

Chapitre 1

Le projet du Conseil de l'Europe « Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle »

1.1. Introduction

La Déclaration finale de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Conseil de l'Europe, 2007) recommande :

« de promouvoir, dans les Etats membres, l'éducation et la formation des enseignants, des formateurs, des chefs d'établissement et autres personnels éducatifs des secteurs formel et non formel, afin d'accroître leurs qualifications et leur professionnalisme. A cet effet, mentionner des exemples de bonnes pratiques qui puissent servir de lignes directrices pour les programmes spécifiques dans l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme afin d'améliorer la formation initiale et continue des enseignants et définir les compétences de base requises pour enseigner la citoyenneté démocratique et les droits de l'homme ».

Le cadre conceptuel du projet « Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle » a été élaboré au cours de l'année 2005 par le Secrétariat et le Bureau du Comité directeur de l'éducation (CDED), et a été adopté lors de la session plénière du comité en octobre 2005.

La Déclaration de Faro sur la Stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel, adoptée à l'issue des célébrations du 50^e anniversaire de la Convention culturelle européenne en octobre 2005, a défini plusieurs lignes d'action quant aux futures priorités de la coopération intergouvernementale dans le domaine de l'éducation. Elles rejoignent les préoccupations exprimées par les ministres de l'Education lors de la conférence d'Athènes (Conseil de l'Europe, 2003), à savoir :

- le respect des droits culturels et du droit à l'éducation ;
- la mise en place de politiques intersectorielles favorisant la diversité culturelle et le dialogue ;
- le développement de la connaissance de l'histoire, des cultures, des arts et des religions ;

- le soutien aux activités et aux échanges culturels, en tant que support de dialogue ;
- le renforcement de toutes les possibilités de formation des enseignants dans les domaines de l'éducation à la citoyenneté démocratique, des droits de l'homme, de l'histoire et de l'éducation interculturelle.

1.2. La formation des enseignants : une priorité de la coopération intergouvernementale du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation

Afin de donner suite aux priorités politiques définies par les ministres, le Comité directeur de l'éducation du Conseil de l'Europe (CDED) a renforcé dès 2006 son action relative à la formation des enseignants par la mise en place progressive de modules de formation des enseignants dans plusieurs domaines d'activité. Si l'effort principal porte sur l'élaboration de matériels pédagogiques, le développement de nouvelles compétences demeure une préoccupation constante, notamment la façon dont les enseignants peuvent les acquérir dans un contexte d'évolution permanente de la profession et compte tenu des difficultés auxquelles ils sont confrontés dans les sociétés actuelles.

Le Conseil de l'Europe a ainsi entrepris de mettre en place un cadre de référence commun à l'ensemble des pays européens, regroupant les principales compétences à acquérir dans le cadre de la formation des enseignants. Ce cadre de compétences pourra être utilisé comme base pour préparer les enseignants à travailler dans un contexte de diversité socioculturelle (voir *Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*, deuxième volume de la série de projets).

1.3. Le projet et ses objectifs (2006-2009)

Les établissements de formation des enseignants jouent un rôle essentiel dans le processus de développement des compétences en matière de diversité dans l'éducation. Le projet « Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle » vise à répondre à certaines questions clés liées à la formation initiale des enseignants et à l'introduction de principes communs pour gérer la diversité scolaire. Il s'adresse donc aussi bien aux responsables de l'élaboration des politiques éducatives qu'aux formateurs d'enseignants.

Le Comité directeur de l'éducation a souhaité articuler le projet en trois phases distinctes :

- première phase, 2006-2007 : analyse de l'offre de programmes de formation des enseignants disponibles dans un certain nombre d'Etats, destinés à les munir des compétences nécessaires à la gestion de classes présentant une forte diversité culturelle ;
- deuxième phase, 2007-2008 : élaboration d'un cadre de compétences lié à l'éducation à la diversité, destiné aux jeunes enseignants ;
- troisième phase, 2008-2009 : définition d'axes de réforme dans le cadre de sessions de formation et sensibilisation des principales parties prenantes.

