

Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves

Études menées dans des établissements scolaires au Portugal

Teachers and cultural diversity among pupils. Studies carried out in schools in Portugal

Los profesores frente a la diversidad cultural de los alumnos. Estudios realizados en establecimientos escolares en Portugal

Maria do Carmo Vieira da Silva

Traducteur : Jérôme Quintana



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3483>

DOI : 10.4000/ries.3483

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2013

Pagination : 77-87

ISBN : 978-2-85420-600-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Maria do Carmo Vieira da Silva, « Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 63 | septembre 2013, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3483> ; DOI : 10.4000/ries.3483

Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves

*Études menées dans des établissements scolaires au Portugal**

Maria do Carmo Vieira da Silva

Le XX^e siècle fut marqué, à l'échelle européenne, par deux grandes guerres mondiales (1914-18 et 1939-45), par les guerres civiles, les dictatures, l'indépendance d'anciennes colonies, les déplacements de populations, les extrémismes et les processus d'extermination. Il fut également marqué par de grands mouvements de liberté et de démocratie, par la valorisation de l'individu et de ses compétences, celle du bonheur, de la beauté, du bien-être, de la protection de l'environnement, ainsi que par les progrès techniques et scientifiques propres à l'époque. On peut même affirmer, nous semble-t-il, que la première moitié du XX^e siècle fut marquée par les dictatures pour que l'apologie et la défense des minorités trouvent enfin leur concrétisation, comme s'il s'agissait d'expier certains événements passés.

Toutefois, en période de crise économique, où les répercussions se font sentir à divers niveaux, ce sont les groupes minoritaires, dépourvus de pouvoir, qui se voient toujours contraints d'assumer le rôle de bouc émissaire, car ce sont les groupes les plus fragiles, les plus dépendants et les moins intégrés à la société. En outre, leurs différences les rendent plus visibles.

En dépit des recommandations émises par le Conseil de l'Europe, datant des années 1960 et portant en premier lieu sur la scolarisation des enfants d'immigrants portugais et espagnols dans les pays d'accueil européens, il semble que le long chemin parcouru jusqu'à ce jour n'ait pas encore été suffisant pour modifier les opinions, les conceptions, les points de vue concernant ceux qui sont différents de nous et qui nous inspirent la crainte, voire la peur.

Les enquêtes que nous avons menées dans les années 1990 dans des établissements scolaires publics au Portugal, situés dans des zones d'accueil de populations originaires des anciennes colonies portugaises et d'enfants portugais appartenant à l'unique groupe ethnique portugais – celui des Tsiganes –, ont pour la première fois, et de manière explicite, attiré l'attention sur l'existence d'une discrimination au sein même de l'école primaire, impliquant des enseignants, élèves, parents/personnels chargés d'éducation, personnels administratifs, jusqu'à la société civile elle-même.

* Article traduit par Jérôme Quintana.

Les résultats de ces études, loin d'appartenir à une époque, semblent au contraire être confirmés par d'autres enquêtes entreprises par des étudiants de doctorat ou de master, sous notre direction. En d'autres termes, le problème demeure d'actualité, est bien réel, voire inquiétant, et mérite qu'on l'examine de manière adéquate, en prenant les mesures qui s'imposent, au sein d'une Europe caractérisée par la richesse de sa diversité et des valeurs qu'elle diffuse et met en avant, en faveur de l'égalité des chances des individus.

LES CULTURES À L'ÉCOLE ET LEUR PLACE

La création, au début des années 1990, du Secrétariat interculturel, à l'initiative et sous l'autorité du gouvernement portugais, marque officiellement la reconnaissance du besoin de prendre en compte les élèves porteurs d'autres cultures dans les établissements scolaires du Portugal. Ce Secrétariat a depuis sa création subi des modifications et connu un certain nombre d'évolutions, qui sont le fruit, entre autres, d'influences et de politiques provenant de l'Union européenne. Outre le soutien apporté aux immigrants et le fait de favoriser les initiatives, la formation et la recherche sur les thématiques liées à l'immigration, on soulignera l'importance du travail réalisé par cet organe auprès des établissements scolaires portugais, avec pour objectif d'intégrer les élèves étrangers et d'améliorer leurs résultats scolaires, notamment sur le plan de la scolarité obligatoire (voir note en fin de texte).

