

FORMER LES ENSEIGNANTS AUX APPROCHES INTERCULTURELLES : UN CONSENSUS INTERNATIONAL AUX ORIENTATIONS DIVERSES

Myriam Radhouane

Université de Genève

RESUME

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche traitant de la formation des enseignants aux approches interculturelles. L'objectif est de comprendre comment ces derniers sont préparés à la diversité des publics scolaires et cela afin de répondre à une logique d'égalité des chances, de lutte contre les discriminations ou encore de représentation positive des cultures. La première étape de ce projet, qui fait l'objet de ce présent article, vise à identifier les tendances internationales en matière de formation des enseignants dans le domaine des approches interculturelles en Europe. Pour cela, nous avons mené une analyse du discours de trois organisations internationales (OCDE, Conseil de l'Europe et UNESCO) et proposons ici de présenter les premiers résultats. Nous les analyserons du point de vue de l'enseignement culturellement approprié. Nous exposerons également des points de tension et questionnements relatifs aux recommandations des trois organisations.

ABSTRACT

This paper takes part in a research project on teacher training for intercultural competence. Our objective is to understand whether or not the teachers are able to manage the diversity of the school population in order to fight against discrimination and offer equal opportunities. The first stage of this project, which is the subject of this paper, aims to identify international trends in the field of intercultural approaches in teacher training in Europe. To achieve this, we have analyzed the discourse of three international organizations (OECD, Council of Europe and UNESCO) and we will present our first results that focus on culturally appropriate teaching. We will also highlight the tensions and questions related to the recommendations of the three organizations.

Si l'on considère l'école comme un levier d'action majeur en termes de cohésion sociale, d'inclusion, de justice sociale et de paix, alors la formation des enseignants revêt un caractère essentiel. En effet, ceux-ci sont au cœur du système éducatif et les former permet de transformer l'école de l'intérieur. Par ailleurs, ce sont aussi les savoirs et savoir-être des élèves qui seront impactés par ces transformations. Mais alors quelle orientation veut-on



donner à la prise en compte de la diversité culturelle dans l'école grâce à la formation des enseignants ? Et quelles sont les orientations possibles ?

Ces questions nous paraissent primordiales puisque l'éducation interculturelle peut répondre à un double enjeu du quatrième objectif du développement durable (« Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Organisations des Nations Unies, 2017)). Premièrement, elle contribue à une éducation de qualité pour tous par la réduction des discriminations en contexte scolaire ; cela par un travail sur des enjeux de pouvoir et domination des différents acteurs, par une prise en compte positive de toutes les cultures sans les hiérarchiser (Akkari, 2006 ; Akkari, 2013 ; Rey, 1986), une valorisation des expériences personnelles (et donc culturelles) des élèves, etc. Deuxièmement, elle rend les élèves acteurs du monde dans lequel ils vont vivre et conscients des problématiques de ce dernier. L'éducation interculturelle telle que décrite dans la suite de cet article permet de renforcer le pouvoir d'action de chaque futur citoyen et sa compréhension d'enjeux majeurs liés aux 17 objectifs du développement durable, par exemple.

Au regard de ces enjeux, et au regard de l'unicité de la scolarité d'un élève, la formation des enseignants aux approches interculturelles revêt une importance particulière. Nous avons donc choisi d'analyser les tendances internationales qui pourraient influencer les choix des institutions préparant les futurs enseignants à leur profession. L'objectif est d'identifier les principales tendances et tensions auxquelles peuvent être soumises les institutions de formation.

Ces tendances sont identifiées à travers l'analyse du discours de trois organisations internationales que nous présenterons dans cet article (OCDE, UNESCO et Conseil de l'Europe). Les résultats de nos analyses seront présentés en deux grands axes : les fondements des approches proposées par les trois organisations analysées et enfin les contenus de formation qu'elles recommandent. Avant cela, nous revenons sur le concept d'éducation interculturelle et les changements qu'il a subi à travers le temps. Nous clôturerons cet article par une discussion sur les points de tension et les questionnements soulevés par nos analyses des discours.

1. L'EDUCATION INTERCULTURELLE EN EUROPE : 40 ANS D'UNE DISCIPLINE EN MOUVEMENT CONSTANT

Discipline jeune et pourtant bien ancrée dans le paysage des sciences de l'éducation, l'éducation interculturelle ne semble pas encore avoir trouvé une identité fixe. On pourrait se demander si cet objectif est vraiment réalisable puisque le cœur de cette discipline est l'observation de croisements constants entre cultures, populations, réflexions, cadres de pensées qui ne sont que des éléments en mouvance. On peut également se demander si sa capacité de mouvement et sa malléabilité ne font pas son identité. En effet, elle s'est

construite en s'adaptant à de nouveaux contextes sociaux, politiques et humains, cela en résonance avec les évolutions (ou stagnations) de l'école et de la forme scolaire.

A la fin du XIX^{ème} siècle, la migration était du ressort du handicap et la prise en charge des élèves qui en étaient issus, du ressort de la pédagogie spécialisée (Gremion, Noël & Ogay, 2013). C'est dans les années soixante-dix qu'un changement se profile et que l'éducation interculturelle émerge. En effet, « les réponses de la pédagogie spécialisée de l'époque, qui considère la migration comme un facteur de handicap, compris dans une vision déterministe et essentialiste, apparaissent inadaptées aux besoins des élèves issus de la migration » (Gremion, Noël & Ogay, 2013, p. 55). C'est donc tout au long de cette décennie que de nombreuses initiatives en faveur d'une pédagogie adaptée aux élèves issus d'une migration voient le jour. Nous pouvons notamment mentionner la première résolution du Conseil de l'Europe (COE) pour l'éducation des enfants de travailleurs migrants en 1970, et en Suisse, la première recommandation de la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) en 1972 (Gremion, Noël & Ogay, 2013). Ailleurs en Europe, c'est dans cette même période que les approches interculturelles en éducation se développent : en 1978, en France, le Ministère de l'Education Nationale « ordonne » des activités interculturelles pour les élèves issus de la migration (Varro, 2007).

Les publications du Conseil de l'Europe à propos de cette thématique vont se multiplier et l'institution deviendra une référence dans le domaine. L'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) fait également de la promotion des approches interculturelles une part forte de son mandat. Cette organisation serait à l'origine du développement du champ de recherche en interculturel : « [...] C'est la publication correspondant à cette réflexion (Unesco, 1980) qui a fait de la notion un champ de recherche autonome » (Varro, 2007, p. 36).

De mieux en mieux établi, le champ de l'éducation interculturelle permet d'identifier des objectifs touchant toute la sphère scolaire. Il a par exemple mis en lumière la nécessité de remettre en cause des critères d'évaluation jugés ethnocentriques (Rey, 1986) et l'importance de la mise en place d'une activité scolaire interculturelle et non pas d'activités scolaires interculturelles. Ce second point signifie que c'est toute l'action éducative à l'école qui doit tenir compte des cultures et de leurs interactions, des relations de domination, de la nécessité de légitimer les cultures des élèves issus de la migration etc. (Rey, 1986).