Le projet présente deux caractéristiques principales :

- il s'adresse aux enseignants et aux formateurs d'enseignants, appelés à préparer les nouvelles générations à un avenir marqué par la diversité et les différences ;
- il n'envisage pas la différence socioculturelle comme un concept neutre, mais comme une source de discrimination et d'inégalités, contre lesquelles il convient de lutter au moyen de politiques nationales dynamiques – répondant ainsi à l'une des préoccupations majeures du Conseil de l'Europe.

1.3.1. Première phase (2006-2007)

Lorsque l'on parle de formation des enseignants, on pense tout d'abord aux programmes d'études destinés à la formation initiale des enseignants. Cependant, lorsque l'on souhaite apporter des changements aux systèmes éducatifs, d'autres aspects des politiques et de la réglementation doivent également être pris en compte, à savoir : les politiques d'admission, les politiques de recrutement, le perfectionnement professionnel du personnel enseignant, la place occupée par la recherche et le développement, la manière dont la vie est organisée au sein des établissements de formation des enseignants et les liens avec la collectivité. Tous ces aspects ont fait l'objet d'une enquête réalisée par le groupe consultatif ad hoc (ED-DS). Dix-huit Etats membres ont participé à ce projet en établissant des rapports nationaux et 14 établissements de formation des enseignants ont pris part à l'enquête.

L'enquête s'est déroulée en deux temps :

- établissement de rapports nationaux sur la formation initiale des enseignants en matière de diversité socioculturelle sur la base d'un questionnaire commun (dans 18 Etats) ;

- entretiens semi-directifs avec différents groupes cibles (issus de 14 établissements de formation).

Les aspects de la formation des enseignants couverts par les rapports nationaux ont été les suivants :

- les politiques ;
- les curriculums et les programmes d'études ;
- les qualifications des enseignants ;
- les établissements de formation initiale des enseignants.

Les entretiens semi-directifs ont été réalisés dans divers établissements de formation des enseignants auprès de trois groupes cibles :

- des responsables d'établissement (directeurs, doyens) ;
- des formateurs d'enseignants ;
- de jeunes enseignants ayant récemment quitté ces établissements.

Les principaux résultats de l'enquête, assortis d'une analyse comparative et de recommandations destinées aux responsables de l'élaboration des politiques en matière de formation des enseignants, ont été publiés dans le rapport *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête* (premier volume de la série de projets).

1.3.2. Deuxième phase (2007-2008)

Notre approche de la formation des enseignants en matière de diversité socioculturelle portait initialement sur trois aspects principaux :

- l'acquisition de connaissances : permettre aux étudiants d'acquérir des connaissances de base dans le domaine de la diversité ;
- la gestion de la diversité : être capable d'adopter une attitude appropriée et d'employer des méthodes adaptées permettant de prendre en compte la diversité d'un groupe d'élèves ;
- la valorisation de la diversité : créer des conditions propices à la promotion de la diversité et un environnement susceptible de faciliter l'intégration et l'inclusion (voir premier volume).

Un atelier portant sur ces questions, tenu à Strasbourg en novembre 2007, a rassemblé des experts de 15 pays au sein du groupe consultatif ad hoc.

Sur la base des discussions tenues à cette occasion et des réflexions du groupe de projet, il a été possible :

- de définir plus précisément le cadre théorique de la diversité en dégageant les concepts, les principes et les enjeux de la formation des enseignants ;
- d'examiner les connaissances et les compétences supplémentaires en matière de diversité et de pratiques d'inclusion dont les jeunes enseignants ont besoin pour faire un travail constructif.

Les résultats de la deuxième phase sont présentés dans la publication intitulée *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socio-culturelle – Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants* (deuxième volume).

1.3.3. Troisième phase (2008-2009)

Cette phase a été consacrée à l'élaboration d'un cadre de compétences. L'équipe de projet a décidé d'analyser les besoins des enseignants plus en profondeur, en se concentrant sur les nouveaux enseignants, en coopération avec des établissements de formation initiale. L'étude réalisée dans le cadre de la première phase a montré que celle-ci n'est généralement pas assez pratique pour permettre à ces jeunes enseignants de faire face à la diversité rencontrée dans les classes. Si, à l'évidence, dresser une liste de compétences ne constitue pas une solution en soi, il s'agit d'intégrer dans les programmes de formation initiale des enseignants une base permettant une meilleure prise en compte de leurs besoins. Afin d'élargir le débat sur les compétences, il a été décidé d'organiser des tables rondes de consultation. Elles visaient à examiner le cadre de compétences avec des acteurs clés, dans une perspective nationale et thématique. Quatre pays, représentés par des membres de l'équipe de projet, ont été sélectionnés pour accueillir les tables rondes : l'Autriche, la Bulgarie, Chypre et l'Estonie.

