des ouvrages de référence sont toujours instructives, parfois surprenantes. C'est le cas pour *diversité*. Mais plus encore pour l'adjectif *divers*. L'expression *diversité culturelle* se rencontre d'abondance, mais dit-on de quelqu'un, d'une situation ou d'une œuvre, par exemple, qu'il ou elle est diverse culturellement ? Pour *divers*, le français moderne n'a retenu que le sens de *différent* et celui de *changeant* ou *inconstant*, et aujourd'hui, le syntagme *fait divers*, apparu dans la presse en 1838, est son emploi le plus fréquent. Le mot latin *diversus* signifie *qui va*

dans des directions opposées. Il est intéressant de retenir le sens de *méchant* du latin populaire et celui de *cruel* ou *sauvage* en ancien et moyen français. Des variantes sont repérées dans les langues gallo-romanes : *capricieux, fantasque, folâtre, tapageur, bizarre* ou encore *extraordinaire*¹. Si la bizarrerie et la méchanceté en ont été évacuées depuis la fin du Moyen Age, si la notion de divergence et d'opposition qui a duré plus longtemps s'est aussi estompée pour ne laisser que l'unique sens courant de *variété*, des relents des significations anciennes semblent subsister et être implicitement activés quand la notion de *diversité culturelle* est convoquée.

Et pourtant, cette expression me semble utile aujourd'hui pour sa souplesse et l'ouverture qu'elle offre à un travail qui ne soit pas dans les catégorisations binaires, dans l'additif, la réification, la simplification outrancière. La diversité culturelle, telle que nous l'utilisons comme outil de travail, implique la complexité, le non-sacrifice de parties culturelles au détriment d'autres jugées superflues, saugrenues ou indésirables. Travailler en diversité culturelle suppose la décision de prendre en compte des facettes « identitaires » multiples et d'autoriser entre elles un jeu, une dynamique. Il a donc fallu sortir la diversité culturelle du statut de lieu commun qui lui était réservé. L'évidence de sa présence diffuse et entêtante la rendrait insaisissable, hors de contrôle ; parfois encore, la complexité qu'elle comporte décourageait les tentatives de simplifier un imbroglio jugé trop compliqué ; en somme, elle résiste aux efforts de mise en ordre par l'exclusion des éléments jugés inopportuns. Nous y revenons plus loin.

La culture, les cultures

La diversité qui nous intéresse ici est culturelle. Il n'est ni possible ni souhaitable pour la compréhension de la réflexion développée dans ces pages de procéder à un état des lieux exhaustif ; seuls quelques traits et repères sont esquissés. Depuis la définition de la culture proposée par Mauss en 1923 – qui n'était déjà pas la première : « La culture est un ensemble de formes acquises de comportements dans les sociétés humaines », nombreux sont les penseurs qui ont pris le relais. « La culture comme boussole facilite l'action. [...] C'est une capacité à mettre en œuvre des références, des schèmes d'action et de communication », écrivait récemment Warnier (1999, p. 11). Il ajoute :

La culture est une totalité complexe faite de normes, d'habitudes, de répertoires d'action et de représentation, acquise par l'homme en tant que membre d'une société. Toute culture est singulière géographiquement ou socialement

1. Pour plus de détails, cf. les articles *diversité* et *divers* dans le Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert, 1992, p. 617.

localisée, objet d'expression discursive dans une langue donnée, facteur d'identification pour les groupes et les individus et de différenciation à l'égard des autres, ainsi que d'orientation des acteurs les uns par rapport aux autres et par rapport à leur environnement, Toute culture est transmise par des traditions reformulées en fonction du contexte historique (pp. 13-14).

Une analyse et un commentaire de ce « résumé » comme le qualifie Warnier pourrait faire l'objet d'un livre entier.

La culture se situe et agit à l'extérieur de l'être humain. À l'intérieur aussi. Dans ces deux « contextes », avec les deux et entre les deux, elle échappe à l'uniforme, au monolithique, à l'immobilité. Elle est diverse. Les styles de vie, les modes de faire, d'agir dont celui de dire, les productions matérielles et intellectuelles qui en émanent, le travail d'apprentissage et de transmission, les dynamiques de conservation et de changement sont parmi les éléments d'une culture. Processus en évolution et produit temporel issu de ce processus tout autant. La partie qui revient à l'école dans cette construction est un chantier perpétuel : les réponses trouvées çà et là, celles que nous raconte l'histoire de l'éducation scolaire, ne peuvent évacuer la diversité des acteurs comme porteurs, consommateurs et créateurs de culture(s) et donc d'éléments en mouvement, en re-cherche, dans un souci de clairvoyance, de consistance. Que serait une école qui s'arrêterait de remettre sur le métier, sans cesse, le sens de ses prestations ?

La culture scolaire pourrait être un « (pseudo-)concept », avancent dubitativement Chauveau et Rogovas-Chauveau (1995, p. 7), placés devant « la faiblesse et l'embrouillamini d'un grand nombre de discours, de débats et de propositions concernant *la culture ou le culturel à l'école* » (p. 8). Cinq ans après, parler de culture scolaire, de culture de l'école, à l'école demeure un champ de recherche non épuisé.

La diversité culturelle : concept mou ou notion libératrice ?