Actuellement, le Haut Commissariat à l'immigration et au dialogue interculturel (ACIDI) exerce les attributions dévolues à la Présidence du Conseil des ministres, sous la supervision et la tutelle du Premier ministre ou d'un autre membre du gouvernement intégré à la Présidence du Conseil des ministres, et a pour mission de collaborer à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques, transversales et sectorielles propres à favoriser l'intégration des immigrants et des minorités ethniques et le dialogue entre les diverses cultures, groupes ethniques et religions (décret-loi n° 167/2007 du 3 mai).

Cependant, malgré tous les efforts entrepris, notamment en matière de sensibilisation et de formation, les recherches continuent de montrer les difficultés que rencontrent les élèves, plus particulièrement ceux issus de certains groupes, dans leur intégration et leurs performances scolaires. De fait, les préjugés et les stéréotypes sociaux sont toujours présents dans les établissements scolaires au Portugal, même si c'est de façon moins flagrante et plus contrôlée de la part des enseignants. En termes concrets, on ne constate pas de cas de discrimination flagrante à l'encontre des élèves des établissements scolaires, mais on sait que cette discrimination existe et qu'elle affecte notamment les élèves issus de la communauté tzigane et les élèves noirs, de même que les élèves d'ascendance ou d'origine roumaine, ces derniers étant souvent perçus comme appartenant à la communauté tzigane.

À titre d'exemple, citons cet incident relaté par une mère d'élève, incident qui a eu lieu en février 2013, dans un contexte préscolaire et dans la semaine qui a précédé le Carnaval, entre une enseignante et une petite fille âgée de quatre ans, d'ascendance cap-verdienne :

(Enseignante) : Tu vas te déguiser en quoi ?

(Petite fille) : En princesse.

(Enseignante) : En princesse ? En princesse gorille, alors !

(Petite fille) : Non ! En princesse !

(Enseignante) : En princesse girafe, alors !

La petite fille n'a pas voulu participer aux activités du Carnaval proposées par l'école et n'a pas porté le costume de princesse que sa mère lui avait acheté à sa demande.

Une étude réalisée sous notre direction par Accioly (2012), à partir d'un échantillon de dix-huit jeunes des deux sexes, âgés de 11 à 20 ans, scolarisés dans les 2^e et 3^e cycles de l'enseignement de base du système portugais et dans le secondaire, tous de nationalité portugaise, a révélé que les participants, lorsqu'on leur soumettait des images de trois cultures différentes, portaient un regard positif sur la culture portugaise et la culture indienne, et un regard négatif sur la culture africaine. Ces mêmes élèves, lors d'entretiens collectifs organisés dans trois groupes selon la méthode des *focus groups*, avec pour objectif de savoir comment ils comprenaient la notion de multiculturalisme, ont émis des avis différents. En voici un échantillon : « N'offenser personne en raison de son appartenance à une autre culture, traiter tout le monde de manière égale, ne mettre personne à part. »

De manière générale, dans les opinions exprimées, soit les jeunes voient l'émigration comme un cas de force majeure, le résultat d'un effet d'entraînement familial, soit ils soulignent l'importance de cohabiter avec d'autres cultures, avec ce que cela apporte en termes de richesse. Il est toutefois curieux de constater que les témoignages des élèves ayant participé à l'étude s'appuient souvent sur des situations, observées ou vécues, qui révèlent une forme de préjugé social et de racisme, comme l'attestent les exemples suivants :

- a) « Mon père est policier et les noirs qui sont d'ici, lui, il les aime pas, parce qu'il est au courant des agressions qu'ils commettent. Moi, j'ai déjà essayé de le convaincre que même si y en a certains qui peuvent faire des choses pas autorisées, les autres sont super, mais lui... mon père, il est difficile. »
- b) « Mon père, il aimait pas une amie à moi qui était d'ici, de mon école. Elle était de race noire et lui, ça lui plaisait pas, je sais pas pourquoi, peut-être qu'elle avait fait quelque chose, je sais pas, et il m'a interdit de la fréquenter mais moi je la fréquentais quand même. »
- c) « Il y a aussi des gens de culture africaine et d'autres cultures. Je parle de la culture africaine parce que j'ai plus de contact avec cette culture-là. Mais eux aussi ils s'isolent et ils ont un complexe d'infériorité avec les gens. »