Les réunions tenues dans chacun de ces pays ont été l'occasion pour les membres de l'équipe de projet de présenter leurs travaux, d'analyser les expériences locales et de s'entretenir avec des fonctionnaires des Etats membres, des représentants des gouvernements, des formateurs d'enseignants, des directeurs d'établissement, des chercheurs, des enseignants et des étudiants. Les discussions ont permis de déterminer comment adapter les compétences telles que définies par l'équipe de projet à la réalité « du terrain ».

1.4. La diversité socioculturelle

Le développement des compétences est indissociable des postulats et des préoccupations qui sous-tendent la notion de diversité socioculturelle.

Cette notion ayant été examinée dans le cadre de la précédente publication, *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants* (deuxième volume), nous présentons ici un bref extrait des postulats analysés dans cet ouvrage.

Dans le domaine des politiques de l'éducation, le principe de valorisation de la diversité a été introduit à la fin des années 1990 par le Conseil de l'Europe. Ce principe, défini lors de la 21^e session de la Conférence permanente des ministres européens de l'Education (Athènes, novembre 2003), est fondé sur l'idée que la diversité apporte une valeur ajoutée aux sociétés, tant sur le plan local que global.

La notion de diversité renvoie à des connotations et à des interprétations multiples, qui sont culturellement, socialement et historiquement ancrées. À l'instar des notions de démocratie, de citoyenneté, de société civile, d'équité et d'interculturalité, la notion de diversité ne peut être expliquée par une définition globale, mais par les différentes situations qu'elle implique.

Les significations implicites de la diversité sont cependant suffisamment larges pour être appliquées par de nombreux acteurs de terrain, chercheurs, universitaires et responsables politiques d'origines sociales et culturelles diverses. S'il est difficile de définir la diversité, il est néanmoins possible, en s'inspirant de diverses sources (études et documents de réflexion internationaux), de rappeler certains postulats de base concernant les êtres humains et la diversité socioculturelle, pouvant s'avérer utiles dans le cadre de la formation des enseignants :

- chaque être humain est unique ;
- les individus et les groupes d'individus ont la capacité de se différencier des autres individus ou groupes avec lesquels ils vivent. En effet, le fait d'être unique sur le plan de la culture, de l'expérience, des aptitudes, des caractéristiques physiques et mentales, de la moralité, des intérêts, des attitudes vis-à-vis du monde et de la conception du monde est une caractéristique inhérente aux êtres humains. Certaines formes de diversité sont considérées comme « naturelles » ou génétiques, plutôt que « culturelles », par exemple la couleur de la peau, le sexe et certains types de handicap. Cependant, selon l'époque, le lieu et les circonstances, ces caractéristiques peuvent faire l'objet d'une hiérarchisation et devenir source de discrimination. Des différences apparemment « naturelles » peuvent aussi être « culturelles » dès lors qu'elles sont ancrées dans des contextes politiques, culturels ou relationnels particuliers. Être et/ou se sentir handicapé dépend de la façon dont les sociétés et les environnements sont conçus, par exemple, de

la mesure dans laquelle les environnements physiques et sociaux sont construits pour faciliter ou entraver la participation des différents individus et groupes ;

