

Le management de la formation des instituteurs et pluralité linguistique, culturelle et religieuse : entre ouverture et résistances

Institutions :

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education,
Université, Alexandru Ioan Cuza” Iasi
Ecole Normale de Iasi

Auteurs:

Chargé de cours, doctorant, Constantin Petrovici;
Professeur grad I, doctorant, Mariana Georgeta Purtuc

Approches pédagogiques interculturelles – le plan théorique

Une théorie sur l'éducation interculturelle trouve ses fondements dans des différents domaines de recherche – psychologie, psychologie sociale, psychologie interculturelle, anthropologie, sociologie, communication interculturelle etc. Chacune de ces sources épistémologiques fournit à la pédagogie interculturelle des appuis théoriques, mais aucune ne couvre pas le champ des problématiques de l'éducation interculturelle. Liée à la fois à la connaissance des réalités éducationnelles interculturelles et aux finalités promises par la politique de l'éducation, l'approche théorique de l'éducation interculturelle a une difficile tâche à accomplir – concevoir les modalités pédagogiques les plus adéquates pour travailler sur la diversité culturelle telle quelle est, et pour la modeler au sens des finalités.

Qu'est-ce que le « culturel » pour la réflexion scientifique ou l'épistémologie ? Quelle est la meilleure interprétation qu'on doit retenir quand on parle de l'interculturalisme? D'abord, il faudra réfléchir sur quelques définitions pour mieux comprendre l'action didactique.

Généralement le terme “culture” est défini comme l'ensemble formé par les différentes façons de vie, des valeurs, les coutumes, les attitudes et les connaissances qui sont transmises et défendues dans chaque groupe social, ethnique ou national.

Le concept « multiculturel » est d'habitude compris comme la reconnaissance d'un phénomène social : l'existence de plusieurs et bien différents cultures dans le monde. On admet l'existence de ces différences culturelles, mais on ne regarde pas l'échange réciproque des valeurs entre ces cultures.

L'« inter culture » ajoute un détail très important : c'est justement parce qu'elle a le but de l'interdépendance enrichissant des cultures, qu'elle respecte la réalité des différences, et encore fait une évaluation positive du phénomène et le reconnaît franchement. Tandis que la multiculture peut trouver des cultures inégales, supérieures ou inférieures, l'inter culture tient à l'égalité des cultures dans leur dignité, malgré les différences spécifiques de leurs traits.

L'interculturel relève une série de défis à l'éducation (Cucos, 1997) :

- Réformation du système éducationnel sur les principes de la flexibilité, l'autonomie, l'ouverture culturelle et la décentralisation au niveau des activités éducationnelles ;
- Prévention des phénomènes de ghettoïsation et ségrégation culturelle par des échanges réciproques entre les groupes culturels;
- L'établissement d'un corpus d'objectifs éducationnels focalisés sur le développement de l'autonomie spirituelle, d'auto instruction et auto éducation ;
- La transformation du curriculum tel qu'il inclurait la dimension multi- et interculturelle surtout dans le champ des disciplines suivantes : histoire, géographie, littérature, arts, mais aussi dans les sciences naturelles ;
- Promotion des méthodologies d'instruction qui promurent une perspective interculturelle– des méthodes interactives, flexibles, plutôt que celles traditionnelles.

Il nous semble pertinente la conception sur les approches pédagogiques interculturelles exprimée par C. Allemann-Ghionda (2000, p.170-171), parce que les approches théoriques roumaines sont inspirées de la littérature étrangère et notamment francophone:

« *La pédagogie interculturelle* s'est constituée, en l'Europe occidentale, comme *sous discipline* à partir du milieu des années '70. Le résultat de ces réflexions aurait du être la transformation des politiques éducatives : ce projet s'est réalisé en surface seulement, car les pratiques courantes dans les écoles n'ont pas changé. Le *mainstream* de l'éducation n'a que très peu changé. Au niveau théorique, le projet d'une éducation interculturelle est resté pendant longtemps quasi totalement confiné dans un cercle restreint de spécialistes *de l'interculturel* et n'a trouvé que peu d'écho dans la discussion européenne sur les finalités de l'éducation et sur les contenus curriculaires. Ceux et celles qui ont commencé à réfléchir sur les enjeux liés aux aspects interculturels de l'éducation ont joué le rôle de pionnier [...]. La spécialisation *pédagogie interculturelle* était vraisemblablement nécessaire pour mettre sur pied au moins une esquisse de l'éducation dont les fondements scientifiques se distingueraient de ceux de l'éducation monoculturelle. Il faut se demander si le moment ne serait pas venu pour que la pédagogie générale ne découvre la pluralité comme dimension jusqu'à présent sous-estimée et de ce fait attribué à tort à une sous discipline. »

Le point commun des approches pédagogiques de l'interculturel, c'est l'objet du discours – le traitement de la diversité culturelle en contexte éducationnel. Même en ce qui concerne l'objet du discours, on constate des préoccupations : des fois sont visées avec priorité les problématiques des immigrants, d'autres fois sont prises en discussion les sujets des relations entre les majoritaires et les minoritaires ou bien les relations établies pendant les voyages d'affaires, d'études ou sur des raisons familiales. Les concepts et les stratégies sont différents selon le pays, l'école et les auteurs. L'hétérogénéité des définitions, et des objectifs visés (C. Perregaux, 1999) détermine la difficulté de classer les théories et les modèles pédagogiques dites interculturelles.

La *Pédagogie Interculturelle* poursuit traiter correctement la différence, prévenir les effets du manque de communication et s'éloigner des modèles racistes, apercevoir les autres comme un facteur positif, créer ou augmenter les attitudes de tolérance, respect et solidarité, changements et réciprocité parmi les sujets des cultures diverses. Même voir l'autre comme un substitut de soi-même.

Voilà les *principes* de la Pédagogie Interculturelle dont on doit tenir compte:

1. Principe de l'*union physique* des groupes culturellement différents. Car la différence n'est pas une partie positive de l'identité sauf si en même temps elle est reconnue par les autres.
2. L'éducation centrée sur *la différence et la pluralité* : il ne s'agit pas de programmes concrets pour certains élèves isolés ou culturellement différents de ceux appartenant à la culture majoritaire, mais d'une orientation pour tous, notamment pour les sujets non minoritaires. Il s'agit d'un changement de la perspective culturelle, qui doit remarquer le noyau culturel commun. Il faut y découvrir les valeurs humaines, n'importe pas où elles se trouvent, tenant compte qu'il n'y a pas une culture qui ait le monopole de la vérité.
3. L'élimination des apriorismes moraux qui hiérarchisent les cultures en supérieures et inférieures. Cette élimination efface l'ethnocentrisme, la xénophobie et le racisme.

Objectifs et questions principales

La population scolaire a beaucoup changé depuis quelques années et l'hétérogénéité linguistique, culturelle et religieuse est devenue la norme dans beaucoup de régions de la Roumanie (dix-neuf nationalités ont été reconnues comme faisant partie de la population Roumaine). Dans certaines régions du pays (Banat, Transylvanie) se pose le problème de l'enseignement bilingue (des écoles allemandes et hongroises).

L'épanouissement des disciplines théologiques (l'enseignement de la religion est obligatoire) crée des problèmes dans les espaces pluriconfessionnelles.

L'ethnie tzigane et son explosion démographique (le recensement fait en 2002 a enregistré 540 000 personnes d'ethnie tzigane - 3% de la population, mais les évaluations non officielles indiquent 1,8-2,3 millions - 10% de la population) a un impact particulier dans la configuration de l'enseignement roumain.

Enfin, les enjeux liés à l'intégration européenne et aux différents aspects de la globalisation et leurs répercussions pour la société roumaine ainsi que pour les contenus de l'éducation, sont également l'objet de débats dans les instances de politique éducative.

Aujourd'hui, plus que jamais, l'interculturalisme est en plein essor, cependant son traitement dans l'école, le plus souvent, n'est regardé que comme quelque chose de très important pour le moment, mais qui peut être oublié tout de suite.