- d) « Il y en a aussi qui se croient supérieurs, parce qu'ils sont de race noire et qu'ils cognent tout le monde. »
- e) « Les Africains, ils se croient très inférieurs aux Portugais, alors après ils se mettent dans une position agressive : "Attends, je vais te casser la gueule" ». »
- f) « Par exemple les Tsiganes : une info montrait qu'il y en avait, alors la police est allée dans les foires tenues par les Tsiganes..., mais là, finalement, mon père me dit que beaucoup de policiers traitent pas pareil les Tsiganes... par exemple y en a un qui a pratiquement rien fait, et ça y est, ça part en vrille. »
- g) « Les Tsiganes, ils font une tempête dans un verre d'eau. »
- h) « C'est une façon de se défendre un peu bête, c'est pas une solution. »

Dans ses conclusions, l'auteur affirme que « de manière générale, les plus jeunes (groupes 1 et 2) ont manifesté le plus d'intérêt, ont participé avec davantage d'enthousiasme et ont beaucoup contribué aux débats. À l'inverse, les plus âgés ont évité de se positionner et de s'engager dans leurs opinions, donnant des réponses succinctes et évasives » (Accioly, 2012, p. 58). Elle ajoute ceci :

Tous ont été témoins de situations de conflits ou d'insultes à l'encontre de personnes de cultures différentes. Les jeunes du groupe 1 ont montré qu'ils avaient déjà vu quelqu'un traiter quelqu'un d'autre de « noir » ou « d'indien » comme insulte, tout en trouvant cela normal. Les jeunes du groupe 2 ont affirmé qu'il y avait des préjugés à l'encontre des Brésiliens et des Africains. Ceux du groupe 3 ont déclaré avoir déjà été témoins de situations gênantes, même s'ils affirmaient qu'il « n'y avait eu aucune intention d'offenser qui que ce soit » (*ibid.*, p. 59).

Une autre étude réalisée par Mischi (2011), également sous notre direction, intitulée *Le rapport entre les familles d'ethnie tsigane et l'école publique : étude de plusieurs cas*, analyse les représentations d'une famille tsigane vivant dans un campement, dans des conditions de logement extrêmement précaires, face au racisme et à la xénophobie.

Différents domaines scientifiques ont nettement contribué à la compréhension de l'importance de la différence culturelle dans l'intégration scolaire des élèves et dans leurs performances. De l'anthropologie à la sociologie, de la psychologie à la philosophie, à l'histoire, à la linguistique, entre autres domaines, l'apport a été significatif. Néanmoins, cet apport nous semble relever davantage de la théorie, s'intéressant davantage aux causes, plutôt qu'il ne contribue à dresser la liste des solutions concrètes et appropriées susceptibles de résoudre les problèmes. En d'autres termes, les études réalisées, ainsi que les constructions théoriques élaborées, forment un ensemble de recommandations plutôt qu'un cadre d'évaluation de situations d'intervention planifiées et mises en œuvre conformément aux problèmes repérés, définis et choisis.

On s'interroge même pour savoir dans quelle mesure l'école, de manière générale, aborde les problèmes de différence culturelle, quelles possibilités de dialogue et de réflexion elle offre aux enseignants pour favoriser l'analyse et la recherche de solutions, de quelle façon elle implique les élèves, les enseignants

et les familles dans ce dialogue. Autrement dit, quel est l'apport professionnel des enseignants sur un plan pédagogique et didactique pour aborder la question des cultures dans le contexte de la salle de classe ? Le travail de l'enseignant repose en effet sur ces deux socles : la pédagogie et la didactique. Quelle est donc la réponse apportée ? Il n'existe pas de discipline à part entière pour aborder les questions de culture. Le contenu culturel fait partie intégrante de chaque élève, de la classe, si bien que chaque enseignant, chaque conseil de classe doit planifier et agir en tenant compte des élèves. Toute discipline scolaire est à même de traiter les questions multi/interculturelles. Les enseignants seraient-ils les seuls à l'ignorer ? De fait, les multiples études qui se sont intéressées aux élèves font état de ce même grief de la part de ces derniers : l'ignorance, le peu d'intérêt manifesté à l'égard de leur culture, le traitement scrupuleux des contenus programmatiques qui guident le travail de l'enseignant.