Parmi les constructions conceptuelles autour de la notion de culture, la multiculturalité, la pluriculturalité, l'interculturalité, la transculturalité paraissent des forteresses redoutables. La diversité culturelle est d'un emploi plus aisé, plus léger. Sa « mollesse » permet un dégagement de l'illusion d'une sorte de symbiose culturelle spontanée qui s'opèrerait grâce à la seule « co-présence d'une pluralité ou d'une multiplicité de cultures en un même lieu, en un même temps », ou par le seul « contact de personnes différentes » (Demorgon, 1999, p. 15-16), comme si le travail culturel de métissage, de rencontre, de conflits et d'accordailles, d'enrichissement commençait (et donc finirait ?) à un moment repérable et circonscrit. La

diversité permet un travail dans l'altérité non jugulée. La formation à la diversité culturelle explore les dimensions générationnelles, de genre, de conditions sociales, de différences et ressemblances personnelles et groupales, de codes linguistiques et de modes d'expression orales et écrites, de rapports au monde. Elle fait appel aux ressources de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie et de la psychologie pour une construction anthropologique en constante élaboration.

Intraculturalité, une interculturalité en nous ?

Dans mes travaux de recherche et d'enseignement en cours à l'Université de Genève sur les contes, les récits de vie et la diversité culturelle en formation d'enseignants, la notion d'intraculturalité me sert à désigner globalement cette face de la culture et son « travail » chez chaque individu. Elle pose un nom sur une dynamique interculturelle intérieure : là, font ménage, avec plus ou moins de bonheur, des éléments culturels divers, en constant (ré)aménagement : négociation, contact, entente, conflit ou rejet. Dilemmes, dissociations (Lapassade, 1998), contradictions sont bien actifs dans un processus de dynamique identitaire. La diversité à l'intérieur de chacun de nous² compose un tout qui tient ensemble, qui tient la route tant que le vivre ensemble avec soi-même n'est pas empêché ou interdit, par exemple par des injonctions paralysantes fortes (comme celles que l'École de Palo Alto nous a appris à débusquer).

Le regard que l'on porte sur soi, ce qu'aujourd'hui on appellerait le rapport à soi-même, est à considérer en tout lieu et à tout moment : les sédimentations opérées depuis des millénaires ont marqué notre vision de nous-mêmes et des autres, mais aussi des messages récents et parmi eux, ceux des écoles que nous avons fréquentées et des enseignants et camarades qui y ont été nos compagnons de voyage. Pour penser et rencontrer la pluralité de l'autre, il serait bon de « se penser pluriel » (Perregaux, 1998) et de devenir le « voyant » de ce que nous sommes, d'essayer seul et ensemble de débusquer des routines de fonctionnement pour examiner celles qui entravent nos actions et obstruent la vie. Depuis quelques années, dans un but d'exploration autour des identités, dont (ou à partir de) l'identité professionnelle, des actions voient le jour dans la formation des adultes en général et des enseignants en particulier.

2. Laplantine et Nouss (1997) ont repéré dans *La Fugitive* de Proust cette observation : « Chacun de nous n'est pas un » (p. 101).

Incursions dans l'histoire culturelle : former des enseignants en contexte de diversité culturelle déniée

Un moment de l'histoire de l'éducation francophone alimente la réflexion sur la culture scolaire et sur la dimension culturelle des acteurs de l'école : l'empreinte de l'école centralisatrice de la Troisième République en France et ses retombées sur les pays et régions du monde, plus ou moins affectés par son système. Elle donne lieu, dans la seconde moitié du XIX^e siècle et dans les premières décennies du siècle suivant, à un effort « national » qui lui faisait mission de former le Citoyen français de la Grande Patrie. Des historiens ont qualifié ces écoles de « forges de Jules Ferry », d'autres, plus récemment (Chanet, 1996), ont nuancé et retracé la présence des *petites patries* (dont certaines sont devenues grandes, si l'on se réfère aux anciennes colonies) dans l'éducation scolaire.

Cheville ouvrière de ce projet modélisant, les Écoles normales ont été chargées de façonner les enseignants dont on leur confiait quasi exclusivement la formation initiale (Ozouf 1967, Ozouf & Ozouf 1992, Belkaïd 1998, Belkaïd & Hameline 2000). Pourtant, l'uniformisation programmée n'aurait été que partielle. Ou alors, il y aurait encore de la diversité au sein de l'uniformisé. À titre d'illustration, le « retour sur une enquête », finement effectué par Jacques Ozouf en 1981³ revisitait les résultats d'une vaste recherche menée en 1962-1963 auprès d'enseignants ayant exercé avant 1914. Rétrospectivement, Ozouf se réjouit des réponses qui ont bousculé sa vision homogène des instituteurs : « La chance que j'ai eue est que mes correspondants ont débordé mes consignes ». Il souligne leur « diversité culturelle [...] peut-être plus remarquable encore au regard de tant de lieux communs sur le bloc homogène, la phalange idéologique décrite, d'un élan commun, par les admirateurs et les adversaires des instituteurs » (p. 28). Il faut se garder des conclusions à l'emporte-pièce : « l'extrême camaïeu des attitudes et des croyances » s'est constitué avant, pendant et – pour ces instituteurs – longtemps après leur formation au métier d'instituteurs. Le chercheur apprend en cherchant, en « retournant » vers son travail passé. La rencontre, au détour d'une immense recherche sur les autres, est aussi une rencontre avec soi-même, en altérité. Ainsi, la recherche en éducation a tout à gagner à laisser chaque témoin – y compris le chercheur – faire un travail autobiographique en empruntant les chemins qui font le plus sens pour lui-même.