L'éducation interculturelle a deux voies : une première consistant à prendre en compte les objectifs mentionnés précédemment et à donner une place réelle aux cultures des élèves (et de leurs parents) issus de la migration et une seconde consistant à renforcer l'ouverture d'esprit de tous les élèves (Gremion, Noël & Ogay, 2013). Afin de mettre en pratique les objectifs de l'éducation interculturelle, il est nécessaire d'y former les enseignants que ce soit par l'acquisition de connaissances pratiques ou par le développement d'attitudes professionnelles spécifiques.

2. DE LA FAIBLESSE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX APPROCHES INTERCULTURELLES A SA NECESSITE

Dans de nombreux contextes éducatifs, les enseignants sont issus du groupe culturel dominant (Charlot, 2002 ; Knoblauch & Woolfolk, 2008) et se fondent donc dans une culture scolaire très souvent monoculturelle (Changkakoti & Akkari, 2008 ; Ogay *et al.*, 2002 ; Tardif & Akkari, 2005). Ils sont donc susceptibles d'avoir une approche ethnocentrique des savoirs, des relations, et des diverses interactions. La formation aux approches interculturelles paraît donc essentielle pour atteindre les objectifs mentionnés précédemment. Néanmoins, les constats internationaux ne reflètent pas l'importance que nous accordons à cette formation en éducation interculturelle. En effet, cette thématique est souvent reléguée à un second plan, d'importance moindre (Akkari, 2006). Par exemple, en France et en Italie, les cours traitant des approches interculturelles sont facultatifs (Esterle-Hedibel, 2008 ; Ouellet, 2000 ; Santerini, 2002).

Ce constat est problématique puisque les enseignants peuvent avoir des préconceptions naïves de la réalité que représente la diversité culturelle. Certains pensent qu'une « bonne pédagogie est efficace de manière égale pour tous les enfants » (Causey *et al.*, 2000, p. 34). Cette attitude reflète un monoculturalisme des futurs enseignants se traduisant par une indifférence aux différences (Akkari, 2009).

De nombreuses pistes sont mises en exergue pour renforcer la formation des enseignants aux approches interculturelles. Premièrement, il faut permettre aux étudiants de prendre conscience de l'existence de la diversité et de développer une connaissance des différents groupes culturels et de leurs réalités sociales (Akkari, 2006 ; Causey *et al.*, 2000 ; Villegas & Lucas, 2002). Deuxièmement, il faut promouvoir une formation qui permet de se décentrer (Lypianski, 1996 ; Payet, 2006). Troisièmement, une formation promouvant les approches interculturelles devrait mettre en pratique les principes qu'elle énonce (Zeichner *et al.*, 1998). Enfin, l'un des axes développés par plusieurs auteurs est la formation des enseignants à l'enseignement culturellement approprié (Akkari, 2006 ; Gay, 2010 ; Villegas & Lucas, 2002).

Il ne s'agit ici que d'un résumé de la littérature concernant la formation des enseignants aux approches interculturelles. Néanmoins, il permet de constater l'ampleur du travail restant pour que chaque élève, quels que soient son parcours, son origine, son souhait d'orientation, puisse bénéficier des mêmes chances qu'un autre.

3. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS AUX APPROCHES INTERCULTURELLES : UNE ANALYSE COMPAREE DU DISCOURS DE TROIS ORGANISATIONS INTERNATIONALES

3.1. Méthodologie, cadres théorique et conceptuel

Comme constaté dans la littérature, l'éducation interculturelle est une discipline en mouvement et la formation des enseignants dans ce domaine est lacunaire. Nous avons donc analysé le discours de trois organisations internationales à ce propos. Il s'agit pour nous de comprendre quelles sont les tendances actuelles en matière de formation des enseignants aux approches interculturelles. En comparant trois discours sur une période récente (2010-2015), nous permettons l'identification de points communs et de différences et donc d'enjeux et de tensions relatifs à notre thématique.

L'analyse du discours d'organisations internationales est principalement due au fait que :

Selon la théorie du système mondial discutée par Arnove (1980), puis reprise et réélaborée par Schriewer (1997) parmi d'autres, les systèmes d'éducation nationaux sont de moins en moins souverains dans l'élaboration de leurs finalités et programmes éducatifs. Pour ce qui est de la problématique qui nous intéresse ici, les documents programmatiques approuvés dans les organismes internationaux (Unesco, OECD, Commission européenne, Conseil de l'Europe), mais également les activités de recherche de comparaison interculturelles et internationales (interrégionales) finissent par influencer la circulation des idées (Allemann-Ghionda, 2001, p. 51).

Ainsi, nous croyons que l'influence des organisations internationales est aujourd'hui assez forte pour que leurs discours soient représentatifs des tendances éducatives. Parmi les organisations mentionnées par Allemann-Ghionda (2001), nous en avons choisi trois : l'OCDE, l'UNESCO et le Conseil de l'Europe. Premièrement, bien qu'elles n'aient pas de pouvoir décisionnel auprès des Etats, ces trois organisations sont forces de proposition et bénéficient d'une influence non négligeable sur la conception et la mise en œuvre de politiques éducatives nationales. Nous les considérons donc toutes trois comme porteuses de tendances internationales. Deuxièmement, leurs orientations et missions originelles divergent, ce qui influence les recommandations. Brièvement, nous pourrions décrire l'OCDE comme ayant une approche économique et utilitariste de l'éducation. Cette organisation souhaite s'assurer que chacun puisse « acquérir les compétences nécessaires aux emplois de demain » (OCDE, 2015). L'éducation est donc ici utile pour développer l'employabilité des élèves. Le Conseil de l'Europe a une approche résolument centrée sur les Droits Humains, leur accès et leur mise en œuvre. La lutte contre les inégalités et la défense des minorités prend une place importante dans son discours. Enfin, l'UNESCO accorde une place centrale au développement de l'éducation pour tous car c'est un « droit fondamental » (UNESCO, 2016).

Ces quelques descriptions sont évidemment réductrices. Elles permettent néanmoins de montrer que ces trois organisations ont une identité propre qui influence leur discours et leur positionnement vis-à-vis de l'éducation interculturelle.

Pour rendre compte du discours de chacune des organisations, nous avons mis en place une méthodologie s'inspirant du courant de l'éducation comparée. En effet, cette discipline promeut la comparaison afin de rendre compte de problématiques éducatives globales touchant des contextes dépassant « souvent le cadre national » (Groux, 1997, p. 113). L'analyse de la littérature a montré que notre problématique de recherche se retrouve dans de nombreux contextes nationaux. Par ailleurs,

La comparaison en éducation a un sens. Elle n'est jamais gratuite. Si elle est effectuée de façon rigoureuse, la lecture de points communs et des différences relatives à un problème général apporte des informations plus intéressantes que celle qu'apporterait une lecture de ce même problème dans un seul contexte (Groux, 1997, p. 115).

