

Kari STUNELL

VALORISER LES LANGUES-CULTURES DES ÉLÈVES POUR RENDRE LA RÉUSSITE SCOLAIRE ACCESSIBLE À TOUS : UNE RÉFLEXION SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Résumé : Cet article explore des approches pédagogiques culturellement sensibles développées à répondre au décalage qui peut exister entre la culture familiale et la culture institutionnelle. L'étude d'un corpus d'entretiens avec des professeurs-stagiaires explore leur vision de la pluralité culturelle et linguistique dans leurs classes, et la place de cette diversité dans leurs enseignements. L'analyse révèle un besoin de faire évoluer le regard critique des PES et leur compréhension des liens entre la pluralité linguistique et/ou culturel d'un élève et son accès aux apprentissages.

Mots clés : formation d'enseignants ; diversité ; inclusion scolaire ; pédagogie sensible à la culture

Abstract : This article deals with culturally sensitive pedagogies which were developed as a way of addressing the gap between home and school culture which can exist for some pupils. A corpus of interviews with student-teachers explores their vision of the cultural and linguistic diversity of their pupils, and the place they give to this diversity in their teaching. The analysis reveals a need to help student-teachers to think more critically and deepen their understanding of the links between the linguistic and/or cultural plurality of a child and his/her success within the school system.

Key words : teacher education ; diversity ; inclusion ; culturally sensitive pedagogies.

Pour citer cet article : Stunell, K. (2023). « Valoriser les langues-cultures des élèves pour rendre la réussite scolaire accessible à tous : une réflexion sur la formation des enseignants ». *RELIANCE*, 1, 44-57.

INTRODUCTION

En Europe la diversité linguistique et culturelle dans les classes augmente, ce qui pose des questions pour les enseignants et les formateurs d'enseignants. En France, de nombreuses questions tournent autour des caractéristiques de l'Éducation Nationale. Comment adapter ce système, fortement centralisé et fondé sur des principes d'homogénéité et d'uniformité, pour qu'il puisse accueillir la diversité de la population scolaire de manière positive ? Comment cultiver un environnement d'apprentissage qui permette de construire des attitudes positives à la diversité à l'école et plus largement dans la société ? Quelles innovations pédagogiques peuvent permettre au système d'accorder plus de place aux répertoires culturel et linguistique des élèves dans les enseignements ? Quelles leçons apprendre d'autres pays du monde ? Depuis vingt ans un certain nombre de projets de recherche ont abordé ces questions (*Européen Core Curriculum for Teacher Education*, 2008-2010; *EVLANG*, 1997-2001; *Janua Linguarum*, 2000-2003). Quelle influence ces expériences ont-elles sur la culture enseignante en France ? Que se passe-t-il au quotidien dans les classes ? Dans quelle mesure les nouveaux enseignants sont-ils prêts à voir la diversité linguistique et culturelle de la population scolaire comme un atout plutôt qu'un obstacle ou un défi à dépasser ?

CADRE THÉORIQUE

L'éducation multiculturelle et l'éducation interculturelle

Depuis les années 60 les approches éducatives multiculturelles et interculturelles ont été employées comme outils pour promouvoir la justice sociale, la cohésion sociale, l'égalité et la stabilité. L'éducation multiculturelle est le plus souvent associée aux États Unis où elle a évolué en parallèle avec le mouvement des droits civiques, principalement comme une manière à lutter contre des formes de racisme endémique héritées de la période de ségrégation. En même temps, l'éducation interculturelle s'est développée en Europe continentale où, en réponse aux vagues d'immigration, une politique assimilationniste et intégrationniste était dominante. En dépit de leurs différences, l'idée que l'éducation peut jouer un rôle de catalyseur pour les changements sociaux est intrinsèque aux deux approches. Depuis un demi-siècle la recherche en éducation souligne l'effet des décalages entre les langues/cultures de la maison et les langues/cultures de scolarité sur les résultats scolaires. En même temps la croissance de la diversité linguistique et culturelle de la population scolaire rend l'élaboration d'un enseignement sensible et adapté à la culture de plus en plus nécessaire.

L'enseignement culturellement pertinent (Ladson-Billings, 1994), l'enseignement sensible à la culture et la pédagogie sensible à la culture (Gay, 2000, 2002 ; Villegas & Lucas, 2002), qui prennent en compte les dimensions institutionnelle, personnelle et culturelle ont évolué en réponse à cette situation (Richards & al., 2006). Un corpus croissant de recherches témoigne de l'efficacité de ces approches (Chow & Cummins 2003 ; Mayfield & Garrison-Wade, 2015 ; Portes & al., 2018).