3. Dans *Nous les maîtres d'école* (1967) se trouve la synthèse des résultats de l'enquête ; quant aux réflexions rétrospectives du chercheur, elles sont consignées dans sa contribution à *Cent ans d'école* sous le titre : Retour sur une enquête, pp. 25-32.

Antoine Prost (1981) écrivait : « L'intérêt de l'école primaire pour l'État centralisateur et jacobin tient précisément à ce qu'elle traite de la même manière tous les petits Français, quelle que soit leur origine. [...] L'uniformité est ici la garante d'une fonction publique d'uniformisation et d'égalisation » (p. 38). A fortiori, cette analyse vaut pour un contexte colonial où les institutions font fi des cultures des populations autochtones. Un fait a retenu mon attention : les témoignages recueillis dans une même volée de normaliennes des années 1950 en Algérie, ont abordé les moments de connivence, de conflits et non les relations scolaires figées, officielles et déshumanisées. L'école normale est perçue comme un espace d'émancipation et d'acculturation positive par certaines quand d'autres affirment qu'elle les a déculturées, asservies et dressées. Les normaliennes *françaises* ou *algériennes* étaient là en contact culturel scolaire ; les stratégies interculturelles racontées illustrent une complexité et un jeu dynamique dans les conditions particulières du lieu et de l'heure. Les occurrences des pronoms *nous* et *elles*, leur désignation de regroupements différents au cours d'un récit sont des indicateurs d'une dynamique de rencontres culturelles en harmonie, en conflit, en constructions identitaires communes mais tout autant groupales et singulières, des appartenances qui se cristallisent ou se délitent, dans le singulier et le pluriel (Belkaïd, 1998). La part du curriculum de l'école, celle plus cachée d'un vivre ensemble dans l'égalité et l'inégalité, les nuances et les subtilités des constructions identitaires se sont déroulées là dans un contexte de diversité culturelle parfois niée dans certaines de ses dimensions, mais les femmes d'aujourd'hui se souviennent aussi de leur intuition d'un possible humain dont l'évocation dépasse les cadres de ce texte.

Hétérogénéité, homogénéité

Les deuils que suppose la diversité culturelle comprennent celui d'une homogénéisation « à tout prix ». Laplantine et Nouss (1997, p. 8) parlent de « la fusion totalisante de l'homogène et de la fragmentalisation différencialiste de l'hétérogène ». Or, pour vivre ensemble à l'école ou dans d'autres cadres, la *culture commune* à construire devrait être source d'harmonie, de bien être, de flux vital pour tous : pour y atteindre, elle ne saurait congédier la diversité culturelle. Le rêve d'une homogénéité idyllique fait perdurer les malaises. De multiples tentatives d'homogénéiser ont été menées et continuent de l'être : des pans de l'histoire de l'éducation balisent leurs reconstructions avec des moments de rupture ou de mutation dans les regroupements des élèves, par sexes ou mixtes, par classes d'âge ou par niveaux de connaissances, par déficiences ou handicaps, par ethnies, par langues parlées... et sont créés pour eux des structures d'accueil, des classes spéciales ou spécialisées, des internats... En réalité, que ce soit en direction des élèves ou des enseignants, point d'homogénéité. Jamais. Le

matériau est humain donc « divers » et Françoise Héritier (1998) souligne avec justesse que le processus est sans fin car la dynamique de diversification est toujours en activité.

Les enseignants seraient, quant à eux, un groupe lisse (lissé) grâce à ces formations initiales évoquées plus haut. Ils seraient un corps homogène et donc inoffensif sauf là où il y aurait des « étrangers ». Là, de nouveau, est fortement instructif le vécu dans le contexte d'une colonie avec les expériences diverses et les savoirs qui en découlent : l'école dans l'apartheid le plus radical ou dans la ségrégation modulée, l'expérience différente des instituteurs et des institutrices, la séparation des élèves disons « arabes » et « européens », ceci dans les classes de garçons mais non pour les filles... La diversité culturelle a été et reste contrariée dans plusieurs espaces de notre terre.

D'ailleurs, l'homogénéité forcenée ne tient plus la route, même comme rêve. Aspirer à son avènement est dans un si grand déphasage que cela relève du déni de la réalité que l'on a sous les yeux. Il a toujours été reproché à toutes les formations initiales d'enseignants de ne pas suffisamment préparer à la « prise compétente de la classe » dès le premier jour de la rentrée. Mais plus grave est de leurrer sur la tâche et sur la réalité de la configuration « territoriale » des écoles. Plus grave encore serait d'induire les enseignants à nier la réalité, à fonctionner dans une sorte de bulle où ils attendent... des classes homogènes, par exemple. Et dans ces pages, nous désignons un autre danger : celui de (dé)nier sa propre réalité en tant qu'être de cultures.