Il suffit de faire quelques visites pour vérifier comment l'école comprend et traite la réalité multiculturelle : dans certaines écoles, où apprennent des élèves provenant des milieux multiculturels on ne fait rien du tout pour traiter la diversité, et en pensant que ces élèves ne sont pas très nombreux ou en n'y voyant pas de graves problèmes d'intégration on oublie les activités dans ce champ. Même on déclare qu'il n'y pas d'activités spécifiques pour promouvoir les attitudes positives vers la diversité, justement puisqu'on ne veut pas faire des différences entre les élèves.

Parmi les écoles qui veulent aborder le sujet de la multiculturalité, il y en a peu qui le fassent dans leur Projet Éducatif : élaborant des plans généraux d'intégration, d'adaptations des programmes utilisant des valeurs de respect et tolérance face aux différences. Les écoles qui font des activités interculturelles font appel aux classes spéciales pour les élèves des cultures minoritaires, sélection des lectures, débats sur des cultures diverses, fiches écolières adaptées, Semaine des Ethnies différentes, et enfin, des activités diverses dans le champ de la connaissance de l'environnement social.

On en peut déduire qu'on travaille dans le multiculturel pour intégrer les élèves des minorités dans la vie normale de l'école, grâce à quelques classes extra ou des adaptations très faibles pour résoudre le manque de connaissances ou d'usage de la langue de l'ethnie. Les activités se planifient sans une idée d'ensemble, une partie d'elles ayant un caractère ludique et folklorique pour tous les élèves de l'école, mais le plus souvent il s'agit d'activités adressées aux élèves minoritaires pour compléter leur intégration dans le projet éducatif traditionnel. Malgré les références aux valeurs du respect et de la tolérance de la diversité culturelle dans les projets éducatifs, ceux-ci ne regardent pas des activités spécifiques, et par ailleurs, la diversité culturelle ou le respect aux différences ne se considèrent pas un sujet important tant qu'il n'existe pas une présence significative des groupes minoritaires dans les écoles, car on considère l'éducation interculturelle un milieu d'intégrer les minorités; alors si les minorités n'existent pas ou n'impliquent pas de problèmes d'intégration, on ne doit pas entreprendre « des actions spéciales ». C'est pourquoi l'éducation culturelle ne se rattache qu'aux problèmes provoqués par les tziganes, et on perd de vue une question essentielle : la coexistence des groupes qui sont ou se jugent culturellement différents dans une société que, bien que démocratique, ne soit pas égalitaire et dans laquelle quelques groupes sociaux ou culturels imposent leurs modèles et critères en refusant aux autres les mêmes droits qu'ils en profitent.

On se propose d'analyser si ces transformations de la société roumaine et de l'école ont une influence sur la formation initiale et continue des enseignants et comment on peut gérer ces influences – comment on peut améliorer le curriculum de la formation des enseignants pour faire face à ces provocations.

L'analyse de la situation concrète de la société roumaine configure trois situations distinctes:

1. La pluralité linguistique, culturelle et religieuse qui découle de la situation même de la Roumanie;
2. La pluralité linguistique, culturelle et religieuse comme nouvelle approche de la formation dans une Europe unie qui appelle à la mobilité, au changement, au développement des compétences plurilinguistiques, pluriculturelles et à une tolérance pour les valeurs religieuses des autres;

3. La situation spéciale de la population et des enfants tziganes en Roumanie.

En tenant compte du contexte général il faut envisager un management de la formation initiale et continue qui détermine le changement des objectifs et des contenus dans la formation des enseignants primaires et qui prépare les enseignants pour faire face à la nouvelle situation.

Si on regarde attentivement les trois situations qui en dérivent on peut faire les remarques suivantes:

- la 1^{ère} situation relève la configuration de la société roumaine dans son ensemble, dans ses trois provinces historiques;
- la 2^{ème} situation met face à face la Roumanie et l'Europe, la diversité linguistique, culturelle, religieuse d'un pays de l'Europe de l'Est, vis-à-vis de la tradition culturelle, religieuse et linguistique d'une Europe unie;
- la 3^{ème} situation se réfère à la spécificité de l'espace roumain face à la population tzigane.