- les êtres humains sont façonnés par la culture ambiante, au sens qu'ils grandissent et vivent dans un monde culturellement structuré. Cela étant, ils ne sont pas déterminés par la culture dont ils ont hérité. Ils peuvent certes l'accepter sans réserve, mais aussi la modifier ou, lorsque cela est nécessaire, remettre en question certaines de ses influences et façons de voir (Gutmann, 1999)¹. En fait, l'héritage humain et l'expérience historique sont le fruit des interdépendances et de l'équilibre établis entre les individus, les communautés et les types de civilisation ;
- selon le contexte social ou culturel, la diversité se structure de manière particulière, parfois de façon hiérarchique, par exemple sur la base du sexe, de la couleur de la peau, de l'origine ethnique, de la religion, des préférences sexuelles ou des capacités. Ces structures ne sont pas figées et peuvent évoluer au fil du temps ;
- chaque culture présente une pluralité interne, qui peut être considérée comme allant de soi ou être contestée, faire l'objet de débats permanents, voire engendrer des conflits ou des actes de violence et entraîner des formes d'exclusion ;
- bien qu'ils soient différents, les êtres humains ont toujours dû entretenir des relations et coopérer afin de définir des formes sociales leur permettant de vivre ensemble durablement. Plus la diversité est importante, plus il est nécessaire de trouver un terrain d'entente ou une unité fondée sur la reconnaissance du caractère incontournable et souhaitable de la diversité culturelle et du dialogue interculturel (Parekh, 2006) ;
- les êtres humains se caractérisent non seulement par leurs différences, mais aussi par leurs similitudes ou par ce qu'ils ont en commun en tant qu'êtres humains, ce postulat étant à la base des droits de l'homme.

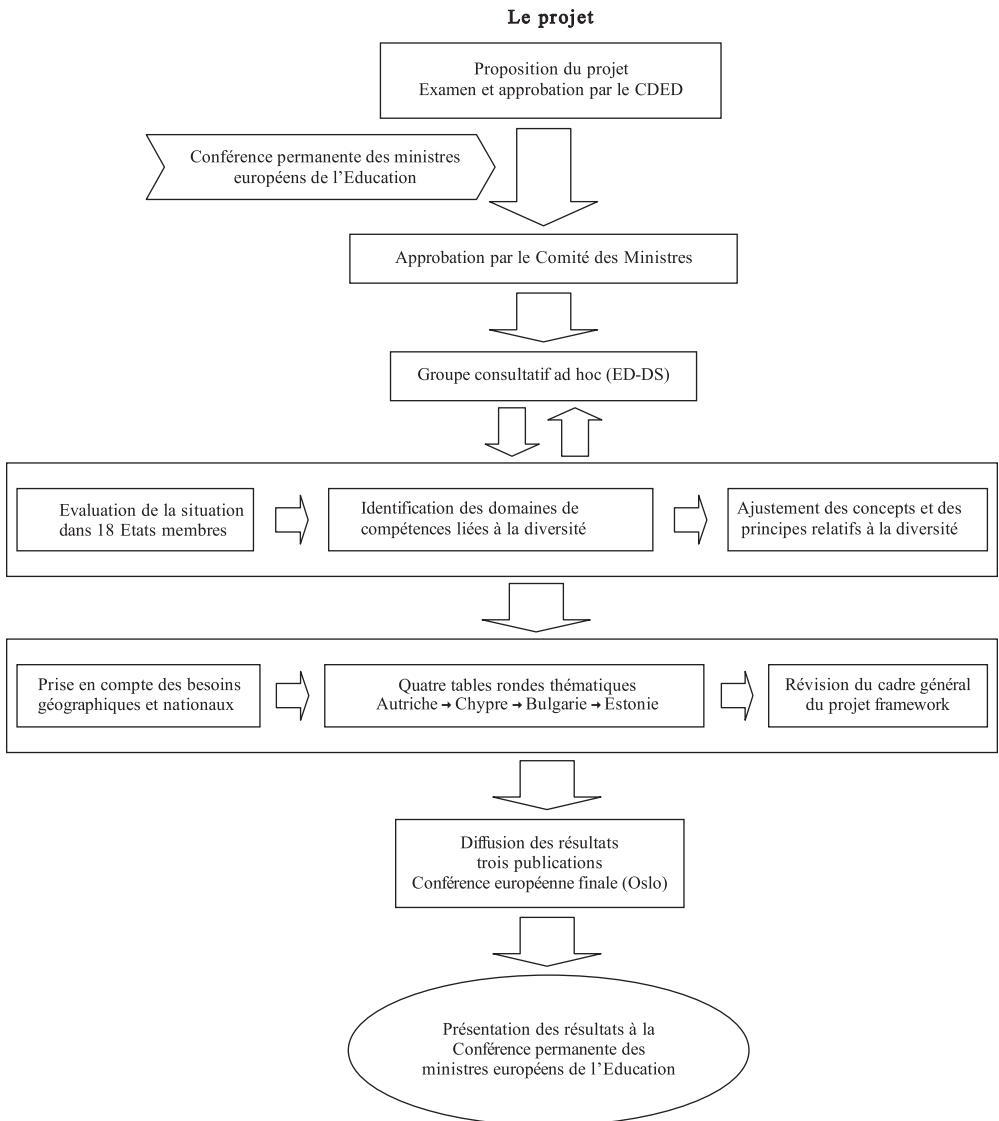
Les considérations et postulats précités constituent la toile de fond du projet, et devraient être pris en compte lors des discussions sur les compétences et lors de l'élaboration des programmes de formation des enseignants.