La réflexion enclenchée constitue une bonne nouvelle : la mise au jour de la complexité, de la diversité culturelle irréductible est un signe non pas d'une décadence, d'un tableau soudainement empiré brandissant le spectre de difficultés supplémentaires mais d'un mouvement de lucidité. Il entraîne une prise de conscience du décalage, de l'inadéquation des démarches dont celles en cours dans le monde scolaire jusqu'à ces dernières décennies. Sur le plan mondial, l'homogénéité culturelle est retenue dans une visée universaliste comme allant dans le sens d'une histoire poussée par le vent du « progrès ». Taguieff écrivait en 1987 :

Les différences entre cultures, dans la problématique individu-universaliste, ne peuvent être considérées qu'en tant que vestiges, survivances, archaïsmes destinés à être fatalement et heureusement abolis par la marche du progrès. Et celui-ci a un sens, donnée par une direction parfois explicitée : la réalisation finale de l'homogénéité ethnique et culturelle de l'espèce humaine, rendue possible par la destruction totale de ces obstacles à l'homogénéisation planétaire représentés par les identités culturelles refusant de disparaître (p. 426).

Et d'un autre côté, « les discours néo-racistes se nourrissent de la représentation commune de l'effacement de la diversité du monde humain, d'un

passage insensible et irréversible de la bonne hétérogénéité culturelle et ethnique à la crépusculaire homogénéité des individus et des cultures », et c'est « la hantise du métissage » que l'auteur appelle aussi « mixophobie » (p. 15). Déconstruire cette peur se travaille dès la venue au monde. Elle concerne au plus haut point l'école et ses acteurs.

Les remises en question endémiques des concepts dans les champs de recherche dans le *culturel* (tels ceux d'enculturation, d'acculturation, d'assimilation, d'intégration, pour en citer quelques-uns) enrichissent le champ théorique mais sont peut-être aussi des indicateurs d'inadéquation, comme si la culture « se méfiait » des carcans conceptuels. Aujourd'hui, des carences de formation à ce qu'on nomme l'altérité sont repérées çà et là. De Gaulejac (1999) définit l'altérité comme la « capacité d'entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre (la figure de l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture » (p. 17). La formation à la diversité culturelle contribue à la construction de cette capacité.

LA DIVERSITÉ CULTURELLE DES ENSEIGNANTS

Une école est un microcosme circonscrit dans un monde plus vaste pour lequel elle prépare une génération nouvelle de travailleurs et de citoyens. Les enseignants sont eux-mêmes de ces travailleurs et citoyens : leur diversité culturelle et celle de leurs élèves font toutes deux partie du scénario qui se joue, du projet social qui se prépare.

Or, à l'école, une espèce de pensée infantilisante, semble encore considérer la diversité culturelle comme une caractéristique des seuls élèves parmi les acteurs scolaires et même pour cette catégorie, le bariolage ainsi connoté concernerait avant tout les enfants « étrangers ». Serait-ce seulement une retombée inattendue d'un puérocentrisme maladroit ? De plus, « (dans le débat pédagogique sur les dispositifs d'apprentissage), la diversité des élèves n'est pas entendue comme une richesse culturelle mais comme hétérogénéité qui fait obstacle à la réussite », constate Anne-Marie Chartier (1996, p. 75). Cette tournure grammaticale impersonnelle nous interroge sur les sujets de cette façon « d'entendre » la diversité. Il est assez probable que nombre d'entre eux sont ou ont été des enseignants.

Alors, qui est divers (et qui ne l'est pas) ? Qu'entend-on par culture quand on a affaire à des acteurs au sein d'un établissement scolaire ? Les enseignants échapperaient-ils à l'organisation kaléidoscopique de leurs sociétés ? Dans certains endroits, ils paraissent oubliés ou épargnés par la diversité culturelle. Ou bien, la camouflent-ils ou la jugulent-ils dans l'espoir de se débarrasser d'une *diversité* par trop visible qui ferait obstacle à des prestations éducatives adéquates ? Le champ de recherche dans les questions identitaires des enseignants est encore en friches.

Vision monoculturelle, vision en diversité culturelle

La vision monoculturelle du monde a été étudiée par les critiques de l'ethnocentrisme. L'aspiration à la pureté culturelle a montré, çà et là à travers le monde, sa dangerosité qui peut aller jusqu'à une monstruosité, présente jusqu'à nos jours. Cette vision unidimensionnelle est à interroger aussi dans les niveaux intermédiaires, par exemple l'école et la classe, et jusqu'à l'individu qui, s'il est *indivis* dans le sens qu'il forme un tout, une globalité, n'en est pas moins constitué d'éléments divers, multiples et pluriels, construits dans un agencement unique à chacun mais mobile et en développement constant. Il serait bon donc de se méfier de la vision monoculturelle de soi, de son propre monde, de soi en tant qu'entité figée détachée du reste du monde et des autres. La « logique mono »⁴ prédomine quand il s'agit de la compréhension de nous-mêmes. Une recherche de la pluralité culturelle en chacun de nous n'est pas fonction de critères stéréotypés de bariolage et de conjonctures exceptionnelles. À titre d'exemple, une étudiante a fait le récit du vécu de sa « migration » de Fribourg à Genève – la distance est d'environ cent cinquante kilomètres – quand elle avait sept ans et, sur le plan de l'expérience scolaire du changement, de sa charge émotionnelle, les réflexions et analyses effectuées à partir de son autobiographie ont rencontré celles d'une autre étudiante ayant passé une partie de sa scolarité dans un pays d'Afrique avant de venir la continuer à Genève. Des illustrations nombreuses se trouvent dans les récits des normaliennes algériennes dont il a été question plus haut et dans ceux de quelques normaliennes « pied-noir » recueillis depuis 1998 (non encore publiés).