Une pédagogie sensible à la culture

Deux cadres théoriques sous-tendent ces approches. L'hypothèse de la discontinuité culturelle (Gay, 2000 ; Wertsch, 1991 ; Winzer & Mazurek, 1998) fonctionne au niveau micro de la classe et du curriculum. Selon cette théorie, c'est la socialisation culturelle première d'un enfant qui conditionne sa façon d'apprendre et de penser. Ensuite, à l'école, ce cadre conceptuel agit comme un filtre à travers lequel l'enfant interprète les pratiques de classe, les séquences pédagogiques et les contenus proposés. Il en découle donc que s'il y a décalage entre la culture de l'enfant et celle de l'école, la capacité de l'enfant à aborder les apprentissages de la manière attendue serait réduite. Au niveau macro, la théorie des explications macrostructurelles de l'éducation des minorités (Huffman, 2002 ; Ogbu, 1982) explore les difficultés qui peuvent advenir des décalages entre culture personnelle et culture institutionnelle aux niveaux de la scolarité et des systèmes scolaires. En réponse, les enseignements sensibles à la culture proposent une double approche. Il faut à la fois cultiver la singularité culturelle de chaque étudiant (Brown-Jeffy & Cooper, 2011), et canaliser celle-ci pour que les perspectives, expériences et caractéristiques des étudiants issus d'ethnies variées nourrissent et enrichissent l'apprentissage (Gay, 2002 : 106).

Afin qu'ils puissent répondre aux étudiants de cette manière les futurs enseignants ont besoin d'une préparation spécifique. Ainsi, la formation des enseignants devient une question fondamentale pour ceux qui cherchent à rendre les systèmes scolaires traditionnels plus aptes à accueillir un public linguistiquement et culturellement divers, et à susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience

des apports bénéfiques de la diversité culturelle. Les enseignants se trouvent dans une position délicate, entre un système scolaire qui soutient et appuie les valeurs et croyances de la culture dominante et des élèves minoritaires qui ont du mal à voir le rapport entre celles-ci et leurs histoires personnelles. Afin de combler cet écart, au cours de leur formation, les futurs enseignants ont besoin d'acquérir une compréhension critique d'eux-mêmes et des sociétés au sein desquelles ils vivent, pour qu'ils puissent, par la suite, transmettre ce même regard critique à leurs élèves.

Villegas et Lucas (2002) abordent la question de la formation des enseignants. Elles proposent six caractéristiques saillantes pour l'enseignant sensible à la culture et décrivent un certain nombre de processus dans lesquels les enseignants doivent s'engager afin de faire évoluer ces caractéristiques. Ainsi elles soulignent l'importance d'une conscience socio-culturelle élevée, c'est-à-dire une compréhension approfondie du fait que des facteurs tels que l'ethnicité, la classe sociale et les langues parlées influent sur le comportement et la façon de penser d'une personne. C'est à partir de ce positionnement qu'un enseignant peut commencer à comprendre que le processus de construction des savoirs varie entre les étudiants, et reconnaître l'importance de promouvoir la modalité de construction des savoirs propre à chacun. Mieux connaître la vie de ses étudiants est essentiel pour un tel processus.

Le contexte français

Le constat selon lequel les enfants différents ont des besoins différents est au cœur des approches éducatives axées sur l'enfant. Or, en France un haut niveau d'importance est traditionnellement accordé à l'uniformité au sein du système. Dans cette optique, l'homogénéisation de la société est vue comme essentielle pour assurer l'égalité et la justice sociale. Au niveau de la scolarité, ce point de vue se traduit par le maintien d'une distinction claire entre la sphère publique et la sphère privée. En conséquence, traditionnellement, les caractéristiques socio-culturelles des élèves, leurs langues, leurs ethnies, et leurs identités religieuses ou régionales, n'ont pas de place dans le lieu public qu'est l'école. Cette organisation est censée assurer l'égalité entre élèves. Or, rendre les spécificités socio-culturelles des enfants invisibles c'est rendre leur discussion problématique. Cela laisse les enseignants démunis quant à leur capacité à adapter leurs enseignements aux divers modes d'apprentissages présents en classe, car ceux-ci ont leurs origines dans la singularité culturelle des enfants.

Au niveau Européen, depuis plusieurs années, de nombreux documents qui prônent le plurilinguisme et les pratiques d'enseignement inclusifs ont été publiés (CECRL 2001, CoE 2007, CoE 2016, CoE 2018). Une série de projets qui explorent des approches plurielles ont été développés également (Conbat, 2008-2011 ; Maledive, 2012-2015 ; Marille, 2009-2011). De son côté, le discours du gouvernement français reste conforme à cette direction et ces dernières années de nombreux documents politiques qui promeuvent une société plurielle sont sortis. Par exemple, le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale (BOEN) du 4 janvier 2007 pose l'acquisition des savoirs sociologiques et psychologiques nécessaires pour tenir compte de la diversité des élèves dans son enseignement, comme une des dix compétences-clés de futurs enseignants (Meunier, 2013). Cependant, la réflexion

critique, la compétence culturelle et la conscience socio-culturelle, compétences qui permettraient aux futurs enseignants de rendre compte de leur propre rôle comme porteurs d'une histoire et d'une culture, et qui influent sûrement sur leurs jugements et attentes, ne sont que rarement évoquées.