Ainsi, en comparant trois discours, nous souhaitons identifier les points de tension, les enjeux majeurs, les incontournables ou les défis de la formation des enseignants aux approches interculturelles. La confrontation des points de vue permettra de mettre ces différents aspects en exergue.

Le cadre structuraliste développé par Groux (1997) comme méthodologie pour l'éducation comparée, nous semble approprié dans la mesure où le procédé proposé fonctionne en deux temps : découpage et règles d'association. Ainsi, nous découperons les discours en catégories d'analyse afin de découvrir les règles d'association permettant de donner du sens aux propos des organisations.

Pour effectuer ces analyses, nous avons pré-analysé un corpus d'une soixantaine de textes (vingt par organisation). Il a été réduit pour respecter un principe de pertinence du contenu (centré sur la formation des enseignants et la diversité culturelle en contexte scolaire) et une harmonisation des genres de publications. Par exemple, les recommandations du Conseil de l'Europe ont été écartées car leur nature juridique leur conférait un statut très différent des autres publications. Nous avons majoritairement retenu des documents d'orientation.

De nombreuses publications émanant d'organisations internationales comportent une mention précisant que leur contenu reflète les positions des auteurs et pas forcément celles de l'organisation. Nous avons tenté de réduire au maximum le nombre de publications comportant cette précision dans notre corpus, néanmoins, plusieurs aspects nous portent à croire que, malgré cette mention, les publications choisies reflètent le discours des organisations étudiées. Premièrement, les auteurs signant les publications ont des positions importantes au sein des institutions. Par exemple Josef Huber, souvent mentionné, est à la direction du programme Pestalozzi. Pour l'UNESCO, nous avons de nombreux textes qui sont des retranscriptions de discours de Irina Bokova, directrice générale de l'organisation.

Deuxièmement, les textes sont diffusés et mis en avant via les sites des organisations. Ils sont également issus et/ou basés sur des recherches organisées par l'institution en question (dans les documents de l'OCDE, il est souvent question de PISA ou de TALIS).

Une fois stabilisé, le corpus de 19 documents a été analysé grâce à la méthode d'analyse de contenu. Nous avons étudié dans un premier temps les textes au travers de catégories d'analyse créées a priori. Ce qui nous a permis d'en extraire de nouvelles, dites a posteriori. Enfin, lors du croisement des données récoltées pour chaque institution, de nouveaux axes d'analyse transversaux ont pu être mis à jour. Ce sont donc ces dernières analyses croisées qui seront présentées dans cet article.

Enfin, nous avons analysé l'adéquation des discours des trois organisations internationales à la théorie de l'enseignement culturellement approprié (Gay, 2010). Cette théorie est mise en avant dans la littérature comme étant favorable aux deux voies de l'éducation interculturelle : la prise en compte de la diversité des élèves issus d'une migration et le développement des compétences interculturelles de tous les élèves. De plus, il a été identifié comme nécessaire (Akkari, 2006 ; Gay, 2010 ; Villegas & Lucas, 2002) de former les enseignants à cette théorie.

La présentation de notre analyse est organisée de manière à comprendre dans un premier temps les principes de bases sous-tendant les positions spécifiques de chaque organisation (vision de l'éducation, de la culture, vision de la formation des enseignants). Dans un second temps, nous présentons ce que les organisations identifient comme contenu de la formation des enseignants aux approches interculturelles.

3.2.1. OCDE

Dans le discours de l'OCDE, l'éducation n'est pas simplement utile au développement économique des pays, elle y est « vitale » (OECD, 2010b, p. 163). Elle doit permettre à chacun de développer son potentiel afin de participer à la croissance économique nationale (OECD, 2010b). La relation entre école et économie est interdépendante et est celle qui est la plus fréquemment mentionnée. Elle ne doit pourtant pas occulter d'autres visées plus humanistes que l'OCDE accorde à l'éducation comme la cohésion sociale (OECD, 2010b) et le bien-être des populations (OECD, 2015). De plus, pour cette organisation, l'éducation dépasse le cadre scolaire ; le rôle des familles ainsi que celui de « structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants » (OCDE, 2010, p. 8) sont mentionnés et rendent la dimension éducative du discours de l'OCDE globale. L'OCDE n'est pas une organisation d'éducation, elle ne le revendique pas et pourtant, au regard du nombre de publications repérées sur cette thématique, elle semble accorder une importance particulière au développement d'une éducation de qualité pour tous.

La mention de la culture fait souvent référence aux objectifs de lutte contre les inégalités et d'intégration des élèves issus d'une migration dans leur contexte scolaire afin qu'ils y

réussissent. Dans une moindre mesure, la culture est abordée comme une richesse en soi et ne doit surtout pas être hiérarchisée (Tarozzi, 2012).

La position de l'OCDE vis-à-vis de la diversité linguistique est beaucoup plus prononcée que celle sur la diversité culturelle. La langue d'origine des élèves est traitée de deux manières. La première consiste à dire qu'elle est un frein à l'apprentissage de la langue d'instruction et donc à l'acquisition de nouveaux apprentissages scolaires (OCDE, 2010 ; OCDE 2012). Elle est également décrite comme « un facteur négatif qui affecte les compétences linguistiques des immigrants » (OCDE, 2012, p. 79). La seconde manière dont l'OCDE traite la diversité linguistique nuance complètement la première. En effet, il est parfois expliqué que la langue première des élèves doit être considérée comme porteuse de richesses sans négliger l'impact négatif sur les élèves qui pourrait apparaître avec une interdiction de l'utiliser (OECD, 2010a).

3.2.2. Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe érige l'éducation au rang de bien public régi par « le droit de tout individu à une éducation de qualité » (Beacco *et al.*, 2010, p. 20). Dans ce discours, les Etats semblent particulièrement responsabilisés dans l'atteinte des objectifs de qualité de l'éducation (Beacco *et al.*, 2010). L'une des premières visées relevées est l'idée que l'éducation doit permettre à tous de réussir et doit être garante de l'égalité des chances (Beacco *et al.*, 2010). On retrouve ici les principes relatifs à la lutte contre les inégalités et la protection des minorités, historiquement au cœur des actions éducatives du Conseil de l'Europe. Démocratie et éducation sont très souvent liées. En effet, nous avons relevé de nombreuses références faisant état d'objectifs démocratiques et citoyens : « Les principes et valeurs du Conseil de l'Europe, ses normes, ses cadres et ses lignes directrices en matière d'éducation sont les ingrédients de base de l'éducation pour des sociétés démocratiques durables » (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011, p. 25).