Identité(s)

Il faut bien avouer qu'une acception étriquée du concept d'identité n'aide pas à lever le voile sur la diversité en nous. Les peurs les plus ancrées chez les baliseurs de territoires identitaires sont celles de l'émiettement culturel, de l'éparpillement, de la perte de maîtrise, de repères et donc, à l'école, du risque de médiocrisation généralisée. Celui qui parle une seule langue ne la parlerait-il pas mieux que celui qui se disperserait entre plusieurs langues « étrangères » ? La crainte qui sous-tend ce raisonnement viendrait de ce que le monolingue penserait mieux, plus en profondeur, pendant que le bilingue ou le plurilingue serait dans le bégaiement handicapant ou le butinage superficiel. Peut-on toutefois oser une analogie ? Une seule langue

4. Pour reprendre une partie du titre du Cahier de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, n° 79, de janvier 1996, que Micheline Rey a réalisé sous le titre *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire.*

placerait-elle dans le fusionnel le tout jeune enfant avec sa mère ? L'expression langue maternelle autorise le parallèle. Il y manquerait alors la « frustration », salutaire car constructive, apportée par la langue « paternelle », langue venant du dehors, langue qui bouscule un lien en danger de devenir étouffant et mortifère.

La peur de la dispersion, du morcellement, de l'atomisation. Tout deviendrait relatif, insaisissable, désordonné. Être « divers » serait suspect dans ce sens stéréotypé moderne de « difficilement gérable ». Alors comment se réconcilier avec toutes les facettes de soi ? Comment « rapatrier » celles qui ont été évincées pour diverses raisons et dont l'absence nous laisse estropiés ? Comment admettre la diversité culturelle à l'intérieur de soi ? Être conscient d'être divers et un, singulier, unique et pluriel, complexe. Amin Maalouf (1998) ouvre son essai sur des problèmes épineux d'identité par une question, en apparence naïve : « Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ? » (p. 9). Pour un travailleur dans la sphère de l'éducation, pour un enseignant par exemple, être authentique est plus qu'un atout, c'est une compétence : une amputation identitaire serait dramatique par le préjudice qu'elle porterait non seulement à soi, mais aussi à de nombreux autres êtres humains.

Comment ne pas entendre des remarques angoissées de futurs enseignants en formation initiale comme celles-ci : « Il n'y en a que pour les étrangers et leur culture, leur intégration ! » ; « On nous culpabilise dès que l'on élève la voix sur un élève étranger » ; « Je suis jaloux : ces étrangers ont un pays, une culture... moi, je n'ai rien. Je ne suis que... ». Et le silence des autres, étrangers ou non. Ces anecdotes sont, bien sûr, à ramener à leurs justes proportions⁵ et à remettre dans le contexte particulier de leur énonciation, souvent en cours d'analyse d'incidents critiques vécus ou observés. Elles n'en demeurent pas moins significatives d'un rapport au monde, d'une vision de la société et de l'école. Mais surtout de soi. Elles indiquent qu'il est grand temps de mettre au jour le fait que la diversité est bien présente chez tous, qu'elle n'est pas le privilège (ou le handicap, selon le raisonnement de la personne qui parle) de l'autre, à l'exclusion de soi. L'enseignant (futur ou non) a besoin de la reconnaître en lui, il a besoin de se connaître, de se (re)trouver, de savoir que la diversité est une richesse à valoriser. Ce sont souvent les mêmes qui s'irritent ainsi d'une attention excessive portée aux « étrangers » – ceux-ci s'en plaignent parfois aussi – qui préconisent de les couler fermement dans « la culture » – souvent ramenée

5. Il s'agit de quelques étudiants qui cherchent à comprendre et osent exprimer leur *mal-vivre*, une « diversité culturelle » qu'ils ramènent au nombre croissant « d'étrangers », l'insécurité d'une hétérogénéité menaçant une rentabilité scolaire pensée en termes de performances scolaires « traditionnelles » et la difficulté à trouver la juste distance et l'empathie nécessaire à une communication interculturelle « naturelle ».

à la seule dimension de la langue de l'école – du pays d'accueil. La démarche serait alors menée « à la coloniale » pour ainsi dire, à l'aide de cette méthode directe figlée, pour ce qui est de la langue française, dans les écoles normales des colonies de la France mais appliquées tant sur des écoliers d'outre-mer que sur leurs pairs non francophones alsaciens, basques ou bretons (Husser, 1989, Hélias, 1990)... à certaines périodes de leur histoire.

L'AUTOBIOGRAPHIE ÉDUCATIVE

Pour leur formation personnelle et professionnelle, travailler sur l'histoire de vie de futurs enseignants, en solo, duos et en plus grands groupes leur fait traverser une expérience exploratoire intéressante d'assouplissement de crispations identitaires et de rencontre de dimensions culturelles en eux et chez leurs camarades. Une attente de cette investigation dans le vécu, ici éducatif, scolaire ou autre, peut s'exprimer ainsi : l'enseignant-autobiographe en vient à reconnaître la diversité culturelle en lui ; en communiquant avec un ou plusieurs pairs, il initie un deuil – parfois allègrement et avec soulagement – d'une identité unique, monolithique, pure et dure. Il fait l'expérience d'une pratique interculturelle avec lui-même (intra-inter-culturalité) et les autres.

