



APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

Étude comparative internationale

SEPTEMBRE 2007



INRP

www.inrp.fr

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
SERVICE DE VEILLE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Les *Dossiers de la Veille* ont pour vocation de présenter un état de l'art de la recherche sur une problématique, choisie et traitée à partir de références bibliographiques françaises et internationales.

Déjà parus

- Ressources électroniques en histoire de l'éducation (septembre 2007)
- La formation des formateurs d'enseignants (septembre 2007)
- Démarche expérimentale et apprentissages mathématiques (avril 2007)
- Encyclopédisme et savoir : du papier au numérique (avril 2006)
- L'édition de référence libre et collaborative : le cas de Wikipedia (mars 2006)
- Pratiques enseignantes (février 2006)
- Standards, compétences de base et socle commun (décembre 2005)
- L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs (février 2005)
- Politiques compensatoires : éducation prioritaire en France et dans le monde anglo-saxon (octobre 2004)
- Éducation à l'environnement et au développement durable (juillet 2004)

Rédacteur du dossier : Olivier Meunier

© Service de veille scientifique et technologique, septembre 2007

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay - BP 17424

69347 Lyon cedex 07 - France

<http://www.inrp.fr/vst>

Tél : +33 (0)4 72 76 61 00 - Fax : +33 (0)4 72 76 61 93

Sommaire

Introduction générale.....	5
Définitions générales et présentation des principales approches de l’interculturel en éducation.....	6
Définitions générales	6
Interculturel, pluriculturel (ou multiculturel), interculturalisation	6
Culture.....	8
Diversité culturelle.....	8
Identité	10
Altérité.....	11
Principales approches de l’interculturel en éducation	11
Éducation multiculturelle	11
Éducation à la diversité.....	11
Éducation interculturelle	12
Modèles de l’interculturel dans les politiques éducatives et éléments de comparaison selon les pays.....	13
L’interculturel dans les politiques éducatives	13
Modèle de l’assimilation	13
Modèle de l’intégration.....	14
Modèle du multiculturalisme.....	14
Limites de ces modèles.....	14
Modèle de l’interculturel.....	15
Éléments de comparaison de l’éducation inter- ou multi-culturelle selon les pays	15
Le Conseil de l’Europe : la reconnaissance de la diversité culturelle et la nécessité d’une éducation interculturelle pour éviter les conflits	16
Principaux traits communs et différences de l’éducation interculturelle en Espagne, en France et en République Tchèque.....	16
États-Unis.....	17
Principaux traits communs et différences de l’éducation multiculturelle aux États-Unis, au Canada et en Australie.....	18
Éducation multiculturelle aux États-Unis et éducation interculturelle en France.....	18
Les défis de l’éducation interculturelle	20
Éducation interculturelle et minorités	20
Le cadre législatif international.....	20
Définition de la notion de « minorité »	21
Les politiques d’éducation concernant les minorités en Europe	21
Éducation interculturelle et religion	23
Religion et laïcité.....	23
Religion et citoyenneté	24
L’affaire du « foulard islamique » en France.....	24
Éducation interculturelle et pédagogie	25
Pratiques pédagogiques	25
Capacités, compétences et valeurs de l’interculturel en Europe.....	26
Linguistique et bilinguisme	27
Prise en compte de l’hétérogénéité	28
La démarche interculturelle dans les « éducations à ... ».....	28
L’éducation interculturelle dans le contexte européen	30
La construction européenne et l’interculturalité	30
Principaux textes et ouvrages de référence	30
L’éducation interculturelle dans les programmes européens.....	33
L’approche interculturelle à l’école	34
Éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle en Europe	36
La Commission européenne et l’éducation à la citoyenneté	36
L’éducation à la citoyenneté dans les curricula des pays de l’Union européenne	37
L’éducation à la citoyenneté européenne dans le cadre des activités extrascolaires des écoles des pays membres.....	38
Enseignement des langues en Europe	38
Les projets européens	39
L’enseignement d’une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE).....	40
Le centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz	41