Le problème prioritaire est donc d'analyser cette situation et de proposer un système de formation efficace. Ce système doit répondre aux demandes de l'école d'aujourd'hui, à la vitesse des changements et aux besoins individuels et collectifs actuels. Le système envisagé doit tenir compte de l'échec scolaire de nombreux enfants issus de familles tziganes; il impose une adaptabilité du système à un public divers. Les instituts de formation de maîtres - l'école normale (lycée pédagogique) et le collège universitaire, ont négligé cette dimension et on peut parler à ce moment d'une rupture entre l'espace institutionnel de formation et le domaine professionnel.

En partant de cette réalité nous avons cherché à vérifier si les hypothèses suivantes se confirment:

1. Le système de formation définit ses tâches comme étant celles de former les enseignants pour un système éducatif fermé, monolingue et monocultural. On a la tendance d'assurer l'insertion sociale des élèves originaires d'autres aires culturelles et linguistiques par l'assimilation à la culture dominante.
2. Les départements qui s'occupent de la formation continue des maîtres n'ont pas encore réalisé des programmes dus à aider les enseignants faire face à la diversité culturelle, dimension absente dans la formation initiale de la majorité des enseignants.
3. Les départements de la formation continue et les instituts de formation initiale de la Transylvanie intègrent davantage les dimensions du plurilinguisme et le pluriculturalisme dans leurs programmes (il s'agit d'une certaine tradition qui tient compte de l'existence dans le même espace des hongrois, des allemands, des roumains et d'autres nationalités.

Les questions qui surgissent sont à la fois simples et complexes: les trois situations décrites plus haut concernant l'évolution de la population scolaire doivent-elles modifier les programmes de formation des enseignants primaires? Si oui, quelles sont les formes d'intégration proposées, les approches théoriques qui les sous-tendent, et comment peut-on les mettre en pratique au niveau du système éducatif? Combien de ces programmes tiennent au curriculum à la décision de l'école, au niveau de l'école normale, et combien de ces programmes sont proposés par les départements de formation continue et par le curriculum des collèges universitaires?

Selon leur localisation et l'existence d'un certain mélange culturel, linguistique et religieux les écoles normales et les collèges universitaires font-ils référence plutôt à la pluralité linguistique et culturelle de la région (le grand nombre des enfants tziganes en Moldavie et Munténie, par rapport à une autre configuration culturelle et linguistique de la Transylvanie et de la Dobroudja ou Banat)?

Les écoles normales et les collèges universitaires trouvent-ils en leur sein des formateurs experts dans les domaines touchés par cette dimension ou font-ils appel à d'autres partenaires?

A l'heure où les instituts responsables de la formation des enseignants primaires sont en pleine réorganisation et où on reformule des programmes, la question de la pluralité linguistique et culturelle faite partie des dimensions à introduire? Est-ce qu'il est nécessaire un management spécial de la part des collèges, de l'école normale et du département de la formation continue pour tenir compte de ces questions?

On a étudié la situation dans trois écoles normales situées en Moldavie (Iasi), Munténie (Bucarest) et Transylvanie (Cluj), trois collèges universitaires des mêmes villes (régions) et on a consulté le programme de formation continue des trois départements correspondants.

Le choix des institutions s'est fait en fonction de nos hypothèses et encore du pourcentage des élèves tziganes, du mélange linguistique, culturel et religieux.

Démarches et méthodes

Nous avons opté pour une recherche empirique et qualitative. On a organisé des entretiens avec les enseignants et étudiants des institutions engagées dans la recherche et leurs responsables.

L'analyse de contenu des entretiens a été complétée par l'analyse des documents concernant cette problématique (le curriculum noyau et le curriculum à la décision de l'école, pour les écoles normales et le curriculum noyau et les disciplines optionnelles pour les collèges; on a analysé, aussi, les programmes de formation continue). En ce qui concerne la formation continue, on a analysé les documents des derniers cinq années.