La présente publication (troisième volume) est essentiellement consacrée aux compétences clés et vise à engager un débat sur les besoins des établissements de formation des enseignants, des écoles et des enseignants. Cet

1. La bibliographie détaillée figure à la fin de la première partie.

ouvrage accorde aussi une place importante au processus de développement des compétences nécessaires pour enseigner la diversité socioculturelle. A cet égard, les travaux de l'équipe de projet, conjugués à ceux des tables rondes, ont été essentiels à la réussite du projet dans son ensemble.

L'expérience des tables rondes va bien au-delà de l'aspect « consultation ». Elles se sont en effet avérées être une source d'information intéressante pour comprendre l'importance que revêtent les particularités et les contextes nationaux dans la mise en œuvre des compétences. Leur intérêt en tant que méthode d'apprentissage réciproque sera abordé dans le prochain chapitre.



Chapitre 2

Les tables rondes de consultation

2.1. Introduction

Les tables rondes de consultation ont été utilisées pour mener une réflexion sur les compétences en matière de diversité et y apporter les modifications nécessaires dans le contexte de la formation des enseignants. Un premier cadre de compétences, fondé sur l'analyse, d'une part, des rapports nationaux (Arnesen *et al.*, 2008, premier volume de la série de projets) et, d'autre part, des concepts et des problèmes liés à la diversité socio-culturelle (Conseil de l'Europe, 2009, deuxième volume), a été élaboré fin 2007. Afin de s'assurer que le cadre de compétences est applicable et qu'il convient à leurs destinataires – les formateurs d'enseignants et les responsables des établissements de formation des enseignants – la méthode des tables rondes de consultation a été conçue en leur assignant explicitement la mission suivante :

- examiner la pertinence des compétences dans le contexte particulier de chaque pays ;
- tirer des enseignements des difficultés rencontrées dans le contexte particulier de chaque pays ;
- obtenir des informations en retour sur les modifications qu'il convient d'apporter aux compétences ;
- comprendre les conditions nécessaires au développement des compétences des enseignants, dans le cadre d'une formation, et les implications au niveau des politiques et des pratiques ;
- trouver des exemples, dans la pratique et les travaux de recherche, pouvant aider à illustrer les compétences.

L'Autriche, Chypre, la Bulgarie et l'Estonie ont accepté d'accueillir des tables rondes sous la direction des membres du groupe de projet de chaque pays. Compte tenu de la diversité des contextes nationaux, chaque table ronde a donné un éclairage différent sur la question de la diversité, en examinant un thème qui présentait un intérêt particulier pour les programmes locaux de formation des enseignants. Le thème de chacune des tables rondes de consultation a été lié aux situations spécifiques du pays d'accueil :

- Graz, Autriche: diversité linguistique et compétences des jeunes enseignants (février 2008);
- Nicosie, Chypre: inclusion et compétences des enseignants en matière d'éducation à la diversité (juin 2008);
- Sofia, Bulgarie: diversité ethnoculturelle et compétences des jeunes enseignants (février 2008);
- Tallin, Estonie: diversité et intégration des jeunes enseignants (octobre 2008).

Afin de faciliter l'accès aux documents de référence et de travail, et d'encourager le dialogue avec les participants aux tables rondes, un espace collaboratif a été ouvert sur une plate-forme Moodle, hébergée par Cyberlearn, le centre e-learning basé à Sierre, en Suisse. L'espace comprenait un forum de discussion auquel 112 participants se sont enregistrés.