Ce choix méthodologique centré sur les contenus disciplinaires est quelque peu étrange à une époque où on n'a jamais eu autant accès à la connaissance, grâce à un simple clic de souris sur l'ordinateur ou en tapotant sur un téléphone portable ou une tablette numérique. Ne conviendrait-il pas alors de centrer l'enseignement sur l'apprentissage de la réflexion, sur l'interrelation entre la connaissance et l'actualité ou encore la réflexion critique ?

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE

81

L'étude de Silva et Gonçalves (2011), portant sur l'analyse de 355 questionnaires (sur un total de 864 élèves) soumis à des élèves de 3^e cycle de l'enseignement de base¹ et de l'enseignement secondaire inscrits dans des établissements publics multiculturels situés dans les environs de Lisbonne, au nord du Tage, et âgés de 12 à 21 ans, avait pour objectif :

- de connaître et de répertorier la diversité linguistique à l'intérieur du système scolaire portugais, dans la région de Lisbonne et de sa périphérie ;
- de procéder à une évaluation des besoins des élèves dont le portugais n'est pas la langue maternelle pour effectuer avec succès leur parcours d'apprentissage.

À ces questionnaires destinés aux élèves s'est ajouté un autre questionnaire soumis à 33 enseignants, avec pour objectif de vérifier quelles stratégies et activités ces derniers préconisaient dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue d'accueil, en l'occurrence le portugais, en établissant un relevé des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans la salle de classe, visant à favoriser l'apprentissage de ces élèves.

1. Au Portugal, l'enseignement dit « de base » couvre les neuf premières années de l'enseignement et se divise en trois cycles : le 1^{er} cycle pour les quatre premières années, le 2^e cycle pour la cinquième et la sixième année, enfin le 3^e cycle pour la septième, la huitième et la neuvième année. L'enseignement « secondaire » couvre les trois dernières années, de la dixième à la douzième.

Le choix de ces 355 élèves a reposé sur les critères suivants :

- leur pays d'origine ne devait pas être le Portugal ;
- au moins un de leurs parents devait être originaire d'un autre pays que le Portugal.

43,6 % des élèves interrogés étaient des garçons et 56,4 % des filles. Les pays d'origine des parents avaient dans leur grande majorité le portugais comme langue officielle, ou étaient d'anciennes colonies portugaises. Pour le reste, les pays étaient répartis sur les quatre continents et rassemblaient un total de 26 pays.

Les réponses données par les élèves interrogés semblent montrer que ceux originaires de pays où le portugais est la langue officielle estiment ne pas avoir de difficultés importantes dans la maîtrise de la langue. Ils pensent même ne pas être affectés dans l'enseignement et l'apprentissage des autres disciplines du curriculum, où le poids de l'expression écrite est léger. Ce point de vue est en contradiction avec celui des enseignants, qui insistent sur les conséquences négatives du manque de maîtrise de la langue dans l'enseignement et l'apprentissage des autres disciplines. Les élèves interrogés affirment par ailleurs que leur première langue est le portugais. Au vu des résultats de l'analyse du contenu des réponses ouvertes, non encore publiés à ce jour, il nous est toutefois possible, en notre qualité de chercheur, de contester cette affirmation. Les seuls élèves qui reconnaissent avoir d'évidentes difficultés en langue portugaise sont les élèves de nationalité chinoise. Lorsqu'on les interroge sur les stratégies et les activités mises en place par leurs enseignants en classe, les élèves soulignent l'importance capitale de la lecture et de l'accès aux livres dans l'apprentissage de la langue portugaise. Ils évoquent ensuite l'importance de la personne de l'enseignant, soit pour éclaircir certains doutes, soit dans le processus même d'enseignement et d'apprentissage. Ceci montre à quel point la formation initiale et continue des enseignants de la langue officielle du pays d'accueil des élèves est importante, et nous signale par ailleurs qu'il est nécessaire de former les enseignants à l'analyse critique des supports. Autrement dit, il ne suffit pas de mettre des supports pédagogiques à disposition des enseignants, encore faut-il expliciter clairement les objectifs à atteindre en utilisant ces supports. C'est pourquoi le Cadre européen commun de référence (CECR) doit faire l'objet de lectures et de débats au sein de la communauté enseignante, au-delà de ceux qui enseignent la langue portugaise, car tous les enseignants utilisent le portugais dans les phases de conceptualisation, dans les contenus et dans la communication avec les élèves. « Il s'agit d'une compétence transversale que tous les enseignants doivent effectivement prendre en charge » (Silva et Gonçalves, 2011, p. 167). Comme le dit un élève africain : « Dans mon pays, on doit savoir parler portugais pour trouver un travail. »