Enfin, le Conseil de l'Europe dégage une vision de l'éducation pouvant dépasser le cadre scolaire (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011, p. 25). Elle est très centrée sur l'accès aux droits, sur la qualité et la lutte contre les inégalités. En plus de cela, nous avons relevé une prise en compte de la dimension économique. En effet, « l'éducation prépare les jeunes au marché du travail » (COE, 2008, p. 35). Ce qui est intéressant, c'est que l'école ne s'adapte pas à l'économie mais semble avoir une fonction protectrice en préparant les élèves à intégrer des modèles économiques déjà en place.

Le Conseil de l'Europe a une vision très positive de la diversité culturelle. Premièrement, elle n'est pas uniquement centrée sur les appartenances propres aux élèves, mais plutôt sur le fait que ces derniers vivent dans un monde divers. « L'homogénéisation » des populations au nom d'un principe d'unité est perçue comme ne pouvant avoir que des effets négatifs (COE, 2008). Deuxièmement, bien que l'hétérogénéité des populations, des cultures, et des appartenances

soit valorisée, le Conseil de l'Europe encadre la culture par des principes démocratiques, jugés universels (COE, 2008). La place de la diversité culturelle ainsi que la valeur qui y est accordée ne surpassent pas les principes qui, pour le Conseil de l'Europe, régissent le vivre-ensemble.

Concernant la diversité linguistique, le Conseil de l'Europe mobilise le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), car toutes les langues du répertoire d'un élève y sont regroupées sans y être hiérarchisées (COE, 2008). La langue de l'école a un statut particulier puisqu'elle est souvent le point de départ du plurilinguisme d'un élève (Beacco *et al.*, 2010). La langue première des élèves est valorisée, le Conseil de l'Europe prévoit le droit pour chaque élève à une instruction dans sa langue première (COE, 2008).

3.2.3. UNESCO

L'UNESCO tient un discours teinté par un héritage humaniste propre à ses origines. Deux postulats majeurs sous-tendent son discours. Premièrement, l'éducation n'est pas neutre, elle est toujours ancrée dans un environnement culturel particulier : « L'enseignement et l'apprentissage en classe n'ont pas lieu dans le vide, isolément de leur contexte social et culturel » (UNESCO, 2010, p. 103). Deuxièmement, la valeur accordée à la diversité ne surpasse pas la valeur accordée à l'universel « qui existe dans chaque culture » (Bokova, 2012, p. 6). Des principes communs à tous les humains doivent donc être respectés en dépit des différences culturelles. Ces postulats fondent l'approche éducative et la vision de l'éducation interculturelle de l'UNESCO.

De plus, l'organisation énonce de nombreux objectifs. Nous avons choisi d'en présenter trois particulièrement pertinents pour nos analyses. Premièrement, l'éducation doit viser la paix : « [...] Le besoin se fait sentir d'une pédagogie transformatrice permettant aux apprenants de résoudre des problèmes persistants liés au développement durable et à la paix, et qui concernent toute l'humanité » (UNESCO, 2015, p.12). Deuxièmement, l'éducation doit former des citoyens du monde (UNESCO, 2015, p.16). Troisièmement, l'éducation a pour objectif de rendre chaque élève autonome et libre de prendre ses propres décisions : « [...] *And more fundamentally to the aspiration of every person to transform his or her life through education* » (Bokova, 2015, p. 3).

Enfin, une orientation économique est donnée à l'éducation. Cette dernière est moins présente que d'autres objectifs présentés précédemment mais ne doit pas être négligée. L'éducation est décrite comme devant correspondre « aux besoins des marchés » (Bokova, 2015, p. 3).

L'UNESCO a une position double vis-à-vis de la culture. Elle est une source d'enrichissement, mais ne doit pas dépasser le cadre fixé par les valeurs universelles que représentent les Droits Humains (Bokova, 2014). En contexte scolaire, la diversité culturelle doit être appréhendée ; les élèves doivent être préparés à vivre pacifiquement dans un monde

divers (Bokova, 2012). Par ailleurs, les programmes scolaires ne doivent pas uniquement doter les élèves de compétences interculturelles, ils doivent également leur permettre d'être exposés à différents points de vue, différentes histoires, et différentes perspectives à propos des thèmes d'apprentissage (UNESCO, 2010).

La diversité linguistique est une richesse selon l'UNESCO. D'ailleurs, la langue première des élèves est considérée comme un outil d'apprentissage pour la langue de scolarisation si elle est maintenue (UNESCO, 2010). D'autre part, la diversité linguistique est vue comme étant un moyen pour renforcer les compétences interculturelles des élèves (UNESCO, 2013). Elle n'est pas toujours liée à l'origine d'élèves issus d'une migration et elle peut être valorisée pour son potentiel d'enrichissement interculturel pour tous les élèves.

3.3. Vision et conception de la formation des enseignants aux approches interculturelles

Dans cette seconde partie de notre analyse, nous présentons à la fois la vision et la conception qu'ont les organisations internationales de la formation des enseignants aux approches interculturelles. Le premier axe (vision) se centre sur la manière dont est perçue la formation par les organisations : quelle(s) valeur(s) lui accordent-elles, quels principes font-elles reposer dessus ? Le second axe (conception) propose une analyse des aspects pratiques que les organisations recommandent de mettre en œuvre en amont de la conception d'une formation des enseignants dans le domaine de l'éducation interculturelle. L'organisation des curricula ou encore le public à viser sont des thématiques abordées et pour lesquelles les organisations émettent différentes propositions que nous présentons ici.

3.1.1. OCDE

L'OCDE a un discours beaucoup plus centré sur la formation des enseignants d'un point de vue global que spécifiquement sur les approches interculturelles. Néanmoins, l'organisation décrit la formation initiale des enseignants comme étant essentielle. A plusieurs reprises, elle recommande aux décideurs politiques de prendre « les mesures nécessaires » (OCDE, 2010, p. 62) afin que les enseignants soient formés à « faire face à la diversité » (OCDE, 2010, p. 62). En outre, l'OCDE explique que la formation initiale, bien qu'essentielle, n'est pas suffisante ; elle doit être complétée par la formation continue (OCDE, 2010). Cette dernière permettrait aux enseignants de continuer à développer leurs compétences, mais également de les mettre à jour (OECD, 2010a).

L'OCDE développe trois axes d'action à mettre en œuvre lors de la conception de programmes de formation des enseignants. Premièrement, ce sont les curricula qui doivent être préparés de sorte à 1) s'adapter aux réels besoins de formation (OECD, 2010a) et 2) s'adapter aux connaissances préalables des étudiants, futurs enseignants, afin qu'ils puissent les faire évoluer (OECD, 2010a). Deuxièmement, c'est la manière d'enseigner au sein d'un programme de formation des enseignants qui est visée par les recommandations de l'OCDE.