L'étude décrite dans cet article tente d'apporter une réponse à la question suivante : dans quelle mesure les professeurs des écoles stagiaires qui travaillent au sein du système éducatif national Français pensent-ils être capables de promouvoir activement une pédagogie pro-diversité dans leurs classes et être formés pour cela ?

MÉTHODE

Le corpus

Les participants à l'étude ont été admis au concours de recrutement de professeurs d'écoles (le CRPE) et se trouvent en deuxième année de master. Pendant cette année d'études ces professeurs stagiaires (PES) alternent une semaine à l'université avec une semaine en responsabilité dans une classe à l'école primaire (avec la même classe tout au long de l'année scolaire). Les participants étaient tous en stage en Gironde, Nouvelle Aquitaine, France.

Parmi les cours que ces PES suivent à l'université, il y a huit heures de cours obligatoires qui traitent des questions liées à la diversité de la population scolaire. Il existe également un certain nombre de modules optionnels qui traitent du même sujet, tels qu'un séminaire de recherche (16 heures de cours et un mémoire à écrire), un projet pluridisciplinaire (16 heures de cours), la possibilité de passer 8 heures d'observation dans un organisme responsable de l'accueil des enfants allophones nouvellement arrivés en France, et un module de 8 heures organisé pour les PES qui ont un enfant allophone dans leur classe.

En France il n'y a pas de chiffres concernant le nombre d'enfants à l'école primaire qui viennent de foyers linguistiquement et/ou culturellement divers. Par contre le nombre d'élèves allophones inscrits à l'école est disponible. Les chiffres les plus récents montrent qu'en Gironde pour la période 2018-2019 entre 3% et 6% de la population scolaire était allophone (DEPP N° 20.39).

La collecte de données et l'analyse

Dans un premier temps, quarante-cinq professeurs stagiaires (PES) ont complété un questionnaire en ligne afin d'établir la présence dans leur classe d'enfants avec une langue et/ou culture personnelle différente de celles de l'école. Quinze PES ont répondu positivement et par la suite huit parmi eux ont participé à un entretien semi-directif de vingt à trente minutes en Février 2018. Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et codés par thème. Les questions posées cherchent à caractériser l'attitude des participants vis-à-vis de la présence dans leurs classes des enfants linguistiquement et culturellement divers, ainsi que leurs impressions sur le ressenti de ces enfants. L'importance que les participants accordaient au fait de bien connaître le fond linguistique et culturel de leurs élèves a été également abordée. Concernant leurs attitudes envers la diversité de leurs classes les réponses ont été codées en quatre catégories : l'enseignement / la gestion de la classe / le décalage culturel / la dimension affective, et des commentaires généraux. Les réponses aux questions relatives à leurs

impressions du ressenti des enfants ont été analysées selon le type d'effet mis en avant : affectif / social / scolaire et comportemental / positif de manière générale.

Villegas (2002) identifie six caractéristiques saillantes pour l'enseignant sensible à la culture. Dans l'analyse qui suit les réponses sont classées selon les trois suivantes : 'mieux connaître les étudiants', 'avoir une vision affirmant la diversité linguistique et culturelle des étudiants', et 'se servir de ses connaissances de la vie des étudiants pendant la planification des apprentissages'.

RÉSULTATS

La perception de la diversité culturelle

Parmi les huit PES qui ont participé aux entretiens, les participants B, C, D et E ont eu 1 enfant allophone dans leur classe et le participant G en a eu 2. Puisque ces élèves ont des cours en dehors de la classe ordinaire à certains moments de la journée, l'administration informe les enseignants de la présence de ces enfants au sein de leur classe. L'identification des élèves plurilingues et/ou pluriculturels mais non-allophones est beaucoup plus difficile puisqu'en France, l'identité linguistique et culturelle appartient à la vie privée et donc il n'y a pas d'information officielle sur ce sujet. Il est donc intéressant de se pencher sur la façon dont les participants abordent cette question. Seulement trois des participants, A, D, et E ont déjà réfléchi à la question, et ils ont déclaré avoir 9, 1 et 12 enfants plurilingues et/ou pluriculturels dans leurs classes. La façon dont le participant E y fait référence est intéressante :

48

Intervieweur (I): Combien d'enfants y-a-t-il dans votre classe qui ont des origines non françaises ?