Résultats

Nous avons constaté que dans la plupart des institutions, la modalité de faire face à la diversité culturelle, linguistique et religieuse est secondaire, pour ne pas dire marginale et fréquemment laissée au merci d'un formateur.

La marginalité est encore plus visible quand on s'aperçoit que les seules propositions la concernant ne sont pas obligatoires, mais laissées aux choix de l'étudiant.

Les entretiens montrent qu'il faut souvent attendre une pression du terrain pour proposer de tels contenus. Cette pression se fait sentir dans les écoles avec un grand pourcentage d'enfants tziganes et dans les écoles où il y a une mosaïque linguistique, culturelle et religieuse.

Deux institutions ont prévu l'élaboration des projets curriculaires pour des futures réformes. Quant à la formation continue, il faut souligner le manque d'intérêt ou l'intérêt passager à cette dimension.

Qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue, les thèmes liés à ce problème sont rarement perçus et analysés dans leur complexité et leur vraie signification. Cependant, dans toutes les institutions de formation on trouve des propositions concernant ces aspects qui constituent des ressources à partir desquelles peuvent se développer des projets plus complets et mieux ancrés dans les plans de la formation.

Concernant les hypothèses de départ, nous avons pu établir la confirmation de la première. En effet, l'orientation générale de la formation des étudiants reste monoculturelle et monolingue et l'intégration des élèves issus des milieux tziganes passe par l'assimilation.

La seconde réclamait la diversité des programmes de formation continue pour les enseignants de manière à faire face à la diversité. Nous avons constaté que notre formulation était trop étroite pour tenir compte de la variété des situations rencontrées.

La troisième hypothèse se confirme dans certaine mesure. Il y a effectivement un clivage entre l'intérêt pour la pluralité nationale et la pluralité extranationale.

Tendances

Les institutions de formation n'envisagent par leur formation dans un cadre autre que celui d'une école et d'une société monolingue et monoculturelle.

Il y a une autonomie structurale et pédagogique dans la formation des enseignants dans ce domaine. On a l'impression qu'on obéit à une logique propre qui n'a que peu de correspondance et d'échanges avec la logique des politiques scolaires et avec celle de la recherche en science de l'éducation.

Conclusions

Il ressort de l'examen de nos données le statut marginal de la valorisation du milieu multiculturel dans le programme initial et continu de la formation.

Quant à la formation continue, elle semble traverser, pour le sujet qui nous intéresse un moment de crise; on constate un écart entre l'offre et la demande: les cours sont soit liés à la diminution des déficits des élèves (pédagogie compensatoire pour les enfants tziganes) et donc perçues seulement par une certaine catégorie d'enseignants, soit très généraux, éloignés des situations concrètes.

On constate une très faible correspondance entre les idées véhiculées sur les diverses formes de la pluralité linguistique et culturelle (scolarisation des enfants tzigane, éducation anti-raciste, échanges, préparation pour l'entrée dans l'UE, éducation au bilinguisme) et les stratégies de la formation.

On peut dire que la formation des enseignants exerce soit un rôle réactif, soit proactif, soit stimulant par rapport aux sollicitations des politiques scolaires.

Les étudiants et les enseignants ont une mauvaise image ou peu d'expériences personnelles liées aux expressions de la pluralité.

Il faut construire d'éléments curriculaires qui permettent de:

- comprendre et analyser les multiples facettes de la pluralité;
- disposer d'outils méthodologiques aux fondements théoriques adéquats pour agir efficacement en classe;
- achever la formation initiale en ayant des compétences professionnelles et sociales qui permettent d'agir et de communiquer en situation d'hétérogénéité socioculturelle et linguistique.

Ces propositions pédagogiques peuvent inspirer aussi la formation continue.

Les approches théoriques doivent s'appuyer sur la réflexion sur la formation pratique.

Il est nécessaire des changements profonds et généralisés à toutes les structures de formation. Les changements seront plus efficaces dans la mesure où une cohérence émergera entre les politiques scolaires et éducatives et la rénovation de la formation des enseignants.