Il est précisé que les étudiants doivent pouvoir tester certaines interactions, notamment le partage d'expériences culturelles avec autrui (OECD, 2010a) : « *At the same time teachers educators need to create learning contexts in which their students can experience such relationships and interactions* » (OECD, 2010a, p. 129). Enfin, l'OCDE propose de renforcer la place de la diversité culturelle au sein des groupes d'étudiants, futurs enseignants ; cela afin de préparer un corps enseignant de plus en plus diversifié (OECD, 2010a) : « Les maîtres issus de l'immigration, qui connaissent bien le vécu, la culture et la langue des élèves immigrés, peuvent servir de modèles et donner plus d'assurance et de motivation à ces élèves » (OCDE, 2010, p. 64).

3.3.2. Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe semble consacrer une importance particulière à la formation des enseignants aux approches interculturelles au regard du nombre de publications à ce sujet. Elle est valorisée car elle impactera la vie de classe (Beacco *et al.*, 2010) et préparera les enseignants à faire face « aux défis auxquels font face les démocraties » (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011, p. 43). La formation des enseignants doit être relativement longue afin que ces derniers puissent « assimiler » leurs nouvelles connaissances et « voir comment les intégrer à leurs idées existantes ou comment modifier ces dernières pour en tenir compte » (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011, p. 118). La formation en cours d'emploi est également encouragée par le Conseil de l'Europe (COE, 2008 ; 2012). De manière générale, la préparation des enseignants à prendre en compte la diversité culturelle en classe est particulièrement valorisée (Huber, 2012 ; Huber & Reynolds, 2014).

Selon le Conseil de l'Europe, cette formation ne devrait pas être fragmentée (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011), mais plutôt organisée selon une « vision globale » (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011). Elle serait concentrée autour de trois axes majeurs : le savoir, le savoir-faire et les attitudes (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011) que chaque enseignant devrait acquérir au cours de sa formation. Ces trois axes permettraient de coordonner la conception des curricula. Le Conseil de l'Europe précise que les « affaires sociales, économiques et politiques du monde » devraient également influencer les contenus (et leur organisation) de la formation des enseignants. Par exemple, selon Huber et Mompoin-Gaillard (2011), le développement de la mondialisation rend nécessaire l'instauration de cours d'éducation interculturelle pour les futurs enseignants.

La formation aux approches interculturelles doit être cohérente et ainsi appliquer les principes qu'elle transmet aux étudiants, futurs enseignants : « la méthodologie fait partie du message » (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011, p. 147). L'apprentissage des compétences interculturelles semble donc passer par leur mise en action au sein de la formation (Huber & Reynolds, 2014). Enfin, l'organisation recommande aux formateurs d'être capables de comprendre leur public afin d'adapter au mieux les contenus d'enseignement.

3.3.4. UNESCO

L'UNESCO semble partir du principe que la formation des enseignants à la prise en compte de la diversité culturelle est essentielle, car ces derniers doivent « combattre les attitudes et les comportements racistes et discriminatoires [...]. Un tel combat exige, outre des politiques et un soutien institutionnel appropriés, un niveau élevé de compétences culturelles [...] » (UNESCO, 2010, p. 108). Par ailleurs, elle souhaite que les recommandations émises passent du statut de principes à celui d'actions mises en œuvre qui, selon Bokova (2014), passe inévitablement par une préparation des enseignants. L'un des objectifs de leur formation est de les rendre acteurs des dits principes et donc d'être des citoyens « actifs et responsables » (UNESCO, 2013, p. 29). En termes de conception, les positions de l'UNESCO impliquent d'avoir, au sein des programmes de formation, des expertises dans le domaine de l'éducation interculturelle (UNESCO, 2013). Deuxièmement, la manière dont doivent être conçus les curricula doit permettre de répondre à cette exigence de « transformation des principes en action ». Ainsi, ces derniers doivent viser la formation d'enseignants qui soient également des « citoyens actifs et responsables dans une société démocratique et aussi des citoyens du monde informés et disponibles pour s'occuper des problèmes mondiaux » (UNESCO, 2013, p. 29).

3.4. Former les enseignants aux approches interculturelles : analyse du contenu de formation proposé par les trois organisations internationales

L'éducation interculturelle implique des attitudes et des pratiques pédagogiques spécifiques. Les trois organisations internationales, dans leur discours, ont toutes développé une manière dont les enseignants devraient se situer face au savoir. Elles ont également répertorié des pratiques pédagogiques permettant de prendre en compte la diversité culturelle et de préparer les élèves afin qu'ils deviennent des acteurs éclairés d'un monde divers. Par organisation, nous présentons donc ici les positions des trois organisations vis-à-vis du rapport au savoir et leurs recommandations en termes de pratiques pédagogiques prenant en compte la diversité culturelles des élèves.

3.4.1. OCDE

Pour l'OCDE, le savoir s'acquiert par co-construction. Ainsi, l'enseignant n'est plus le seul à pouvoir détenir le savoir et à l'organiser pour les élèves. Il doit adopter une posture lui permettant d'adapter son enseignement afin de rendre les élèves actifs dans leur acquisition de nouveaux savoirs et compétences (OECD, 2010a). L'OCDE explique que cette forme de rapport au savoir nécessite une formation (2010a).

Le discours de l'OCDE accorde une place particulière aux savoirs des élèves ou, en d'autres termes, à ce qui est acquis et appris en dehors du cadre scolaire. Une réelle prise en compte des expériences extrascolaires des élèves est recommandée (OECD, 2010a). Le savoir semble

donc dépasser le cadre curriculaire/scolaire et doit être co-construit avec les élèves, acteurs de leurs apprentissages.

Les recommandations de l'OCDE concernant les pratiques pédagogiques sont majoritairement orientées vers les besoins des élèves issus d'une migration ce qui diffère significativement des deux autres organisations. En termes d'apprentissage des langues, l'OCDE recommande de valoriser la langue première des élèves et d'en développer une vision positive (OECD, 2010a). Elle peut donc servir de point de départ à l'apprentissage de la langue d'instruction.

Il faudrait une planification souple des apprentissages et des activités, afin de pouvoir constamment l'adapter aux besoins des élèves : « [...] *Student teachers will learn and practice how to set, measure and re-set achievement goals for minoritised students* » (OECD, 2010a, p. 128). Plus encore que cette souplesse dans l'organisation du savoir, l'OCDE propose une véritable différenciation de l'activité des élèves (OECD, 2010b ; OECD, 2010a ; OCDE, 2010) qui doit être intégrée à la classe et « ne pas être dispensée uniquement dans le cadre de cours spécialisés » (OCDE, 2010, p. 9).

En nous concentrant plus précisément sur l'activité des élèves, nous constatons que l'OCDE recommande de l'organiser en mettant en avant un principe clé : les élèves doivent être acteurs de leurs apprentissages (OECD, 2010a). Cela implique, pour l'organisation, la promotion de l'apprentissage coopératif (OCDE, 2010).