Participant E (E) : um à un moment donné j'ai compté, mais j'oublie [pause] j'en ai deux d'Asie, je pense 4 ou 5 enfants d'origine arabe

I: Uh hm

E: bon, la fille Albanaise, trois enfants Africains

I: Uh hm

E: et puis j'ai une Roumaine, mais je pense qu'elle était née en France, mais oui c'est assez divers.

(Participant E. Entretien par l'auteur. Enregistrement audio. Bordeaux, février 15, 2018)

Le participant E utilise l'expression 'quatre ou cinq' et regroupe des élèves qui peuvent avoir des langues, cultures et histoires très différentes ensemble en utilisant les expressions très générales 'd'Asie', 'Africains' et 'd'origine Arabe'. Les réponses des PES qui ne connaissaient pas exactement le nombre d'élèves d'ethnies variées dans leurs classes sont intéressantes aussi. Le participant G parlait

d'avoir 'un peu de tout', F décrivait son classe avec le terme anglais 'a melting pot' et C a noté que 'au moins trois luttent avec le français, donc je leur ai demeté, mais pour les autres je ne connais pas.'

Les sentiments par rapport à la diversité culturelle de la classe

Lorsque il s'agit de s'exprimer sur la pluralité linguistique et culturelle dans leurs classes l'adjectif le plus souvent utilisé était 'compliqué' qui est apparu seize fois. L'adjectif 'inconvenient' est apparu une fois. Dans six des commentaires, le mot 'compliqué' a été utilisé pour faire référence à la situation de manière générale, mais les commentaires ont été plus précis. Cinq commentaires concernaient les difficultés posées pour l'enseignement et la gestion de la classe, le besoin de faire de la différenciation, l'incapacité du PES à consacrer assez de temps aux élèves ayant des problèmes avec la langue française, l'augmentation du temps de préparation liée à la difficulté de savoir comment situer ces enfants d'un point de vue intellectuel, et la complexité de la situation si l'assistant n'était pas là. Un commentaire témoignait de l'inconfort dû au fait que l'enseignant ne pouvait pas accorder suffisamment de temps à l'enfant allophone dans sa classe. Trois commentaires abordaient plus directement l'histoire d'un enfant en citant les différences culturelles entre l'environnement familial de l'enfant et l'environnement scolaire comme source des problèmes comportementaux en classe.

En dépit de ce portrait plutôt négatif de la situation du point de vue de l'enseignant, les participants démontraient une vision plus positive lorsqu'il était question de partager leurs impressions du vécu de la situation par les élèves.

Il y a eu trois commentaires selon lesquels la situation évoluait plutôt bien. Quatre commentaires ont constaté que la situation était positive pour l'enfant ; 'ça se passe bien pour lui' ou 'c'est bon pour lui'. Trois participants ont abordé la réussite scolaire et des évolutions positives au niveau du comportement ; 'elle rattrape le reste de la classe', 'son français a beaucoup amélioré', 'elle se comporte de mieux en mieux'. Il y a eu deux commentaires qui évoquent la dimension affective ; 'elle semble heureuse' et trois qui soulèvent la situation sociale ; 'il a des amies maintenant', 'il est bien intégré maintenant', 'elle parle avec les autres dans le cours de récré'. Le participant E a constaté que c'était difficile de répondre à cette question. Pour E, les autres élèves semblaient trouver le fait d'avoir une pluralité linguistique et culturelle et un enfant allophone dans la classe comme normale. Pour l'élève allophone, E a dit 'elle est très timide, elle ne parle pas beaucoup, c'est difficile de savoir ce qu'elle ressent'. Le participant F rejoint les sentiments de E vis-à-vis du ressenti du groupe classe. Pour F, comme pour E les élèves trouvent la situation normale et ne remarquent même pas la présence d'une grete diversité linguistique et culturelle.

Cependant, elle explique ce fait simplement : 'ils parlent tous français dans le cours de récré', qui suggère peut-être un manque de réflexion sur ce qui se passe pour ces enfants à un niveau plus profond.

Intervieweur (I): Et les enfants [avec une langue/culture différente de la langue/culture de l'école], d'après vous, comment se sentent-ils? Comment expérimentent-ils la situation [d'avoir une langue/culture différente de la langue/culture de l'école]

Participant A (A) : Honnêtement je ne sais pas s'ils en sont conscients.