Il faut passer des intentions à la réalisation ce qui demande de viser à une certaine cohérence entre la politique scolaire officielle et les contenus véhiculés dans la formation des enseignants.

L'éducation pour la pluralité linguistique, culturelle et religieuse doit devenir partie constitutive du curriculum de la formation initiale des enseignants, l'objectif étant de former des enseignants sur les aspects essentiels de la pluralité linguistique et culturelle pour qu'ils puissent s'approprier les qualifications pédagogiques nécessaires à une éducation ouverte à la pluralité.

Ainsi, ces éléments curriculaires seront intégrés concrètement dans chaque discipline, les offres de formation continue devront s'adresser à l'ensemble des enseignants et la formation continue devrait fournir des occasions d'approfondissement des questions pédagogiques et didactiques sur l'interculturalité.

Propositions

1. Une synchronisation entre la politique de l'éducation, le système éducatif et leur mise en oeuvre;
2. La formation des responsables du système (directeurs des écoles normales et professeurs qui travaillent dans ces écoles, les responsables des curriculum universitaires et les responsables des départements pour la formation continue) pour qu'ils mettent en pratique la politique éducative du pays qui tient compte de la pluralité linguistique, culturelle et religieuse. Ces responsables doivent organiser des cours pour sensibiliser les autres aux problèmes de la pluralité;

3. Concevoir des programmes qui déterminent un changement de rapports avec l'autre. Les éventuels changements des contenus de formation sont toujours initiés par la rencontre concrète avec l'autre, avec celui qui parle une autre langue, a des moeurs différentes ou une religion différente. Cependant cet autre est „sectoriel”: c'est un autochtone ou un étranger. De cette catégorisation naissent des formes variées des rapports à l'autre. On ne trouve pas trace, dans les entretiens, de ce qu'on pourrait appeler, pour reprendre Piaget, la réciprocité. Pour qu'il y ait „l'autre" ou „les autres", il faut également qu'il y ait un „moi" ou un „nous". Or, nous n'avons observé dans nos entretiens que quelques traces concernant la question de savoir comment traiter de cette relation réciproque, de cette altérité. En revanche, des propositions émergeaient pour mettre en place une formation qui concernerait l'autre, avec ses déficits plus qu'avec ses ressources;
4. Les responsables des programmes de formation initiale et continue doivent synchroniser les tendances régionales (milieu culturel) avec la politique éducative du gouvernement et les efforts du pays de s'intégrer dans une Europe unie.

Bibliographie

Allemann-Ghionda, C., *La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale*, in P. Dasen, C. Perregaux (eds.), *Pour quoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? Raisons éducatives*, no. 3-2000/1-2, De Boeck Université, 2000, Paris, Bruxelles.

Cucos, C. *Educatia. Dimensiuni culturale si interculturala (Education. Dimensions culturelles et interculturelles)*, Polirom, 2000, Iasi

Cucos, C., *Interculturalism in Romania: the metamorphosis of a post-totalitarian society*, in *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 8, no.3, 1997, pp. 257-266.

Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., *Educatia interculturala. Experiente, politici, strategii (L'éducation interculturelle. Expériences, politiques, stratégies)*, Polirom, 1999, Iasi

Demorgon, J., Lipianski, E. M., *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, 1999, Paris

Georgescu, Dakmara, *Reforma învățământului - O sansa pentru schimbarea de mentalitate (La réforme de l'enseignement - une chance pour le changement de mentalité)*, Editura Trei, 1999

Iucu, Romita, Pacurari, Otilia, *Formarea initială si continua (Formation initiale et continue)*, Humanitas, 2001, Bucuresti

Perregaux, C., *Pentru o abordare interculturala în educatie*, (Pour l'interculturalité en éducation) in Pierre Dasen, C. Perregaux, M. Rey, *Educatia interculturala. Experiente, politici, stretegii. (Education interculturelle. Expériences, politiques, stratégies.)* Polirom, 1999, Iasi

*** Curriculum National, clasele I-VIII

*** Curriculum National, liceu