Éducation interculturelle et enfants d’immigrants en Europe	42
Les modèles d’intégration des élèves immigrants.....	42
Le droit fondamental de l’éducation pour tous	43
Langue d’enseignement et langue d’origine	43
L’approche interculturelle comme approche globale.....	44
L’éducation interculturelle en France	45
Présentation historique.....	45
Les enseignements de langue et de culture d’origine (ELCO).....	45
Les classes d’intégration (CLIN), d’adaptation (CLAD) et les cours de rattrapage intégré (CRI)	47
Les projets d’action éducative (PAE).....	48
La circulaire du 25 janvier 1978 et les activités interculturelles	48
L’ouverture à la diversité à partir des années 1980	50
Le modèle ZEP	51
La sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement.....	52
Le retour aux valeurs républicaines	53
Le modèle du contrat éducatif local (CEL).....	53
L’intégration scolaire des enfants allophones	54
L’éducation interculturelle dans les nouvelles approches scolaires : pluralisme, « éducations à ... »	56
L’interculturel dans les politiques éducatives	58
Un refus de prendre en compte la diversité culturelle.....	58
L’intégration des élèves immigrants : dérives essentialistes et stigmatisation	59
Les risques de la marginalisation ou de la reconnaissance des cultures minoritaires	60
L’indifférence aux différences et la discrimination positive	62
De la question immigrée à l’éducation à la citoyenneté	63
L’éducation interculturelle dans les autres pays européens	65
Belgique	65
Espagne.....	65
L’éducation interculturelle en Andalousie	67
L’éducation interculturelle en Catalogne.....	67
Grande-Bretagne	68
Irlande du Nord.....	69
Portugal	70
République Tchèque	71
L’éducation interculturelle aux Amériques	74
Amérique latine	74
Exemple de la Bolivie	76
Canada.....	77
Du multicultural à l’interculturel au Québec	79
États-Unis	80
Organisation du système scolaire	81
Égalité des chances et multiculturalisme.....	82
Le « <i>busing</i> » comme moyen d’intégration scolaire et de « désagrégation »	82
Le retour au libre choix : « <i>vouchers</i> », « <i>magnet schools</i> » et « <i>charters schools</i> »	83
Ségrégation à l’intérieur des écoles intégrées.....	84
Origine de l’enseignement bilingue/biculturel et les prémices de l’enseignement multiculturel aux USA	84
Bibliographie.....	86

Introduction générale

Déjà prônée par le Conseil de l'Europe dès les années 1970 pour favoriser la paix, l'éducation interculturelle est devenue une priorité pour les institutions européennes dans les années 1990 et 2000. Les approches interculturelles dans la forme scolaire se présentent à la fois comme un enjeu pour les « minorités », les migrants ou plus généralement l'ensemble des élèves, et comme un défi pour les autorités éducatives chargées de les promouvoir. Il nous a semblé intéressant de montrer comment elles ont été mises en place selon les contextes socioculturels – avec une approche historique et actuelle – en Europe et dans les Amériques.

La diversité, qu'elle concerne les groupes ou les individus, est une caractéristique inhérente à toute société. Ces différences identitaires, culturelles, religieuses, etc. nécessitent des capacités de compréhension, de communication et de coopération mutuelles qui soient porteuses d'enrichissement, sous peine de dégénérer sous forme de conflits, de violences et d'atteintes aux droits de l'Homme.

Dans un contexte multiculturel, les approches interculturelles en éducation, qui recouvrent de nombreuses thématiques, comme l'apprentissage du « vivre ensemble » ou la citoyenneté démocratique, sont à la base de l'acquisition et de l'apprentissage de la capacité à nouer des relations harmonieuses dans un cadre pacifique.

Que ce soit en Europe ou dans les Amériques, les approches interculturelles en éducation visent généralement trois objectifs :

« (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses » (Pagé, 1993).

Les différences apparaissent quant à la manière d'accommoder la prise en compte de la pluralité avec une logique d'égalité. Ainsi, l'éducation interculturelle n'est pas toujours mentionnée telle quelle et peut recouvrir d'autres désignations : éducation multiculturelle, à la citoyenneté, à la démocratie, antiraciste, etc.

Dans les trois premiers chapitres de ce dossier, nous allons donc présenter :

- ces différentes notions (interculturel, pluriculturel ou multiculturel, interculturalisation, culture, diversité culturelle, identité, altérité) ;
- les principales approches de l'interculturel en éducation (éducations multiculturelle, à la diversité, interculturelle) ;
- les modèles de l'interculturel les plus couramment rencontrés dans les politiques éducatives (assimilation, intégration, multiculturalisme, interculturel) ;
- des éléments de comparaison entre les approches relevant des deux orientations les plus représentatives : celles qui tendent vers le modèle de l'interculturel (notamment en Europe, comme en Espagne, en République tchèque et dans une certaine mesure en France), et celles qui relèvent du multiculturel (notamment aux États-Unis, au Canada et en Australie).
- Nous dévoilerons également les principaux défis et enjeux actuels de l'éducation interculturelle en Europe pour les institutions européennes, notamment les questions relatives aux minorités, aux religions et aux pédagogies.

Les trois derniers chapitres développent avec une approche historique les approches interculturelles en éducation à l'échelle :

