

POUR UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE INTERCULTURELLE

Introduction

Lorsqu'on évoque une étude de systèmes scolaires divers, on en attend souvent une analyse cartographique des caractéristiques qui établissent des comparaisons en termes de degré de réussite. Il s'agit alors de rechercher ce qui fonctionne le mieux afin de le transférer dans un autre contexte culturel. Il est vrai que l'enquête PISA réalisée en 2004 conforte cette tendance à hiérarchiser les paramètres d'une scolarité « efficace » dans les pays sondés. La recherche-action qui nous intéresse ici, s'efforce d'appréhender les fondements pédagogiques des différents systèmes éducatifs européens, moins dans le but de les comparer, que dans le but de démultiplier les possibles en éducation. Les quatorze enseignants issus de différents pays de l'Europe que nous avons réunis dans notre recherche débattent en analysant leurs pratiques pédagogiques. Ces personnes participent de manière volontaire à une expérience qui constitue avant tout une formation pour elles-mêmes. En échangeant selon un mode coopératif leurs savoirs professionnels, ces enseignants nous offrent des analyses mettant en exergue des points de convergence et des singularités entre nos divers modes pédagogiques. Notre principale originalité se situe donc dans l'horizontalité de ces échanges qui pour servir au mieux le concept d'interculturalité, se déroulent dans un souci de compréhension réciproque refusant toute tendance au jugement de valeur et à la comparaison hiérarchisante. Cela nous conduit à ne pas enfermer le discours des enseignants dans leur seule appartenance culturelle. Les enseignements que nous formulons ne cherchent pas à étiqueter telle méthode qui viendrait de tel pays car cela ne nous semble pas pertinent dans la mise en œuvre d'une formation pédagogique interculturelle et expérientielle. L'essentiel étant cependant que chacun puisse se retrouver et retrouver ses conceptions dans nos analyses, des conceptions qui parce qu'elles sont croisées avec celles des autres, s'enrichissent se transforment et s'ouvrent vers de nouvelles significations interculturelles.

Cadre et dispositif de la recherche

La recherche s'inscrit dans le contexte des écoles européennes au niveau du premier degré. Ces écoles créées dans les années 60 ont pour objectif principal l'accueil dans leur langue maternelle des enfants des personnels travaillant pour des institutions européennes. Elles reçoivent donc des enseignants issus des pays de l'Union Européenne qui enseignent dans des sections de langues différentes. Le fonctionnement de ces écoles est géré par un conseil supérieur qui en conçoit notamment les programmes, la répartition des horaires, les évaluations. C'est la situation de juxtaposition de ces diverses cultures éducatives qui a motivé l'initiative et la mise en place en septembre 2003 de notre recherche. En effet, malgré la proximité géographique des sections, il n'existe que peu de perméabilité entre les savoirs pédagogiques des uns et des autres. Parce que nous savons bien que tout échange nécessite davantage que la seule motivation, la recherche a permis d'organiser un cadre, de donner du temps et d'aménager une structure propres à accueillir des échanges de réflexions dans la durée. Le dispositif quant à lui repose sur deux concepts. D'une part, la prise en compte de l'expérience des enseignants à travers l'analyse de leurs pratiques et d'autre part, la coopération qui permet grâce aux échanges interpersonnels d'élaborer de nouveaux savoirs. Le premier est un concept sociologique issu de l'activité communicationnelle qui situe

l'enseignant dans un rôle à la fois acteur et auteur de ses pratiques, c'est-à-dire un professionnel capable d'analyse discursive. Le second est un concept philosophique élaboré par J.M. LABELLE¹, la «réciprocité éducative» où la primauté est donnée à l'intersubjectivité, une relation qui est éduquante car elle permet aux différents protagonistes de la rencontre de s'enrichir les uns au contact des autres. Dans cette double dynamique, les savoirs de la pratique en rencontrant les savoirs de la théorie peuvent construire ensemble de nouveaux savoirs que nous qualifions de savoirs expérientiels. De son côté, l'analyse s'appuie sur la méthode ethnométhodologique qui étudie les discours : tant au niveau de la sémantique que du lexique utilisé par les enseignants. De ce point de vue, il faut noter que les enseignants n'ont pas une totale marge de manœuvre dans leur expression : les échanges oraux et les traces écrites sont effectués seulement en français, en anglais ou en allemand. Les échanges de pratiques se font par l'intermédiaire d'une thématique pédagogique décidée à l'avance et qui a ainsi fait l'objet d'une analyse préalable pour chacun des membres du groupe. Le débat coopératif met en jeu des mots clés qui caractérisent la participation de chacun : intersubjectivité, horizontalité, authenticité, reconnaissance, dialogue interactif, responsabilité et réflexivité. Ce cadre de valeurs est le préalable nécessaire pour que la communication dans le groupe soit un support de l'évolution des savoirs. Chaque problématique pédagogique étudiée est ainsi questionnée selon diverses approches, diverses sensibilités, diverses conceptions par les enseignants européens. Les pratiques communiquées ne se contentant pas d'être décrites mais devant exposer aussi leurs intentions et leurs cadres culturels. A la suite de ce débat, nous rédigeons en tant que formateurs une synthèse rassemblant les valeurs pédagogiques communes aux différentes cultures, mettant au jour la diversité des méthodes pour parvenir à ces valeurs et nous dégageons les oppositions pédagogiques entre les méthodes. Puis le groupe de pairs discute cette synthèse afin d'y apporter les réajustements nécessaires.