Une étude menée par Bizarro (2012), également sous notre direction, indique que la législation et les recommandations du ministère de l'Éducation portugais défendent encore l'enseignement monolingue. Il n'apparaît nulle part que les établissements doivent proposer, dans la mesure du possible, des cours

dans les langues maternelles des élèves étrangers. L'auteur de cette étude mentionne toutefois une dernière mesure (l'arrêté normatif n° 12/2011) qui, après analyse, « semble élever le PLNM (Portugais langue non maternelle) au rang de discipline, intégrant celle-ci dans le service des enseignants et indiquant clairement que les élèves étrangers ont besoin de davantage d'heures d'enseignement du portugais », même s'il reste à concevoir, au niveau ministériel, « un programme viable d'enseignement de la langue » destiné à ces élèves (*ibid.*, p. 47). Selon ce même auteur, les enseignants interrogés dans le cadre de son étude n'ont pas hésité à attribuer aux élèves des caractéristiques correspondant aux origines géographiques et familiales de ces derniers, cela pouvant être révélateur du fait qu'ils démarrent chaque année le travail scolaire avec une idée préétablie du profil d'un élève, dès lors qu'ils ont connaissance de sa nationalité.

Cette idée pourra ou non se modifier, pourra ou non influencer le rapport des enseignants à leurs élèves et, en définitive, les résultats scolaires de ces derniers. (*Ibid.*, p. 49).

L'auteur indique également que les enseignantes ayant le plus d'ancienneté de service établissent une différence entre les élèves selon qu'ils sont portugais ou étrangers.

Les élèves portugais, ce sont *les nôtres*, ce qui implique une différence entre *les nôtres* et *les autres*. On peut ainsi émettre l'hypothèse que la diversité ne soit pas encore une identité collective en Europe, car si c'était le cas, nous serions tous, de par nos différentes nationalités et nos différentes cultures, vus comme faisant partie d'un « nous », et tous les élèves seraient « les nôtres ». (*Ibid.*).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA DIVERSITÉ CULTURELLE

L'étude réalisée par Grilo (2012), également sous notre direction, même si elle se limite à deux instituts portugais de formation des enseignants de l'enseignement de base du 1^{er} cycle (situés dans des endroits différents du pays), a révélé une attitude très positive quant au besoin de former les nouveaux enseignants afin que, une fois confrontés à la diversité culturelle, ils soient capables de créer des environnements prenant en compte l'interculturalité. Néanmoins, dans les programmes des unités curriculaires des deux écoles supérieures d'éducation que nous avons analysées, les questions d'interculturalité sont présentes dans 15 de ces unités, de façon subliminale dans 6 d'entre elles, et absentes dans 84. L'analyse réalisée semble déboucher sur la conclusion qu'il existe « une sensibilité à peine naissante face aux difficultés et aux besoins que la diversité culturelle impose de prendre en compte dans la formation initiale des enseignants du 1^{er} cycle de l'enseignement de base. Les difficultés ressenties sont essentiellement le résultat du bouleversement que créent à l'école les élèves issus d'un contexte de diversité culturelle » (*ibid.*, p. 107).