2.2. La méthode des tables rondes de consultation

Le système des tables rondes de consultation a été imaginé pour générer une forme de débat qui soit source d'apprentissage pour l'ensemble des parties et puisse ainsi favoriser le changement. L'accent mis sur l'apprentissage réciproque visait à faire de ces tables rondes des réunions nettement différentes des réunions habituelles, qui privilégient généralement la diffusion de l'information et n'accordent qu'une place secondaire ou superficielle au retour de celle-ci. En insistant sur la réciprocité, concept central de la théorie du capital social (Bourdieu, 1986; Putnam, 2000; Allan *et al.*, 2009), il s'est agi de mettre en avant le caractère relationnel des tables rondes de consultation. Elles ont été conçues comme des occasions d'échanges entre des acteurs ayant différents niveaux et types de compétences et toutes les personnes qui estiment avoir quelque chose à donner et à recevoir. Ce cadre supposait d'adapter la notion d'«expert» telle que l'entend habituellement le Conseil de l'Europe, envisagé non plus comme un informateur appelé à transmettre un savoir particulier, mais plutôt comme un facilitateur, un développeur, stimulant parfois le débat. L'expert de l'équipe de projet de chaque pays organisateur d'une table ronde était considéré comme une personne «connaissant les choses de l'intérieur» et possédant une connaissance précise du contexte du pays concerné et de ses problématiques spécifiques. Cet aspect était important, dans la mesure où l'expert avait une influence sur la structure, les pratiques et l'état d'esprit de chaque table ronde, et était susceptible de conseiller les autres membres de l'équipe de projet.

2.3. Les rapports des tables rondes de consultation

Dans la partie suivante figurent les rapports établis à l'issue des tables rondes tenues en Autriche, à Chypre, en Bulgarie et en Estonie. Dans chaque cas, le thème central de la table ronde et le contexte dans lequel elle s'est déroulée sont présentés. Les rapports décrivent également la procédure de sélection des participants, expliquent les raisons pour lesquelles ils ont été choisis et exposent les résultats, les principales questions soulevées, les thèmes de réflexion dégagés et les activités de suivi envisagées. Les lieux choisis pour la tenue des quatre tables rondes ne correspondent pas à des échantillons représentatifs de la diversité en Europe, mais en reflètent d'importants aspects. Par ailleurs, les principaux acteurs de la formation des enseignants y sont fortement représentés. Les rapports des tables rondes présentés ci-après, tout en éclairant des contextes particuliers et des aspects spécifiques de la diversité, montrent également la progression de la réflexion sur les compétences et l'affinement de celles-ci, au fur et à mesure de l'avancée du projet. Ces documents pourront éventuellement être utilisés comme modèles pour organiser d'autres tables rondes dans les pays qui souhaitent mettre en place un cadre de compétences.

2.3.1. *Première table ronde de consultation : Autriche* (organisée par Elisabeth Furch)

La première table ronde s'est tenue à Graz, en Autriche, les 21 et 22 février 2008. Elle a été organisée en coopération avec le ministère fédéral autrichien de l'Éducation, des Arts et de la Culture au Centre européen des langues vivantes (CELV).

2.3.1.1. *Thème principal et contexte*

La première table ronde de consultation avait pour thème «Diversité linguistique et compétences des jeunes enseignants». Ce choix s'inscrivait dans le prolongement d'un débat en cours sur les besoins en matière d'apprentissage linguistique des minorités établies et de celles installées plus récemment en Autriche.

Une initiative du Conseil de l'Europe, menée en collaboration avec des responsables politiques, des experts et des professionnels issus de différents domaines de l'éducation, avait en effet identifié un certain nombre de problèmes structurels dans l'apprentissage et l'enseignement des langues en Autriche (Profil de la politique linguistique éducative, 2006-2008). A la suite de la réforme, en 2007, de la loi relative à la formation des enseignants dans les *Pädagogische Hochschulen* (instituts universitaires de formation des enseignants), de nouveaux curriculums ont été adoptés,

mais leur processus de mise en place n'est pas encore achevé et des modifications, notamment dans le domaine de l'élargissement de l'éventail des langues enseignées, sont encore à envisager.