Conceptions européennes de la pédagogie

Chaque thématique pédagogique est étudiée avec minutie et dans le long terme. Nous en ayons choisi six en accord avec le groupe : la situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignement des mathématiques, l'apprentissage de la lecture tout au long du primaire, la réunion d'informations avec les parents, l'évaluation et l'éducation à la citoyenneté. Notre recherche n'est pas complètement terminée mais pour donner un aperçu des résultats qui émergent des échanges des différentes pratiques européennes, nous livrons quelques apports significatifs en énonçant : les convergences des conceptions pédagogiques, la diversité des méthodes utilisées et les singularités ou oppositions parfois observées dans deux domaines spécifiques : les données institutionnelles et le rôle de l'enseignant.

Les données institutionnelles

Ce sont elles qui influencent directement les actions des enseignants à travers le contenu des programmes et les instructions qu'elles diffusent. Pour ce qui concerne les programmes, on observe au niveau du primaire une certaine homogénéité des contenus dans les matières fondamentales. Apprendre à lire et à écrire, maîtriser les nombres, le calcul et apprendre à raisonner, sont des savoirs fondamentaux que l'on retrouve bien entendu dans chaque pays. L'organisation de ces contenus durant la scolarité est cependant diverse : elle peut être principalement interdisciplinaire ou très parcellisée. Elle peut aussi s'appuyer sur un fonctionnement spiralaire de la première à la dernière classe du primaire ou bien être constituée en étapes distinctes qu'il faut construire de façon approfondie. La structure des

¹ LABELLE J.M., *La réciprocité éducative*, Paris, PUF, 1996.

manuels reflète cette observation : soit chaque notion est reprise de façon régulière avec des éléments nouveaux, soit chaque notion est construite et approfondie dans toutes ses dimensions lors d'un seul chapitre.

Les instructions ministérielles pour leur part, influencent les styles pédagogiques que l'on va rencontrer dans les classes. Cette influence agit essentiellement sur l'évaluation et sur l'organisation des enseignements. Ce sont les institutions qui régissent les modes d'évaluation en vigueur pour sélectionner et orienter les élèves. La gamme européenne est large dans ce domaine : entre les examens officiels organisés deux fois par an chaque année et une absence presque totale d'évaluation « sommative » - c'est-à-dire sous la forme de tests de connaissances -, certains pays ont adopté des évaluations harmonisées selon diverses fréquences. Il est intéressant de remarquer que plus l'emprise institutionnelle est grande au niveau de ces évaluations, moins les enseignants ont recours à des méthodes d'évaluations dont on sait qu'elles font partie de l'apprentissage : telles l'évaluation formative qui aide l'enseignant et l'élève à se situer et l'autoévaluation qui engage la réflexion de l'élève sur sa responsabilité d'apprenant.

Au niveau de l'organisation des enseignements, l'institution peut être très prescriptive au niveau de la structuration des apprentissages : en minutant par exemple les séquences de maîtrise de la langue, ou bien en réservant l'édition des contenus scolaires par niveau à un seul et même manuel pour toutes les classes du pays. La conception plus courante va cependant dans le sens d'une plus grande marge de manœuvre des enseignants qui peuvent choisir leur organisation pédagogique ainsi que leurs manuels. Dans l'organisation des enseignements, se trouve également la question du suivi des élèves en difficulté. Il faut noter que le regard porté sur l'aide aux apprentissages est très diversifié : l'évaluation est pensée dans certains pays comme un moyen de dépistage, comme un diagnostic permettant d'organiser et de mettre en œuvre les structures existantes en matière d'aide scolaire. Ces structures sont alors très développées : à travers la présence effective de spécialistes dans les écoles et de classes adaptées pour recevoir les élèves qui ont des besoins spéciaux. A l'inverse, l'évaluation peut être pensée pour induire une orientation précoce qui peut intervenir dès la fin du primaire.

Le rôle de l'enseignant

Deux types d'enseignants se dégagent dans les analyses de pratiques : ceux qui adoptent un modèle principalement transmissif à travers notamment une pédagogie frontale et ceux qui privilégient des méthodes participatives qui mettent en jeu des interactions au niveau des élèves. Cependant dans une option comme dans l'autre, on trouve des pratiques communes qui constituent une base pédagogique reconnue par tous les enseignants :

- L'élève doit être actif, participer en s'exprimant ou en faisant.
- Il est indispensable de partir des représentations des élèves, de ce qu'ils savent pour construire un nouvel apprentissage.
- Une connaissance doit avoir du sens : elle nécessite une recherche personnelle, de l'entraînement et doit être l'objet d'un travail au niveau du langage.
- Il est important de développer l'identité de l'élève à travers : la créativité, l'autonomie, la distance critique.