La formation « Éducation, curriculum et multiculturalisme » à l'Université de Lisbonne

La proposition de formation des enseignants que nous avons présentée dans le cadre de notre thèse de doctorat en 2002, fruit d'une enquête réalisée dans trois classes multiculturelles du 1^{er} cycle de l'enseignement de base (enseignement primaire), que nous avons suivies de la 2^e à la 4^e année d'enseignement dans deux écoles du district de Setúbal, au sud de Lisbonne, nous semble toujours valable et d'actualité. Poursuivant cet objectif, nous avons créé la discipline « éducation multiculturelle », d'abord facultative dans l'offre de formation initiale des enseignants de la faculté des sciences sociales et humaines de l'Université nouvelle de Lisbonne. Elle fut par la suite, cette fois en tant que discipline obligatoire, renommée « éducation et multiculturalisme ». Aujourd'hui, elle conserve son caractère obligatoire sous l'appellation « éducation, curriculum et multiculturalisme ». Elle est suivie par les étudiants licenciés en langues et littératures (portugais, français, anglais, allemand, espagnol, latin), histoire, géographie et aménagement régional, philosophie, sciences musicales.

Nous défendons l'idée qu'un projet de formation initiale et continue des enseignants se doit de prendre en compte les aspects suivants de la formation :

Acquisition de connaissances sur :

- la réalité locale, nationale et internationale ;
- les élèves : leurs caractéristiques de groupe / d'appartenance ethnique et leurs caractéristiques socioculturelles, leurs intérêts et leurs motivations ;
- les attentes des enseignants et des apprenants : la façon dont elles se forment, se développent et affectent les comportements ;
- la dynamique des comportements d'intolérance : stéréotype, comportement d'intolérance, préjugé, discrimination ;
- les effets de la discrimination à l'encontre des personnes et, plus concrètement, à l'encontre des élèves, sur leurs résultats scolaires et sur leur évaluation ;
- les méthodes et les techniques d'enquête dans le domaine de l'éducation ;
- les méthodologies qui privilégient le dialogue, les discussions autour de cas, la collaboration, la recherche de solutions, le travail en équipe.

Développement de compétences sur le plan :

- de la réflexion sur soi et sur la responsabilité des rapports que l'on entretient avec les autres ;
- du recueil, de l'utilisation et de l'évaluation des données, afin d'être mieux préparé à formuler des jugements ;
- de l'observation de la réalité extrascolaire (communauté, groupes ethniques, familles) et scolaire (dans et en dehors de la salle de classe) ;
- des techniques de communication verbales et non verbales, dans le contexte de la salle de classe ;
- de la gestion et de la résolution des problèmes ;
- de la valorisation personnelle : identité personnelle positive et estime de soi.

Développement d'attitudes

- *d'ouverture*, à travers la connaissance et l'analyse de la réalité personnelle et sociale, la recherche et la comparaison des données, la mise en valeur des situations positives et des résultats positifs ;
- *de remise en question*, à travers une prise de conscience et une analyse des comportements, des sentiments, des idées et des valeurs ; à travers la prise en

compte des idées et des valeurs des autres ; en apprenant à formuler des propositions fondées sur le consensus ;

- *de tolérance*, en reconnaissant les sentiments intolérants et les idées intolérantes, en distinguant les attitudes et les comportements fondés sur la tolérance de ceux qui ne le sont pas, en exprimant ses valeurs, ses idées et ses opinions et en prenant en compte d'autres points de vue ;
- *d'acceptation*, en prenant conscience des limites et des difficultés auxquelles se heurtent d'autres personnes, en approchant le plus possible la compréhension de l'autre ;
- *de protection et de valorisation* des différences individuelles et de groupe, à travers l'ouverture à d'autres cultures, la collaboration entre les individus, l'appréhension de la diversité non comme un obstacle mais plutôt comme une richesse personnelle et sociale.

En résumé, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre avec les autres, apprendre à être.

Une grande partie de la réussite de tout programme de formation (à quelque niveau que ce soit) repose sur la personne ou sur l'équipe qui le dynamise et le met en œuvre. Ainsi, en gardant à l'esprit que les formateurs sont également le produit d'une éducation monoculturelle, et que l'on ne peut enseigner ce que l'on n'a pas appris, on peut affirmer que tout ce que l'on recommande à l'enseignant en formation, on doit l'exiger en premier lieu du formateur, qu'il soit lui aussi enseignant ou technicien dans un domaine spécifique.