I: uh hm

A : que, er, qu'ils ont des origines différentes, voyez-vous, dans le cours de récré ils parlent et ils parlent français, Je pense qu'honnêtement ils n'en sont pas conscients

(Participant A. Entretien par l'auteur. Enregistrement audio. Bordeaux, février 15, 2018)

DISCUSSION ET RECOMMETATIONS

Selon Gay (2002 : 106), si on parle de connaissance du contenu, on parle a priori de connaissance du sujet à enseigner et de connaissance de la population étudiante. La pédagogie sensible à la culture est fondée sur l'hypothèse qu'afin de répondre aux besoins des étudiants d'ethnies variées avec un enseignement efficace, il est nécessaire de connaître explicitement la diversité culturelle (: 107). Les participants à cette étude ne démontrent pas une connaissance explicite de la population étudiante de leurs classes. L'utilisation d'expressions telles que 'deux ou trois' et 'un peu de tout' et le regroupement des élèves sous des étiquettes comme 'd'Asie' et 'Africain' démontre un manque de compréhension de la nature individuellement déterminante de l'histoire de chaque enfant. L'utilisation de l'expression 'devient intégré' afin de décrire l'évolution de la relation entre un élève allophone et les autres élèves de la classe, et le manque de questionnement par rapport à la composition linguistique et culturelle de leurs classes par certains participants, témoigne de l'influence de la vision traditionnelle française selon laquelle les questions d'ethnicité appartiennent à la sphère privée. Le discours des PES révèle un manque de questionnement critique concernant leurs propres croyances et conditionnement culturel. En conséquence, ils ne voient pas l'importance d'avoir des informations précises sur la pluralité linguistique et culturelle des enfants dans leurs classes. Cependant pour chaque enfant, son conditionnement linguistique et culturel premier sous-tend sa façon de comprendre le monde et de recevoir les apprentissages. Connaître les langues parlées et la culture familiale de chaque enfant n'est que le premier pas nécessaire pour construire un portrait approfondi de leurs élèves.

Une vision affirmée des étudiants d'ethnies divers

Toujours selon Villegas (2002), la deuxième caractéristique d'un enseignant sensible à la culture est d'avoir 'une vision affirmée de la présence des étudiants issus d'ethnies diverses'. Au niveau le plus basique, ne pas être 'vu' n'est pas une action affirmée. Les caractéristiques linguistiques et culturelles d'une personne sont centrales à son identité. Si elles ne sont pas reconnues, la personne n'est pas pleinement reconnue non plus. L'attitude de ces PES envers leurs élèves ne peut pas être décrite comme négative. Quant à leur point de vue sur la pluralité de l'environnement d'apprentissage, les participants étaient plutôt positifs. Ils ont vu la situation comme une source

d'enrichissement, bénéfique aux élèves. Cependant, les participants ont démontré une certaine neutralité concernant l'acquisition de connaissances de leurs élèves en tant qu'individus culturellement définis, ainsi qu'un manque de réflexion vis-à-vis de l'impact possible de cette situation. Leur comportement peut être interprété comme culturellement conditionné.

Intervieweur (I): Y-t-il des enfants dans votre classe qui parlent français mais qui parlent une autre langue aussi?

Participant E (E): erm non. À part des enfants Marocains qui parlent peut-être Arabe avec leurs parents, je ne suis même pas sûr, non non, je pense qu'ils sont tous ... [sa voix s'est éteinte]

I: Ils parlent tous français à la maison ?

E: Oui, je pense. Mais il y a des parents qu'ont des accents super forts, qui me fait penser qu'ils parlent peut-être Arabe à la maison, mais je ne peux pas être sûr.

I: Il y a combien de ces enfants dans votre classe?

E: Er, je pense deux ou trois.

I: Ok et

E: [interrompt] Mais, c'est qu'une supposition, je ne suis pas sûr.

(Participant E. Entretien par l'auteur. Enregistrement audio. Bordeaux, février 15, 2018)

Comme nous l'avons vu plus haut, En France, traditionnellement, les questions d'ethnie appartiennent à la sphère privée. Cependant, une compréhension plus approfondie des histoires personnelles des élèves est une étape nécessaire dans la transformation des perceptions de la diversité d'une situation 'compliquée' à une ressource pour l'enrichissement des enseignements.

Utilisation de la connaissance des étudiants dans la construction des apprentissages

Les enseignants sensibles à la culture doivent se rendre compte de l'importance de construire des apprentissages qui permettent aux étudiants de construire sur le déjà-là tout en leur permettant d'aller plus loin (Villegas, 2002). Cette idée trouve ses racines dans la théorie constructiviste de Piaget (1936) pour qui l'apprentissage est un processus actif selon lequel des informations nouvelles sont comprises à travers le filtre des savoirs existants. Incorporer la connaissance des élèves dans la construction des séquences d'enseignement est un processus d'apprentissage réciproque. Ce que l'apprenant partage avec l'enseignant concernant sa vie devient les fondements pour sa conceptualisation de contenu. Dans ce scénario, ce que l'enseignant propose à l'étudiant doit le

pousser à aller plus loin et ainsi lui permet d'avancer et de réduire le décalage entre ses propres processus d'apprentissage et manières de penser, définis par sa culture, et ceux traditionnellement développés dans le système scolaire.