Les enseignants sont culturellement « divers », nous l'avons postulé. Pas seulement les allochtones ; les autochtones sont aussi dans une diversité. Ils présentent une palette diversifiée de trajectoires de vie, de langues parlées et écrites (en Suisse, quatre langues sont nationales), de religions, sans parler des imparables différences individuelles, psychologiques ou physiques. Le seul fait d'avoir longuement fréquenté l'école les a en quelque sorte diversifiés culturellement, cultures familiales et cultures scolaires sont engrangées. Clanet dans ce volume remarque : « Nous pouvons, du fait que nous avons fréquenté l'école, dire que *nous sommes tous bi-culturés* et la question de cette coexistence en chacun de nous de deux cultures est certainement l'une des questions interculturelles fondamentale ». Ce qu'il dit de nos cultures scolaires vaut pour d'autres lieux producteurs de « culture ». L'expérience interculturelle peut commencer avant l'école, les cultures de la parenté au sens large pouvant être diverses : une étudiante exprimait sa tristesse de n'avoir pas pu communiquer avec sa grand-mère qui ne parlait que le suisse alémanique, langue qu'elle-même ne parle pas.

En troisième lieu, si l'on convient qu'on enseigne ce que l'on est, il est alors probablement formateur pour tout enseignant de savoir qui il est, autant que faire se peut. S'il n'est pas impossible d'enseigner à l'insu de soi-même, il est probable que le fait de diminuer l'opacité de l'ignorance puisse apporter un allègement des crises identitaires.

L'enseignant a été un élève

Les expériences d'utilisation des biographies en formation des enseignants sont des sources de données intéressantes. Un travail d'exploration de « ce que nous sommes, ce que nous avons vécu, ce qui nous a fait ce que nous sommes » a été effectué à Montréal en 1986 par Mona Ditisheim (1991) qui a mis en forme des réflexions sensibles et éclairantes sur l'utilisation de la démarche avec de futurs enseignants. Presque simultanément, en 1985, Paul Le Bohec dans le cadre de l'École moderne Freinet a aussi utilisé une démarche de « co-biographie » à l'I.U.T. Carrières sociales de Rennes. À l'Université de Sherbrooke (Raymond, Butt & Yamagishi, 1993), deux formations sont proposées, pour enseignants en formation « continue » (auto-biographie dite collaborative) et pour de futurs enseignants (autobiographie thématique). Pour d'autres travailleurs adultes, l'utilisation de l'approche biographique n'en est plus à ses balbutiements, depuis les travaux pionniers de Pierre Dominicé (1990) et de Gaston Pineau (1983) et de leurs équipes⁶. Il conviendrait aussi de répertorier les démarches, parfois appelées « exercices » qui, à un titre ou à un autre, incluent des procédés biographiques : Micheline Rey (1995) a fait fructifier des « arbres généalogiques », Marty-Navarre (1999) explore les représentations du métier d'enseignant que se sont construites de futurs enseignants en formation, Janine Hohl (1998) à Montréal a travaillé avec des « autoportraits culturels », une variante de la fleur culturelle a été utilisée dans une recherche dans le quartier de la Jonction de Genève auprès de jeunes adolescents pour exprimer leurs appartenances culturelles (Akkari, Cattafi & Perregaux, 1998), et sûrement bien d'autres encore qui restent à découvrir.

Lorsque Ada Abraham (1984) dans *L'enseignant est une personne* sollicite le témoignage du vécu d'enseignants, elle souligne que le niveau atteint par les propos autobiographiques recueillis dépasse la simple surface pour atteindre le « Soi qui est en fait un ensemble d'expériences pluridimensionnelles, un système dynamique, à la fois sujet et objet, structure et processus, angoisses et mécanismes de défense » (p. 84). Parmi ces expériences, le vécu scolaire du temps où l'on a été soi-même élève peut donner du sens à certaines représentations qui ont des répercussions sur la façon de vivre et de pratiquer le métier d'enseignant.

La consigne de lancement du récit de vie se contente de solliciter une histoire de vie éducative, avec une centration sur les années scolaires. Dans une phase ultérieure d'analyse, pour repérer les savoirs expérientiels présents en chacun, les étudiants retrouvent des indicateurs de réponses à des

6. Une réflexion récente se trouve dans l'article de Josso (1995) et dans le Cahier des sciences de l'éducation 87, consacré en 1998 aux *Origines biographiques de la compétence d'apprendre*.

questions implicites diverses : a l'école, que s'est-il passé, pour moi ? L'école de mon enfance, qu'est-ce que j'en pense aujourd'hui ? Quels événements m'y ont marqué ? Quel souvenir en ai-je ? Comment les ai-je racontés ? Qui suis-je aujourd'hui, si je regarde l'enfant et l'élève que j'ai été ? Comment puis-je formuler mon rapport au savoir ? Quelles étaient mes matières préférées ? Et bien d'autres questions encore.

Pour les enseignants, les personnes et les relations entre elles constituent un champ d'investigation immense. À l'école, le côtoiement est inexorable : « Être enseignant, c'est précisément être dans un lieu où on est contraint de vivre avec l'autre », dit Cifali (1994, p. 126). D'avoir été dans ce contact pendant des milliers de jours, personne ne peut en sortir indemne. En se replaçant dans ce lieu en tant qu'enfant tout d'abord, l'entreprise de reconstruction consiste à faire resurgir par le souvenir les empreintes du passé. Même déformées – il ne saurait en aller autrement de toute manière – ces traces sont précieuses à scruter, le faire contribue à la formation « culturelle » de chacun.