L'approche de l'OCDE étant plus centrée sur la réussite scolaire des élèves issus d'une migration que sur la valorisation de la diversité culturelle, les pratiques pédagogiques sont peu liées au développement de compétences interculturelles. Néanmoins, la diversité culturelle doit être abordée dans la formation des enseignants comme « une source possible d'épanouissement et non pas comme un obstacle à la réussite de l'élève [...] » (OCDE, 2010, p. 61).

3.4.2. Conseil de l'Europe

La posture du Conseil de l'Europe vis-à-vis du « rapport au savoir » semble très proche de celle de l'OCDE dans le sens où le savoir doit également être le fruit d'un travail collectif entre l'enseignant et les élèves. Le Conseil de l'Europe propose de « [...] remplacer la transmission des savoirs par la construction de connaissances réfléchies et toujours remises en question » (Huber & Mompoint-Gaillard, 2011, p. 68). L'enseignant se trouve alors dans une posture de « facilitateur » (Huber & Mompoint-Gaillard, 2011, p. 92). Ces derniers ne doivent jamais considérer le savoir comme un acquis, ils doivent au contraire se considérer eux-mêmes comme « des apprenants 'tout au long de leur vie' [...] » (Huber & Mompoint-Gaillard, 2011, p. 26).

Un point majeur du discours du Conseil de l'Europe à propos de l'organisation du savoir et de l'activité des élèves est la notion « d'économie curriculaire » (Beacco *et al.*, p.15). Cette notion implique une refonte de l'organisation des curricula et donc de la planification de l'enseignement, en visant une grande transversalité et un croisement constant des différentes disciplines (Beacco *et al.*, 2010). Les objectifs visés par cette recommandation sont les suivants : « Favoriser la cohérence entre les apprentissages, voire à entraîner les élèves de façon systématique aux transferts utiles de compétences d'une discipline à l'autre » (Beacco *et al.*, p. 15).

Le Conseil de l'Europe explique que dans chaque discipline se trouve une dimension interculturelle méritant d'être exploitée en classe (COE, 2008), ainsi les activités des élèves au cœur de chaque discipline devraient leur permettre de développer des compétences interculturelles. Par exemple, une séquence d'enseignement en histoire ne devrait pas porter uniquement sur le pays, mais « également sur l'histoire d'autres pays et d'autres cultures » (COE, 2008, p. 51). Cette approche valorise le développement d'un regard critique et d'une posture décentrée.

Le discours du Conseil de l'Europe accorde une grande importance à la progression de l'élève et à l'adaptation de son parcours de formation. La différenciation est donc, ici aussi, une base pour l'organisation du savoir et de l'activité des élèves. Les enseignants doivent « [...] définir des parcours différenciés qui permettent à chaque apprenant d'acquérir les compétences-clés et d'atteindre les standards fixés » (Beacco *et al.*, p. 91).

Enfin, les recommandations du Conseil de l'Europe valorisent les pratiques pédagogiques plaçant l'élève au cœur de son apprentissage qu'il doit pouvoir réaliser dans un environnement scolaire adéquat. L'objectif étant de le rendre responsable « à l'égard des résultats de son propre apprentissage » (Huber, 2012, p. 45) et que les savoirs ne soient plus transmis, mais bien construits (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011). Cette construction des connaissances par les élèves doit se faire dans un « environnement d'apprentissage sûr » (Huber, 2012, p. 49), « démocratique et impartial » (Huber, 2012, p. 49). Ce cadre doit permettre à l'élève d'expérimenter les valeurs et principes que défend le Conseil de l'Europe (Huber & Mompoin-Gaillard, 2011).

3.4.3. UNESCO

L'UNESCO n'a pas une posture éloignée des deux précédentes. En effet, l'enseignant ne doit plus avoir un rôle de « faiseur » (UNESCO, 2015, p. 23), mais bien un rôle de « facilitateur » (UNESCO, 2015, p. 23). On retrouve donc cette dynamique de co-construction du savoir. Pour l'organisation, les savoirs travaillés en classe par les élèves doivent être transformateurs (UNESCO, 2015). C'est-à-dire qu'ils doivent avoir un impact global, ils doivent permettre « aux apprenants de résoudre des problèmes persistants liés au développement durable et à la paix » (UNESCO, 2015, p. 12). C'est d'ailleurs à ce type de

visées que les manières d'enseigner doivent être adaptées (UNESCO, 2010).

Pour l'UNESCO, la promotion de la diversité culturelle en contexte scolaire dépend pour beaucoup des pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, « sensibiliser à la diversité culturelle est davantage une question d'approches et de méthodes qu'une question d'assimilation de contenus » (UNESCO, 2010, p. 122). Ce positionnement se retrouve dans les recommandations émises. Premièrement, l'éducation doit être pensée de sorte à transformer les élèves en acteurs du changement (UNESCO, 2015). Pour cela, les enseignants doivent être préparés à « des pratiques pédagogiques participatives et transformatrices [...] qui renforcent la capacité d'action » (UNESCO, 2015, p. 13). Les compétences nécessaires pour créer puis renforcer cette capacité d'action sont notamment acquises grâce à un savoir constamment questionné (UNESCO, 2010 ; 2013 ; 2015).

La transformation de l'élève en acteur social capable de changement passe également par des pratiques pédagogiques que l'UNESCO qualifie de « dialogiques » (UNESCO, 2015), ce qui signifie que l'enseignant doit permettre aux élèves de tester les interactions avec le monde extérieur à l'école. Les pratiques pédagogiques doivent également être coopératives et engagées (UNESCO, 2015).

L'organisation du savoir et de l'activité doit donc répondre à ces nombreux critères mais également être adaptée à chaque élève. La différenciation fait partie intégrante des objectifs de la formation des enseignants (UNESCO, 2010). La planification des apprentissages doit donc permettre à l'enseignant de répondre au mieux, aux besoins de chaque élève.

4. DISCUSSIONS ET CONCLUSIONS

L'utilisation de la comparaison pour cette analyse des discours nous permet de mettre en évidence quelques points de tension, des enjeux et des questionnements concernant la formation des enseignants aux approches interculturelles. Les organisations internationales véhiculent des manières de penser l'éducation qui impactent les systèmes éducatifs nationaux (Braslavsky, Anne & Patiño, 2003), nous poserons ici des questions quant à la transposition des recommandations des trois organisations.

Premièrement, nous nous interrogeons sur les deux visions des approches interculturelles. En effet, l'OCDE semble se détacher de ce que proposent l'UNESCO et le Conseil de l'Europe. Ces deux organisations ont une vision très globale de l'éducation interculturelle. Elle ne doit pas être centrée sur les enfants issus de la migration, mais doit développer, chez les élèves et les enseignants, des compétences utiles pour le monde tel que nous le connaissons actuellement. La globalisation des échanges, la migration, les rencontres interculturelles, les combats pour la reconnaissance, sont au cœur des compétences à acquérir via l'éducation interculturelle. L'aspect transformateur, acteur semble bien plus présent dans les discours de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe que dans celui de l'OCDE. D'ailleurs, cette dernière

organisation nous semble tenir un discours plus proche de la vision originelle des approches interculturelles telles que décrites par Gremion, Noël et Ogay (2013), c'est-à-dire des approches centrées sur les besoins spécifiques des élèves migrants.