En Autriche, les élèves ayant une langue maternelle autre que l'allemand ne sont pas scolarisés dans des écoles ou des classes séparées, mais suivent le même enseignement que les élèves autrichiens de langue maternelle allemande. Les élèves dont la connaissance de l'allemand n'est pas suffisante pour suivre les cours dans cette langue sont admis en tant qu'élèves « extraordinaires » pour une durée maximale de deux ans. Des programmes d'enseignement de l'allemand en tant que seconde langue ont été élaborés à l'intention des établissements d'enseignement obligatoire (écoles primaires, établissements d'enseignement secondaire général, établissements spécialisés, établissements d'enseignement préprofessionnel) et des écoles commerciales de niveau moyen ou supérieur. Cependant, les moyens étant limités, les élèves bénéficient rarement de la totalité des cours recommandés.

Un enseignement de la langue maternelle est prévu dans le cadre du système scolaire général et les enseignants de langue maternelle sont employés par les autorités scolaires autrichiennes à l'instar des autres enseignants. Il s'agit cependant d'un enseignement facultatif. Les langues suivantes sont actuellement enseignées dans les établissements scolaires : albanais, arabe, bosniaque/croate/serbe, bulgare, tchéchène, chinois, persan, français, hongrois, italien, macédonien, pachto, polonais, portugais, roumain, romani, russe, slovaque, espagnol et turc.

Les neuf conseils scolaires provinciaux (*Landesschulräte*) ont mis en place des centres de conseil scolaire à l'intention des immigrés. Par ailleurs, les centres de conseil scolaire de certaines provinces proposent des services d'information et de soutien aux enseignants, aux parents et aux élèves. Bien souvent, ils travaillent en étroite coopération avec des institutions locales non éducatives.

2.3.1.2. *Participants*

De nombreux professionnels de l'éducation autrichiens ont été invités à se joindre à la table ronde de consultation. Afin d'assurer une participation dynamique, chaque participant a reçu à l'avance un ensemble de documents résumant brièvement le contenu de la plupart des exposés. Ainsi ont-ils pu s'informer et réfléchir aux problématiques soulevées. Parmi les invités, figuraient :

- des responsables politiques issus du ministère de l'Éducation, des Arts et de la Culture, des représentants du CELV et du Centre autrichien de compétences linguistiques (ÖSZ);
- des experts spécialisés dans le domaine de la diversité linguistique;
- des professionnels de l'éducation à même de présenter des exemples de pratiques actuelles;
- des responsables d'universités et de *Pädagogische Hochschulen* autrichiens;
- des formateurs d'enseignants exerçant dans des *Pädagogische Hochschulen*;
- des étudiants-enseignants des *Pädagogische Hochschulen*;
- de jeunes enseignants récemment diplômés (ayant moins de cinq ans d'expérience dans l'enseignement);
- des membres de l'équipe de projet et des experts internationaux invités par le Conseil de l'Europe (venant de 12 pays).

2.3.1.3. Résultats

Les exposés ont mis en évidence l'importance que revêt l'éducation interculturelle dans la compréhension mutuelle entre élèves d'origines sociales, culturelles et linguistiques différentes, et dans la lutte contre l'eurocentrisme et le racisme. M^{me} Elfie Fleck, responsable de la division « Migration et école » au sein du ministère autrichien de l'Éducation, de la Culture et des Arts, a fait observer que l'éducation interculturelle avait été introduite en tant que « principe éducatif » au début des années 1990, essentiellement à titre de recommandation invitant les enseignants à prendre certains aspects du programme scolaire en considération.

A ce stade du projet, le cadre de compétences présenté (dans une brochure) était plus détaillé et plus complexe que celui qui est exposé dans le présent volume. Il insistait sur les compétences suivantes :

- avoir une connaissance des différentes formes et dimensions de la diversité socioculturelle;
- favoriser une communication positive sur la question de la diversité socioculturelle dans l'environnement scolaire;
- être attentif à la diversité socioculturelle;

- être capable de gérer des situations éducatives ayant un rapport avec la diversité socioculturelle ;
- dans un contexte de diversité socioculturelle, être capable de favoriser une participation active et égalitaire à l'école/en classe/au sein de la collectivité.