Certains participants ont exprimé leurs doutes concernant les apprentissages qu'ils proposent – particulièrement pour ceux avec des difficultés en français. Par exemple, de nombreuses fois, E a noté que l'élève allophone dans sa classe semblait être content de passer ses journées à dessiner. Participant E n'était pas heureux de cette situation et voudrait faire quelque chose pour pousser son élève à progresser. Cependant elle ne savait pas comment le faire :

Participant E (E): Et elle a toujours été une fille timide, et elle est très contente de dessiner. Donc nous [participant E et le PES avec lequel elle partage la responsabilité pour la classe] n'avons jamais vraiment demeté de l'aide non plus, je suppose car au début elle était contente de dessiner. Maintenant elle parle beaucoup mieux le français et je suppose qu'on se sent plus confortable, donc j'ai commencé de l'intégrer dans nos séances.

Intervieweur (I): uh hum

E : Comme si elle parlait bien. Donc elle s'habitue.

I: Et comment fais-tu pour l'intégrer dans vos séances?

E : Bon, normalement je la mets dans un groupe.

I: Ok

E : Avec d'autres enfants, et je dis aux enfants de, normalement les enfants qui sont, tu sais, urm, qui sont capables de l'aider on peut dire, qui comprennent, donc je leur dis de lui expliquer ce qu'ils font, et pourquoi ils le font ...

I : Ah oui, donc tu as mis en place un type de tutorat, afin de ...

E : [interrompt] oui oui car j'étais un un peu, bon pas ennuyée, mais elle faisait que dessiner, elle est contente en faisant ça, et de recopier, elle adore recopier, je veux dire qu'elle est une bonne élève. Clairement elle a été à l'école, elle sait comment il faut s'asseoir, et recopier, et comment organiser son cahier, et sa table [sa voix s'est éteinte]

(Participant E. Entretien par l'auteur. Enregistrement audio. Bordeaux, février 15, 2018)

Il est évident par ces échanges avec les stagiaires que leur bonne volonté n'est pas à mettre en doute, mais, soit par manque de temps (ils sont en formation et ont de multiples tâches à réaliser), soit par méconnaissance des difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves issus d'autres cultures, leurs réflexions restent peu abouties et reposent surtout sur du ressenti peu discuté.

La connaissance des étudiants

Cette étude souligne quelques-uns des défis à l'adoption des pédagogies sensibles à la culture dans le contexte français. Connaître la vie de ses étudiants et affirmer leur diversité sont des prérequis pour la conceptualisation des apprentissages qui permettrait aux élèves de s'appuyer sur leur déjà-là linguistique et culturel dans la construction de nouveaux savoirs. Cependant, les résultats montrent que, même si ce n'est plus d'actualité dans le discours officiel, la tradition assimilationniste de l'école en France, qui place une haute valeur sur l'homogénéité de la population scolaire, et confine la discussion des spécificités socio-culturelles à la sphère privée, maintient une certaine influence. Sur le plan intellectuel, les PES participants dans cette étude comprennent l'intérêt et la valeur d'une population scolaire diverse. Pourtant, au niveau des apprentissages, ils ne voient ni les implications ni les possibilités d'une telle diversité.

Donner des outils aux professeurs-stagiaires

Lorsque les PES dans cette étude expriment des attitudes positives à la diversité de leurs classes, leur enthousiasme semble relever d'un manque de compréhension de la discrimination culturellement définie intrinsèque au système scolaire. Plutôt que d'être prêts à affronter les défis, leur confiance vient d'un manque de conscience de la nature profonde de la situation. Leur propre conditionnement devient évident puisqu'ils perçoivent les questions de race et d'ethnie dans une optique sociale. Ils attestent de la complexité de la situation, mais plutôt au niveau pédagogique comme le besoin de différenciation et le manque de maîtrise du français. Cependant, pour que la diversité culturelle devienne une véritable ressource dans la construction des savoirs et des séquences d'apprentissage, les PES doivent dépasser cette vision. Il faut également répondre aux questions plus fondamentales telles que leur propre rôle dans le maintien des relations de pouvoir, le conditionnement culturel qui sous-tend les styles d'apprentissage et la façon de penser des élèves, et les probables conséquences de ceux-ci sur la réussite scolaire.