Formation initiale : lieu de l'expérience d'une « altérité »

L'institution qui contribue à la « formation » des « instituteurs » contribue ce faisant à la construction en cours de leur identité professionnelle, et partant, à au moins une partie de leur identité globale. Les années de formation initiale sont des années de passage du statut d'apprenant à celui d'enseignant dans une mutation-migration propice aux mises et remises en questions. Cette période peut être vue comme un entre-deux (Dahoun, 1998, pp. 209-242) : un lieu de médiation entre le pays d'élève que l'on était il n'y a pas si longtemps (pour ce qui est des jeunes candidats à l'enseignement primaire genevois) et celui d'enseignant que l'on se prépare à investir. Une analogie avec le pays d'origine et celui d'accueil se présente : le migrant va et vient, avec des savoirs et des statuts changeants.

Dans cet entre-deux, l'exploration des années d'enfance dans son expérience scolaire peut se faire dans une sorte d'espace intermédiaire où il est possible d'essayer de « revivre » la réalité scolaire, de prospecter pour un essai de compréhension des investissements portés sur l'école. En faisant le récit de sa vie, le futur enseignant se décentre, se met à distance de lui-même tout en restant au plus proche de son expérience (Belkaïd, 1999). Mais aussi en entendant ou lisant celle de pairs, qui seront bientôt ses collègues. Dégager des significations, là où semblent se lover des contradictions ou des ambiguïtés. Se donner aussi la possibilité d'échapper à la tyrannie de l'instantané, de faire une pause réflexive pour faire avancer son véhicule vital. L'exercice de questionner son passé permet aussi de le

déstaturier, de lui rendre ses aspérités. Cela pourrait-il prémunir contre la répétition de certains aspects néfastes ? Les récits les plus chargés d'émotion comportent les souvenirs où l'on s'est senti nié, offensé, humilié, dévalorisé.

En élaborant son récit de vie, une personne crée du savoir. En construisant son histoire, elle sélectionne des contenus qui font sens pour ce qu'elle est, elle établit des liens entre différents éléments de son expérience, elle « fait œuvre d'elle-même », selon l'expression célèbre de Pestalozzi. Quand l'étudiant avance dans son récit de vie, il équilibre et rééquilibre sans cesse pour assurer une cohérence à son échafaudage existentiel. Il met en scène des événements et en évacue d'autres. Il s'essaie à identifier des savoirs liés à des souvenirs, comme des images, des traces d'événements ayant eu lieu mais aussi ceux qui sont là sans supports anecdotiques. Il fait arrimer son vaisseau au moment présent, au moment de sa formation pour devenir un enseignant, pour avoir des élèves, cette catégorie à laquelle il a appartenu en tant que l'élève dont il vient de narrer les expériences. La continuité et le changement sont directement appréhendés dans cette traversée qu'il est en train d'effectuer, dans ce dialogue avec lui-même et avec ses camarades et son formateur universitaire. Différents plans, différents niveaux d'expériences : enfants, élèves, étudiants, futurs enseignants ou enseignants, engagés dans une même investigation, celle de la « diversité culturelle », « la quête de clés personnelles du système signifiant » (Josselson, 1998, p. 900).

Le travail d'écriture autobiographique, celui de récit de vie oral et sa retranscription, sont une entrée formatrice par et dans la parole personnelle, un déplacement qui n'exclut pas le registre subjectif. Il met les étudiants dans des conditions d'intersubjectivité et de dialogue. Ainsi, travailler à son histoire de vie c'est se coltiner avec des dimensions de soi qui font surgir la diversité culturelle dont on est pétri, revisiter des expériences qui ont marqué, qui font sens et qui ont concouru à la construction de notre manière de voir le monde, de voir l'école, les élèves, le savoir. Ce faisant, il y a centration et décentration, rapprochement et distanciation de soi, une double démarche au cœur de la formation des êtres humains. Le travail interculturel requiert de ses acteurs une connaissance de la diversité culturelle dont ils sont porteurs ainsi qu'une reconnaissance de la formation reçue à travers les relations intersubjectives et interculturelles dans les divers lieux de formation traversés, avec les personnes côtoyées. Un enseignant construit et mobilise ce faisant des compétences culturelles et des savoirs qui l'aident à trouver la juste distance, le juste ton et les justes messages qui formeront des êtres dont la pensée libérée autorisera leurs appartenances multiples et les diverses facettes de leur identité à éclore, se manifester en toute légitimité.

En guise de conclusion prospective, il serait possible d'avancer sur une piste de réflexion qui découle des développements précédents : là où se