Nous ne décrivons pas ici des visions dichotomiques de l'éducation interculturelle, mais bien des tendances. En effet, la position de l'OCDE peut se nuancer. La cohésion sociale et le bien-être des populations font également partie des objectifs de l'éducation interculturelle. Quant à la position de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe, elle vise également la réussite scolaire des enfants issus de la migration et cela par le renforcement de la lutte contre les discriminations en contexte scolaire et le maintien d'objectifs tels que la réussite pour tous, l'inclusion et la valorisation de la diversité.

Ces deux tendances doivent inciter à se poser la question du « pourquoi » des approches interculturelles en éducation. Forme-t-on aux approches interculturelles pour remédier aux difficultés scolaires des élèves issus de la migration ? Pour préparer tous les élèves à un monde globalisé ? Pour rendre possible l'idéal d'un vivre-ensemble pacifique ? Et comment rendre ces objectifs compatibles ? Les institutions de formation des enseignants, en y répondant, orienteront l'action éducative des futurs professionnels.

Deuxièmement, nous nous interrogeons sur l'adéquation entre les recommandations analysées et l'enseignement culturellement approprié. Cette pédagogie dépasse la centration sur les élèves issus de la migration et vise à les rendre, tous, acteurs du changement et à les émanciper de la pensée unique en développant chez eux un réel esprit critique (Gay, 2000 ; 2010 ; Ladson-Billings, 1994). Elle a également pour objectif de rendre toute l'activité scolaire culturellement appropriée (chaque interaction, évaluation...) (Gay, 2000 ; 2010). Les discours de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe semblent particulièrement se retrouver dans l'idéologie générale de l'enseignement culturellement approprié. Mais l'OCDE (tout comme l'UNESCO et le Conseil de l'Europe) met également en avant des pratiques pédagogiques comme la différenciation ou l'usage de l'enseignement coopératif qui permettent d'adapter l'enseignement à tous les élèves et de les rendre acteurs de leurs apprentissages. Dans une moindre mesure, l'OCDE apporte donc également une contribution au développement de l'enseignement culturellement approprié dans la formation des enseignants.

De manière générale, les enseignants doivent être formés à dispenser une éducation de qualité pour tous. La notion de qualité, fait ici écho au terme « réussite » que l'on a souvent pu lire dans les discours des trois organisations. La question que nous soulevons maintenant est liée à la définition de ce terme. Il semblerait qu'une divergence de définition émerge des discours. Réussir peut-il se quantifier et s'assimiler aux notes et au passage de classe en classe ? Ou, réussir veut-il dire avoir une pensée autonome, une ouverture d'esprit, une connaissance du monde et de ses problématiques et une envie d'agir sur ces dernières ? Enfin, ces deux tendances de la réussite sont-elles incompatibles ? La société civile semble de plus en plus s'emparer de ce débat en plaidant pour une meilleure adéquation des deux, une « décroissance » scolaire permettant de faire réussir tous les élèves.

L'éducation interculturelle semble se détacher un peu plus de sa première identité. Les discours des trois organisations tendent vers une vision plus englobante de cette dernière ; traitant de notions telles que la citoyenneté, l'activisme ou encore l'esprit critique. Ce renouveau dans les discours est à notre avis déjà en changement puisque l'éducation interculturelle se recoupe actuellement avec l'éducation à la citoyenneté mondiale :

Toutefois, l'éducation multiculturelle a parfois négligé l'impératif d'organiser le vivre ensemble des élèves au-delà de leurs différences. L'introduction de la notion de « citoyenneté mondiale » fournirait-elle des pistes fécondes pour mieux implanter l'éducation interculturelle dans les systèmes éducatifs ? (Tawil, 2013, pp. 142-143).

Les objectifs extraits des discours analysés dans cet article se retrouvent dans cette définition de Tawil (2013). Former les enseignants aux approches interculturelles semble donc toujours aussi nécessaire qu'il y a une quarantaine d'années, néanmoins une réactualisation des savoirs et objectifs est essentielle. Ces grandes tendances et nouvelles appellations (ou appellations plus englobantes si l'on considère que l'éducation interculturelle peut être une sous-partie de l'éducation à la citoyenneté mondiale (Tawil, 2013)) doivent être développées mais également utilisées avec prudence. En effet, plus le discours sur les thématiques interculturelles prend de l'ampleur, plus grande est sa reconnaissance. Cependant, il ne faudrait pas céder à un benchmarking des approches interculturelles et se rappeler que l'un de leur fondement, à notre avis, doit être leur contextualisation. Braslavsky, Anne et Patiño (2003), dans une analyse du développement des « bonnes pratiques » en éducation, expliquent ces risques :

Finalement, on peut penser que ce sont toutes ces orientations de l'éducation qui commandent de rechercher, pour s'en inspirer, les pratiques qui permettent le mieux de gagner petit à petit les défis qui se posent à l'éducation. C'est dans cette perspective que certaines organisations, dont l'UNESCO, se sont ainsi vues attribuer des missions de collectes et de dissémination de 'bonnes pratiques' en éducation. [...]. En effet, la relativité des modèles fait que le transfert ne marche pas "automatiquement" dans un nouveau contexte comme nous le rappellent les expériences de terrain des différents acteurs et institutions engagées. D'autres part, les conditions de mise en oeuvre peuvent se trouver perturbées par des résistances extérieures qui n'ont pas à voir avec les pratiques elles-mêmes (Braslavsky, Anne & Patiño, 2003, pp. 3-6).

Enfin, l'un des derniers points de tension que nous soulevons ici est la quasi-inexistence dans le discours des trois organisations de la thématique des enseignants issus de la diversité culturelle. Seule une mention est faite par l'OCDE alors que la recherche sur ce sujet se développe de plus en plus en Europe et qu'elle est déjà bien développée en Amérique du Nord (contextes proches des trois organisations). Ces enseignants sont susceptibles d'avoir des compétences interculturelles utiles pour relever les défis d'un monde globalisé et prendre en compte la diversité de tous leurs élèves, néanmoins leur formation est nécessaire pour qu'ils puissent les mettre en pratique (Hopson, 2014 ; Kea, Trent & Courtney, 2002).