Donc, pendant leur période de formation initiale les PES ont besoin de s'engager dans un examen critique de leurs croyances concernant l'enseignement, les aspects sociaux et culturels de leur rôle d'enseignant, et les méthodes et matériaux pédagogiques disponibles. De plus, il faut qu'ils soient continuellement et systématiquement invités à explorer de nouvelles pédagogies qui leur permettent d'améliorer et de transformer leurs pratiques de classe (Borko 2004 : 7). Ils ont également besoin d'aide praxéologique concernant le guidage de leurs élèves dans l'évolution de leurs propres capacités de coopération et de réflexion critique.

Donner des outils aux formateurs d'enseignants

Afin d'initier ces changements, il faut repenser les priorités en ce qui concerne la formation d'enseignants en France. Des compétences transversales telles que la réflexion critique, l'exploration des liens entre les langues, la culture et le pouvoir, la compréhension des processus d'acquisition des langues, la médiation, la communication interculturelle, les processus d'apprentissage réciproque et l'éducation inclusive doivent être intégrés dans les programmes de formation des enseignants. D'ailleurs, comme remarqué par Kosnik et Beck (2009 : 10), afin d'être efficace, les instituts de formation de professeurs doivent incorporer la vision d'enseignement qu'ils promeuvent. Enseigner efficacement dans des contextes avec une forte diversité culturelle demande l'appropriation de nouvelles pédagogies. La recherche en éducation montre que le succès de celles-ci dépend souvent de la disponibilité d'un programme de formation continu extensif (Portes & al., 2018). Cependant, en France, les formateurs d'enseignants ne suivent pas une formation spécifique qui les prépare à leur nouveau rôle. Donc, pour que le système évolue les formateurs eux-mêmes doivent également s'engager dans un processus de formation et d'analyse critique de leurs propres croyances, identités et pratiques.

Même-si en France la reconnaissance et l'accueil de la diversité culturelle de la population scolaire et le développement de nouvelles pédagogies ont été relativement lents, d'autres régions ont été plus réactives. Au Canada, aux États-Unis et en Australie, de nombreuses nouvelles méthodes et modèles ont été explorés (Schechter & Cummins, 2003 ; Mayfield & Garrison-Wade, 2015). Certaines de ces idées peuvent être l'inspiration pour le développement de nouvelles ressources au niveau national. Étant un pays francophone, le Québec peut être particulièrement intéressant à cet égard.

La question de la diversité de la population enseignante a sûrement sa place dans cette discussion également. Cependant, la question reste peu creusée en France à cause des lois qui limitent la collecte des informations ethniques et religieuses (Donlevy & al., 2016 : 50-56). Néanmoins, si le niveau de diversité de la population enseignante reflète le niveau de diversité de la société en dehors de l'école, ceci fournirait peut-être une ouverture pour plus de discussion sur la diversité à l'école.

CONCLUSION

L'éducation interculturelle en France s'est développée d'une manière tout à fait différente de l'éducation multiculturelle aux USA. L'éducation multiculturelle visait dès le départ à changer de manière radicale la structure de la société afin que les groupes privilégiés majoritaires développent une reconnaissance et une intégration des minorités dans leur diversité. Ce processus nécessite la prise en compte critique des attitudes et des croyances des deux groupes. En France, le discours officiel ainsi que la politique linguistique vise à aider les immigrants à 's'intégrer'. En d'autres termes, l'objectif est que les minorités se conforment au point de vue dominant ; l'effort doit être fourni par les minorités, et donc, l'analyse critique de leurs attitudes par les membres du groupe social dominant n'est pas considéré comme nécessaire.

L'étude présentée semble donner une vision négative de la situation. Il est nécessaire de garder en mémoire qu'il s'agit de stagiaires débutant dans leur carrière. Même s'ils semblent peu conscients des défis, des possibilités et des implications présentés par la diversité culturelle de leurs classes, ils témoignent qu'il en soit d'une volonté de prendre en compte la diversité de leurs élèves dans les apprentissages. Ils les voient bien comme une ressource mais ne savent absolument pas comment y parvenir. Ils ne sont pas négatifs mais sont plus exactement mal informés et, pendant ces entretiens, plusieurs d'entre eux ont exprimé leur gêne devant leur manque de connaissances et leur incapacité à prendre cette situation en compte. Dans une certaine mesure, si les stagiaires doivent acquérir des savoirs et une capacité à la réflexion critique nécessaire pour devenir acteurs d'un changement social dans leur carrière future, des changements significatifs doivent intervenir en termes de programmes, de méthodes pédagogiques et de formation de formateurs.

Pourtant, des méthodes, des modèles et des ressources ont été développées dans des pays où les pratiques pédagogiques ont été transformées pour répondre à des populations scolaires aux cultures diverses sont disponibles et peuvent être aisément adaptées au contexte français.