Chacune de ces compétences était accompagnée d'une définition, d'une argumentation et d'une description de ses principales caractéristiques, et était mise en relation avec des situations rencontrées dans la pratique par les enseignants.

Une réflexion sur les compétences et les besoins des futurs enseignants a été menée en petits groupes. A cette occasion, les participants ont pu prendre conscience de l'ancrage philosophique des compétences. Les discussions sur les compétences ont suscité une réflexion critique et ont servi de point de départ à d'autres débats sur la diversité socioculturelle. C'est particulièrement lors des travaux en petits groupes que des idées intéressantes ont été apportées pour améliorer le cadre de compétences. Il a paru important, avant d'examiner chacune des compétences, de réfléchir à l'utilité des compétences en général. Cependant, certains participants (notamment certains étudiants) ont estimé que la complexité et la multiplicité des compétences présentées pouvaient les rendre extrêmement contraignantes et quelque peu écrasantes. Il nous a par ailleurs été conseillé de mettre davantage l'accent, par rapport à ce qui était présenté dans la brochure, sur le processus de développement des compétences.

La question linguistique constituait le thème central de la table ronde de consultation. De l'avis de certains, si la variété des langues introduites dans les classes par les élèves représente pour les enseignants un défi considérable, elle offre cependant de nouvelles possibilités d'enseignement. Le manque de manuels scolaires et de matériels d'apprentissage destinés aux élèves multilingues constitue par ailleurs un problème majeur : leur production est très coûteuse et il n'est pas toujours possible de les faire imprimer. Les enseignants se voient donc souvent contraints d'élaborer leurs propres supports d'enseignement.

En outre, si la base juridique de l'apprentissage des langues minoritaires semble être bien au point, son processus de mise en œuvre doit être renforcé. Différentes raisons ont été avancées pour justifier l'application jusqu'ici limitée du cadre juridique, notamment les politiques de recrutement, le manque d'information, le manque d'intérêt des élèves, des parents et des enseignants pour ce type d'apprentissage, le manque de possibilités de formation des adultes, la faible importance des langues minoritaires par

rapport à l'anglais ou au français et l'utilité limitée des langues minoritaires dans la vie quotidienne.

De l'avis général, le cadre de compétences, peut-être dans une version simplifiée, mais non simpliste, devrait être intégré aux nouveaux programmes des instituts universitaires de formation des enseignants dans toute l'Autriche.

Certains participants ont présenté des exemples de pratiques en Autriche concernant l'acquisition de compétences pédagogiques en matière de diversité linguistique, dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue. Une réflexion a ensuite été menée sur ce qu'impliquait la mise en place du cadre de compétences pour les pouvoirs publics. Des sujets plus spécifiques ont également été abordés, notamment dans le cadre de petits groupes de discussion, tels que :

- les résultats des études menées en Autriche dans le domaine de la diversité linguistique ;
- les surprises provoquées par la diversité linguistique dans les classes autrichiennes ;
- les jardins d'enfants multiculturels de Vienne – quels changements sont nécessaires ?
- la diversité linguistique dans les programmes des instituts de formation des enseignants d'Autriche ;
- les projets et initiatives dans le domaine de la diversité linguistique en Autriche.

Cette table ronde a eu de nombreuses suites : le débat sur l'enseignement et l'apprentissage des langues se poursuit et d'autres réunions sont prévues avec des responsables politiques et des experts de différents domaines de l'éducation. Les établissements de formation des enseignants organisent des séminaires sur des thèmes tels que « l'allemand comme seconde langue » ou « les nouveaux besoins suscités par l'enseignement dans des classes linguistiquement et culturellement hétérogènes ». De nouveaux curriculums vont être mis en place. Le ministère de l'Éducation a financé un programme de séminaires spécialement destiné aux formateurs d'enseignants, intitulé « former les formateurs » et axé sur la diversité. Il a également chargé un groupe de travail de définir les besoins actuels des nouveaux enseignants en la matière. Plus généralement, un groupe de huit experts a déposé une demande en vue d'un nouveau projet Comenius, baptisé e-Agora, qui mettra l'accent sur la question de la diversité socio-culturelle dans la formation des enseignants.