5. CONCLUSION

Pour l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, former les enseignants à prendre en compte la diversité revient à former des enseignants capables d'introduire des contenus « culturellement appropriés » dans leurs planifications, à interroger les curricula, à remettre en question des savoirs préconçus ou à ouvrir les classes à la diversité. Ils doivent également être capables de doter les élèves de compétences transversales leur permettant de réussir à l'école, mais également d'être autonomes dans un monde de plus en plus complexe. Pour l'OCDE, former les enseignants à la « diversité culturelle » signifie principalement les rendre capable de faire réussir « scolairement » tous les élèves. Pour cela, ils doivent développer des compétences spécifiques à l'enseignement pour les élèves issus de la migration. Evidemment, la distinction dans les discours n'est pas toujours aussi évidente, mais il s'agit là de deux tendances.

A l'heure où des discours politiques récurrents idéalisent l'apprentissage des « fondamentaux » que représentent la lecture et le calcul, le débat reste ouvert quant à la réception de telles recommandations par les Etats. En effet, la forte transversalité des apprentissages recommandés pourrait paraître en décalage avec des objectifs plus « traditionnels ». Allemann-Ghionda (2001) précise à ce propos que

L'examen des stratégies adoptées dans les différents systèmes éducatifs scolaires suggère de prime abord que c'est l'orientation politique générale dominante à une certaine époque qui détermine les choix de politique éducative en matière de prise en compte de la pluralité socioculturelle et linguistique (p. 48).

Il reste donc à analyser et comprendre les décalages possibles entre tendances internationales, recommandations et mises en pratique.

REFERENCES

- Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. In A. Akkari, N. Changkakoti, & C. Perregaux (Ed.), *Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impact, stratégies, pratiques et expériences* (pp. 233-258). Neuchâtel: Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Carnets de sciences de l'éducation.
- Allemann-Ghionda, C. (2001). Comparaison internationale en sciences de l'éducation: le cas des approches interculturelles en milieu scolaire. *Bulletin de l'association pour la recherche interculturelle*, 38, 41-54.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et al. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bokova, I. (2012). Pour une éducation interculturelle: l'apport des universités catholiques. Colloque UDECSA - UNESCO.

- Bokova, I. (2014). *Address by Irina Bokova, Director-General of the UNESCO, on the occasion of the inaugural lecture on "Diverse societies, inclusive democracies: New skills for a sustainable world" organized by the Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace* (Unesdoc DG/2014/179). Récupéré le 28 septembre 2017 sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231033e.pdf>
- Bokova, I. (2015). *Discours de la Directrice générale de l'UNESCO, Irina Bokova, à l'occasion de la fermeture du Forum mondial sur l'éducation 2015* (Unesdoc DG/2015/097). Récupéré le 28 septembre 2017 sur <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233106m.pdf>
- Causey, V. E. et al. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and teacher education*, 16, 33-45.
- Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Charlot, B. (2002). Education et cultures. *VEI-Enjeux*, 129, 137-145.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses. Série Pestalozzi n°4*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Esterle-Hedibel, M. (2008). Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France: les mots pour le dire? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 217-232.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New-York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2010) *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New-York: Teachers College Press.
- Gremion, M., Noël, I. & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée. Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.
- Groux, D. (1997). L'éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139.
- Hopson, R. L. (2014). Racialized teachers and the role-model hypothesis. *The international journal of diversity in organizations, communities and nations: Annual review*, 13, 23-33.
- Huber, J. & Mompoin-Gaillard, P. (2011). *Former les enseignants au changement. La philosophie du programme Pestalozzi du Conseil de l'Europe. Série Pestalozzi n°1*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Huber, J. (2012). *La compétence interculturelle pour tous. Apprendre à vivre dans un monde pluriel. Série Pestalozzi n°2*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation. Série Pestalozzi n°3*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Kea, C. D., Trent, S. C. & Courtney, P. D. (2002). African american students teachers' perceptions about preparedness to teach students from culturally and linguistically diverse

- backgrounds. *Multicultural perspectives*, 4(1), 18-25.
- Knoblauch, D., & Woolfolk, H. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and teachers education*, 24, 166-179.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dream keepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipiansky, E. M. (1996). La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les préjugés ? Paris: OFAJ. Récupéré le 23 novembre 2015 sur <http://www.ofaj.org/n-14-la-formation-interculturelle-consiste-t-elle-combattre-les-stereotypes-et-les-prejuges>
- OCDE. (2010). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Comblent l'écart pour les élèves immigrés. Politiques, pratiques et performances*. Paris: Editions OCDE.
- OCDE. (2012). *Trouver ses marques: Les indicateurs de l'OCDE sur l'intégration des immigrés 2012*. Paris: Editions OCDE.
- OCDE. (2015). L'Organisation de Coopération et Développement Economiques (OCDE). Notre mission. Récupéré le 28 septembre 2017 sur <http://www.oecd.fr/apropos/>
- OECD. (2010a). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010b). *Equal opportunities? The labour market integration of the children of immigrants*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school and beyond*. Paris: Editions OCDE.
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R. & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle. *VEI Enjeux*, 129, 36-64.
- Organisation des Nations Unies. (2017). Objectifs de développement durable. 17 objectifs pour transformer notre monde. Récupéré le 15 août 2017 sur <http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education>
- Ouellet, F. (2000). La formation interculturelle en éducation. *Interactions*, 4(1), 19-57. Récupéré le 3 septembre 2015 sur http://www.patrickjddaganaud.com/1-SSQ-Syst%20E9mique/MOD5-Besace/5.4-Multiculturalisme/V4N1_OUELLET_Fernand_p19-58.pdf
- Payet, J.-P. (2006). L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 4, 205-215.
- Rey, M. (1986). *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Santerini, M. (2002). La formation des enseignants à l'interculturel: modèles et pratiques. *Carrefours de l'éducation*, 2(14), 96-105.
- Tardif, M. & Akkari, A. (2005). Editorial. Approches interculturelles dans la formation des enseignants: Impact, stratégies, pratiques et expériences. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 5-10.
- Tarozzi, M. (2012). Intercultural or multicultural education in Europe and the United States. In Della Chiesa, B., Scott, J. and Hinton, C. (Ed.), *Languages in a Global World: Learning*

- for Better Cultural Understanding* (pp. 393-406). Paris: OECD Publishing.
- Tawil, S. (2013). Le concept de « citoyenneté mondiale » : un apport potentiel pour l'éducation multiculturelle? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 133-144.
- UNESCO. (n.d.). Enoncé de position sur l'éducation après 2015 (ED-14/EFA/POST-2015/1).
- UNESCO. (2010). *Rapport mondial de l'UNESCO. Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education à la citoyenneté mondiale. Préparer les apprenants aux défis du XXIe siècle*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2016). A propos de l'UNESCO. Récupéré le 28 septembre 2017 sur <http://fr.unesco.org/about-us/propos-de-unesco/>
- Varro, G. (2007). Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans. *Synergies Chili*, 3, 35-44.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Zeichner, K. M. et al. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education : design principles. *Theory into practice*, 37(2), 163-171.