Nous continuons de croire que la véritable formation se réalise dans un contexte scolaire et avec ses pairs, en se fondant sur l'analyse des besoins, l'identification des problèmes, la discussion de cas et d'incidents critiques, l'observation systématique et scientifique des phénomènes qui surviennent dans la salle de classe et dans le contexte scolaire.

Même si les enseignants ressentent la dévalorisation professionnelle que leur font subir la société et les pouvoirs politiques, même s'ils sentent qu'ils n'ont ni le temps ni la possibilité de réfléchir face aux défis et aux changements auxquels ils sont constamment confrontés, même s'ils sentent que souvent ils sont les boucs émissaires des frustrations sociales, il n'en demeure pas moins que le professionnalisme doit être la « marque de fabrique » de l'enseignant.

REMARQUES FINALES

La Constitution européenne déclare dans l'article I-2 sur les valeurs de l'Union :

L'Union est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'État de droit, ainsi que de respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités. Ces

valeurs sont communes aux États membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes.

En ce qui concerne la population objet de notre réflexion dans cet article, il est important de souligner que les Tsiganes sont portugais de naissance et de nationalité et, par voie de conséquence, citoyens européens ; que les Noirs d'ascendance africaine peuvent se positionner de diverses manières : portugais de naissance, portugais de nationalité, étrangers.

C'est la grande nouveauté créée par la décolonisation : les pays colonisateurs ont vu la physionomie des personnes nées sur leur sol se nuancer. Ils ont vu leur culture, jusque-là unique et homogène, se diversifier ; leur langue officielle altérée par diverses contaminations linguistiques.

Toutefois, un point commun relie toutes ces personnes : le fait d'être des citoyens européens, avec tous leurs droits et leurs devoirs.

La diversité peut être source de gêne et constituer aussi un défi : celui d'être capable d'appliquer au quotidien la théorie, à savoir les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité que l'Europe occidentale se targue de défendre.

Nous ne vivons plus dans des pays européens culturellement homogènes, de race blanche et de religion chrétienne. Les temps ont changé et il est nécessaire de chercher d'autres réponses.

Le XX^e siècle fut marqué par de profondes transformations civilisationnelles, comme nous l'indiquions au début de notre réflexion. Nous sommes au commencement du XXI^e siècle, et nous devons en conséquence le bâtir en évitant de répéter les erreurs du passé. Plutôt que d'accentuer les différences, il est temps de chercher et de renforcer les similitudes, de regarder en face cet Autre et d'établir avec lui un ou des dialogues, avec pour objectif de bâtir une citoyenneté interculturelle européenne. Cette mission incombe à tous mais, surtout, aux éducateurs.

BIBLIOGRAPHIE

ACCIOLY I. M. (2012) : *A vez e a voz de crianças e jovens : olhares sobre a multiculturalidade*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa : Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

BIZARRO M. M. F. M. (2012) : *A sala de aula como espelho de relações coercivas de poder : o efeito das expectativas dos professores*. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira). Lisboa : Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

GRILO M.M.M.M. (2012) : *A interculturalidade nos conteúdos de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Educação Intercultural). Lisboa : Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

MISCHI G. (2011) : *A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública : um estudo multicaso*. (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Língua Estrangeira). Lisboa : Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

SILVA M. C. V. da (2002) : « Discriminatio subtilis » : estudo de três classes multiculturais. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação). Lisboa : Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

SILVA M.C.V. da (2008) : *Diversidade cultural na escola : encontros e desencontros*. Lisboa : Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação. ISBN 978-972-772-786-5 (225 páginas).

SILVA M.C.V. da & GONÇALVES C. (2011) : *Diversidade linguística no sistema educativo português : necessidades e práticas pedagógicas nos ensinos básico e secundário*. Lisboa : Observatório da Imigração (Estudo 46), ACIDI. ISBN 978-989-685-012-8. http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/Estudo46_WEB.pdf