Ce « socle commun » de principes pédagogiques est diversement mis en œuvre selon le style pédagogique de l'enseignant et à ce titre il constitue un socle sur lequel les échanges sont possibles entre les diverses pratiques.

La différence la plus notable entre les deux styles d'enseignants se situe en fait dans le double regard porté sur le rôle social de l'apprentissage et sur le statut de l'élève. Dans une conception qui va au-delà de la seule transmission, l'enseignant met en œuvre des activités scolaires au cours desquelles les élèves interagissent fréquemment en travaillant soit dans des

ateliers, soit en tutorat soit en favorisant les échanges collectifs au niveau de la classe entière. Cette pratique va de pair avec une prise en compte renforcée des performances des élèves dans l'organisation de l'enseignement. Par exemple, la différenciation des activités proposées ou encore la remédiation sont des pratiques qui émergent en réponse à des observations plus individualisées. Instaurer des interactions entre les élèves, c'est agir non seulement sur le versant des contenus à acquérir mais aussi favoriser les relations interpersonnelles en mettant en pratique des attitudes sociales. Les élèves font en effet l'expérience de valeurs éducatives telles que l'écoute, le respect, la solidarité... L'autre aspect qui n'est pas nécessairement présent dans un enseignement frontal est celui de la prise en compte de la réflexivité de l'élève, c'est-à-dire de tout ce qui touche à la réflexion sur soi et sur son apprentissage. On parle ici de métacognition, terme pédagogique qui signifie que l'élève pour mieux apprendre doit prendre conscience de ce qu'il fait, pourquoi il le fait et comment il le fait. Les conséquences d'une telle option pédagogique sont vastes : elles vont de l'analyse des erreurs à l'autoévaluation en passant par de nombreuses activités qui peuvent être intégrées avant, pendant ou après une unité d'apprentissage.

Enfin un dernier aspect du rôle de l'enseignant est sujet à des variations importantes entre les diverses pratiques européennes, il s'agit de la relation instaurée avec les parents d'élèves que nous avons observée par le biais d'une analyse des pratiques en vigueur au niveau des réunions de parents. Certains enseignants favorisent une coopération continue et habituelle qui se traduit par une communication qui porte sur l'organisation pédagogique, les valeurs éducatives avec leurs moyens mis en œuvre à l'école et à la maison, ainsi que sur l'explicitation des théories d'apprentissage. Concrètement, ces parents peuvent être parfois présents dans les classes et intervenir dans des ateliers. L'enseignant reste le « maître », il est reconnu comme le professionnel, responsable du contenu et de l'organisation des activités. Pour d'autres enseignants, la relation avec les parents repose sur une collaboration occasionnelle qui consiste principalement à des informations données lors des évaluations et à des sollicitations pour l'aide aux devoirs à la maison. Entre ces deux options, la collaboration peut être régulière, principalement sollicitée par l'enseignant. Le dialogue peut s'ouvrir sur une explicitation des choix pédagogiques tout en préservant les rôles de chacun : les parents dans ce cas viennent rarement dans les classes.

D'un point de vue plus concret, les différents apports induits par la diversité des pratiques des enseignants européens se situent dans la variété des savoir faire qui servent des principes pédagogiques souvent proches. L'ensemble des méthodes explicitées dans les discours des praticiens constitue un enrichissement certain de la palette pédagogique qui donne la possibilité de mieux s'adapter à la multiplicité des situations et des contextes rencontrés.

Conclusion

Comme nous le signalions en introduction, l'un des principes majeurs de notre recherche est de ne pas introduire de jugements de valeurs et donc de ne pas instaurer de clivages entre les pratiques pédagogiques énoncées. Chaque témoignage, chaque expérience est à resituer dans un contexte institutionnel et culturel et apporte un éclairage enrichissant sur une façon de faire en Education. Les questions pédagogiques étudiées au cours des deux dernières années, montrent que l'éducation scolaire européenne repose sur un socle de valeurs communes. Ce qui autorise une circulation et un enrichissement des méthodes pédagogiques mises en œuvre dans les différents pays. D'autre part, ce qui est particulièrement prégnant dans les discours de ces enseignants du primaire, c'est l'engagement et la prise d'initiatives. En effet, chacun fait la démonstration de la manière dont il s'approprie de façon personnelle une profession qui souvent est associée à une mission. Il y a bien sûr pour chacun en toile de fond le propos institutionnel mais ce qui prédomine dans les discours, relève plutôt de la conviction et de la

réflexion. Ce qui réunit ces enseignants est donc bien un questionnement perpétuel sur le pourquoi et le comment de leurs propres actions. Il s'agit d'un cheminement réflexif sur l'identité enseignante qui se construit pas à pas, un questionnement qui porte également sur la norme scolaire et sur la marge de manœuvre de chacun face aux contraintes systémiques et institutionnelles. Cette interrogation permanente qui est de mise quelle que soit la culture éducative en vigueur, montre bien que l'enseignement, métier de l'humain, suppose un apprentissage professionnel en mouvement.