repèrent des ressemblances culturelles, des rapprochements entre personnes – élèves et enseignants – l'école y serait bien pour quelque chose. L'édition d'une culture commune, dont la définition reste encore à trouver, se prépare aussi dans les lieux de formation des maîtres. Construire une culture commune à une école, par une école, prépare à d'autres communautés de cultures par la dynamique de rapprochement-distanciation qu'elle met en acte. Pour la permettre, la complexité réside déjà dans la tension irréductible d'une prise de conscience de la diversité culturelle de chacun, par une exploration réflexive de la vie singulière et l'engagement dans un projet qui ne réduise en rien la richesse culturelle en présence. Le singulier et le pluriel en passant par le groupal sous ses différentes formes, la diversité chez soi, en soi-même et celle des autres, le repérage des valeurs partagées par des porteurs de cultures souvent considérés comme radicalement divergents, l'accueil de la partie « différente » comme un enrichissement pour tous, seraient les signes d'un changement de rapport à la culture, aux cultures et au processus éducatif scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Les Éditions ESF.
- Belkaïd, M. (1998). *Normaliennes en Algérie, histoires de vie et histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Belkaïd, M. (1999). Formation des enseignants et (auto)biographie éducative. L'école de la vie et les écoles dans nos vies. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 24, 15-29.
- Belkaïd, M. & Hameline, D. (2000). « Madame » tout court. L'école normale et la figure de la directrice. In L. Criblez, R. Hofstetter & D. Périsset-Bagnoud (Éd.), *Formation des enseignant(e)s. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Peter Lang.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine des petites patries*. Paris : Aubier.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau E. (1995). L'école, la culture et les cultures. *Migrants-Formation*, 102, 6-19.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chartier, A.-M. (1996). Pédagogie interculturelle et formation des enseignants : l'école laïque entre cultures et savoirs. In T. Dragonas, A. Frangoudaki & C. Inglessi (Éd.). *De chez moi et d'ailleurs : éducation interculturelle des enseignants en Europe* (pp. 75-94). Athènes : Nisos.
- Dahoun, K. S. Z. (1998). L'Entre-deux : une métaphore pour penser la différence culturelle. In R. Kaes, O. Ruiz Correa, O. Douville, A. Eigner, M.-R. Moro, A. Revah-Levy & al. (Éd.). *Différence culturelle et souffrances de l'identité* (pp. 209-242). Paris : Dunod.
- Demorgon, J. (1999). Multiculturel ou interculturel ? Un préalable à l'éducation de l'europanisation et de la mondialisation. Le travail de

- l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation. In *Pratiques de formation. Analyses*, 37-38 (pp. 13-26). Paris : Université de Paris VIII : Service de formation permanente.
- Ditiseim M. (1991). Histoires de vie et formation des enseignants. *Vous avez dit... pédagogie*, 20. Neuchâtel : Sciences de l'éducation, Université de Neuchâtel.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Gaulejac (de), V. (1999). Le goût de l'altérité. In E. Enriquez (Éd.), *Le goût de l'altérité* (pp. 17-20). Paris : Desclée de Brouwer.
- Hélias, P. J. (1990). *Le quêteur de mémoire*. Paris : Plon.
- Héritier, F. (1998). Les matrices de l'intolérance et de la violence. In P. Descola, J.-P. Winter & P. Scubla (Éd.), *De la violence II* (pp. 321-343). Paris : Opus.
- Hohl J. (1998). Autoportrait culturel dans la formation initiale des enseignants. Neuchâtel : Atelier dans le colloque *Pluralité linguistique et culturelle*, non publié.
- Husser, P. (1989). *Journal d'un instituteur alsacien*. Paris : Hachette.
- Josselson, R. (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse* 42, 895-905.
- Josso, C. (1995). L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour une connaissance de la subjectivité. In P. Alheit, A. Bron-Wojciehowska, E. Bruggen & P. Dominicé (Ed.), *The biographical approach in European adult education* (pp. 75-99). Wien : Verband Wiener Volksbildung.
- Lapassade, G. (1998). *La découverte de la dissociation*. Paris : Loris Talmart.
- Laplantine, F. & Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Flammarion.
- Le Bohec, P. (1985). Les co-biographies dans la formation. *L'Éducateur. Supplément n°8*, dossier, 42 p.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Marty-Navarre, I. (1999). Interculturalité et formation des enseignants. Le travail de l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation. In *Pratiques de formation. Analyses*, 37-38 (pp. 151-190). Paris : Université de Paris VIII : Service de formation permanente.
- Ozouf, J. (1967). *Nous les maîtres d'école, Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Julliard.
- Ozouf, J. (1981). Retour sur une enquête. In P. Caspar, S. Chassagne, J. Ozouf, A. Prost, Y. Lequin & G. Vincent. *Cent ans d'école* (pp. 25-32). Champ Vallon : Groupe de travail de la Maison d'école à Montceau-les-Mines (collection Milieux).
- Ozouf, J. & Ozouf, M. (1992). *La république des instituteurs*. Paris : Gallimard-Seuil.
- Perregaux, C. (1998). Penser et se penser pluriel. In Commission nationale suisse pour l'UNESCO (Éd.), *L'école – Pour une pédagogie de l'avenir* (pp. 10-15). Berne : Commission nationale suisse pour l'UNESCO.

- Pineau, G. & Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris, Montréal : Edilig.
- Prost, A. (1981). Une école comme les autres ?, In P. Caspar, S. Chassagne, J. Ozouf, A. Prost, Y. Lequin & G. Vincent, *Cent ans d'école* (pp. 37-41). Champ Vallon : Groupe de travail de la Maison d'école (collection Milieux).
- Rey, M. (1995). Les migrations à travers les arbres généalogiques : une contribution à la formation interculturelle des personnels de l'éducation. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Éd.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse* (pp. 259-265). Berne : Peter Lang.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter*. (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, no 79). Genève : Université de Genève.
- Raymond, D., Butt R. L. & Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignants : approche biographique. In G. Clermont, M. Mellouki & M. Tardif (Éd.). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 137-168). Montréal : Les éditions Logiques.
- Taguieff, P.-A. (1987). *La force du préjugé*. Paris : Gallimard.
- Warnier, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*. Paris : La Découverte.