Il n'en reste pas moins que le contexte culturel ne peut pas être négligé. Certains aspects de pédagogies sensibles à la culture posent un défi pour le contexte culturel français et dans un système éducatif centralisé dont les directives parviennent d'une source hiérarchique. Il y a un besoin 'd'élever le statut de la diversité culturelle des écoles de manière afin d'en faire un outil au service d'une éducation de qualité et d'apprentissage inclusif plutôt qu'un simple discours officiel' (Akarri 2013 : 41). Il serait bon que le gouvernement donne une place aux enjeux de la diversité culturelle dans les programmes nationaux pour permettre l'application positive de cette politique dans les écoles, accompagner ces changements en investissant dans la formation des formateurs eux-mêmes. En attendant, les enseignants se considérant comme 'responsables et capables d'apporter des changements' (Villegas, 2002 : 20) peuvent faire la différence.

Kari Stunell

Lab-E3D

Université de Bordeaux – INSPÉ.

Bibliographie

Akkari, A. J. (2013). « Introduction » – *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 63, 33-42.

Beacco, J. C. & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education : guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg : Language. Policy Division : Council of Europe.

Borko, H. (2004). « Professional Development and teacher Learning: Mapping the Terrain. » – *Educational Researcher* 33/8, 3-15.



- Brown-Jeffy, S. & Cooper, J.E. (2011). « Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. » – *Teacher Education Quarterly* 38/1, 65–84.
- Chow, P. & Cummins, J. (2003). « Valuing multilingual and multicultural approaches to learning » – in : S. Schecter & J. Cummins (éds.) *Multilingual Education in Practice*. Portsmouth, NH : Heinemann, 32-62.
- Candelier, M. (2003). *Eveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Candelier, M. (2003). *Janua Linguarum : la porte des langues : l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe (2007). « From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. »
<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>
- Conseil de l'Europe (2016). « Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. »
<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Conseil de l'Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching assessment companion volume with new descriptors*. Strasbourg : Council of Europe.
- DEPP (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance) (2020). « Note d'Information N° 20.39, novembre 2020 Évaluation et statistiques année Scolaire 2018 - 2019 ». <https://www.education.gouv.fr/67-909-eleves-allophones-nouvellement-arrive-en-2018-2019-307217>
- Donlevy, V., Meierkord, A. & Rajania, A. (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2008-2011). « CONBAT+ - Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère + conscience plurilingue et pluriculturelle. » <https://combat.ecml.at/>
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2009-2011). « MARILLE – Majority Language Introduction as Basis for Plurilingual Education ». <https://marille.ecml.at/>
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (2012-2015). « MALEDIVE - Teaching the language of schooling in the context of diversity ». <http://maledive.ecml.at>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, practice, & research*. New York : Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). « Preparing for culturally responsive teaching. » – *Journal of Teacher Education* 53/2, 106-116.
- Huffman, T. (2002). « Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanation of college attrition and persistence among culturally traditional American Indian students. » – *Journal of American Indian Education* 40/3, 1-23.
- Kosnik, C. & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: the 7 key elements of pre-service preparation*. London & New York : Routledge.



Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco : Jossey-Bass.

Mayfield, V. & Garrison-Wade, D. (2015). « Culturally responsive practices as whole school reform. » – *Journal of Instructional Pedagogies* 16, 1-17.

Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*. Paris : INRP

Meunier, O. (2013). « Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République. » – *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 63, 89-98.

Ministère de l'éducation nationale (2007). Bulletin officiel. 2007. BOEN N°1 du 4 janvier 2007 *Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres*. Paris, France : Ministère de l'éducation nationale.

Ministère de l'éducation nationale (2019). *LOI N° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*. Paris, France : Ministère de l'éducation nationale.

Ogbu, J. U. (1982). « Cultural discontinuity and schooling. » – *Anthropology and Education Quarterly* 13, 290-307.

Piaget, J. (1936). 1977. *La Naissance de l'Intelligence Chez l'Enfant*. 9th éd. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

Portes, P., Gonzalez Canché, M., Boada, D. & Whatley, M. (2018). « Early evaluation findings from the instructional conversation study: Culturally responsive teaching outcomes for diverse learners in elementary school. » – *American Education Research Journal* 55/3, 488-531.

Richards, H. V., Brown, A. & Forde, T. B. (2006). *Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy*. Buffalo State : College/NCCREST.

Schechter, S. & Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice*. Canada : Pearson Education.

Villegas, A. M & Lucas, T. (2002). « Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. » – *Journal of Teacher Education* 53/1, 20-32.

Wertsch, J. V. (1991). « A sociocultural approach to socially shared cognition. » – in : L. S. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (éds.) *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC : American Psychological Association, 85-100.

Winzer, M. & Mazurek, K. (1998). *Special education in multicultural contexts*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.