- de l'Europe (dans la construction européenne, l'éducation à la citoyenneté, l'enseignement des langues, l'éducation des enfants d'immigrants) ;
- de la France avec une présentation historique (enseignements de langue et de culture d'origine, classes d'intégration, d'adaptation, cours de rattrapage intégré, projets d'actions éducatives, activités interculturelles, ouverture à la diversité, modèle des zones d'éducation prioritaires, la sensibilisation des élèves aux pays en voie de développement, le retour aux valeurs républicaines, le modèle du contrat éducatif local, l'intégration scolaire des enfants allophones, les nouvelles approches à travers le pluralisme et les « éducations à... ») et une analyse des politiques éducatives relatives à l'interculturel (refus de prise en compte de la diversité, intégration des élèves immigrants, marginalisation ou reconnaissance des cultures minoritaires, indifférence aux différences et discrimination positive, question immigrée et éducation à la citoyenneté)
- de plusieurs pays européens (Belgique, Espagne, Grande-Bretagne, Irlande du Nord, Portugal, République Tchèque) ;
- des Amériques : Amérique latine (Bolivie), Canada (Québec) et États-Unis (présentation de l'organisation du système scolaire étasunien, le multiculturalisme et l'égalité des chances, le retour au libre choix avec les « vouchers », les « magnet schools » et les « charters schools », la ségrégation dans les écoles intégrées, les origines de l'enseignement bilingue/biculturel et les prémices de l'enseignement multiculturel).

Enfin, une bibliographie reprend l'ensemble des références utilisées dans ce texte (et bien au-delà) sur les approches interculturelles en éducation. Les résumés de certains ouvrages sont présents dans la base de données collaborative mise en ligne sur les pages de la veille scientifique de l'INRP.

Définitions générales et présentation des principales approches de l'interculturel en éducation

Le terme interculturel apparaît pour la première fois en 1975 dans les textes officiels en France. Il va susciter dans les années 1980 des approches, des activités, des pédagogies interculturelles variées et parfois contradictoires. Dans les années 1975-1977, elles vont alimenter les discussions au Conseil de l'Europe autour de certains principes de base, comme le dialogue interculturel, le refus de l'ethnocentrisme, l'adhésion au principe du relativisme culturel et sa transposition à l'action scolaire dans l'intérêt de l'intégration des enfants d'immigrés. Un programme permanent sur l'éducation interculturelle va être lancé dans tous les pays membres à partir du *Projet sur l'éducation et le développement culturel des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*. Par la suite, le Conseil de l'Europe va développer différents projets relatifs à l'éducation interculturelle, comme *Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels* (1997), *Éducation à la citoyenneté démocratique* (2000), *Le nouveau défi interculturel de l'éducation : diversité religieuse, dialogue en Europe* (2002).

Le Conseil de l'Europe va jouer un rôle moteur dans la mise en place des approches interculturelles dans les pays européens. Dans les années 1970-1980, il va préconiser un projet assimilationniste à partir de programmes spéciaux à destination des élèves culturellement « différents » ou issus de l'immigration pour qu'ils apprennent la langue de la culture majoritaire et intègrent les programmes éducatifs nationaux. Dans les années 1980-1990, il va promouvoir un projet intégrationniste visant une éducation pour l'ensemble des élèves, basé sur la découverte de la diversité et l'inculcation de compétences et d'attitudes susceptibles d'améliorer les relations interculturelles. Dans les années 1990-2000, il propose un projet humaniste interrogeant les systèmes éducatifs nationaux sur leur capacité à répondre aux exigences socioculturelles actuelles de l'Europe, comme celle de transmettre des savoirs et des compétences permettant aux citoyens de diverses origines de participer pleinement à une société démocratique multiculturelle. La systématisation d'une éducation interculturelle y est préconisée, principalement pour l'élaboration de concepts et de pratiques dans le cadre de l'éducation aux droits de l'Homme et contre l'intolérance et le racisme. Il prône ainsi le passage du multiculturalisme, comme « état naturel de la société, qui ne peut qu'être diverse » à l'*interculturalisme*, « qui se caractérise par des relations réciproques et la capacité des entités à bâtir des projets communs, assumer des responsabilités partagées et forger des identités communes » (Birzea, 2003).

Définitions générales

Nous allons présenter les définitions des principales notions utilisées dans ce dossier¹. Comme toute définition, elles restent forcément incomplètes et peuvent prendre des sens différents selon les contextes et les situations. Nous allons également exposer les principales approches interculturelles en éducation.

Interculturel, pluriculturel (ou multiculturel), interculturalisation

L'interculturalité « met en cause l'ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différence [...], ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégorisation » (Vinsonneau, 2002, p. 60). Le préfixe « inter » du terme « interculturel » sous-entend une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire. Il ne correspond pas à une réalité objective, mais à un rapport intersubjectif qui s'inscrit dans un espace et une temporalité donnés. C'est l'analyse qui confère à l'objet étudié un caractère « interculturel » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 49).

Le terme multiculturel exprime une situation de fait, la réalité d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes, alors que le terme interculturel affirme explicitement la réalité d'un dialogue, d'une réciprocité, d'une interdépendance et exprime plutôt un désir ou une méthode d'intervention (Galino & Escribano, 1990, p. 12).

L'interculturel a une origine française (Carlo, 1998, p. 40) : c'est en effet en France, dans le contexte des migrations des années 1970, que face aux difficultés scolaires des enfants de travailleurs migrants, la pédagogie interculturelle va développer l'idée selon laquelle les différences ne sont pas des obstacles à contourner, mais une source d'enrichissement mutuel quand elles sont mobilisées. Dans les mêmes années, le multiculturalisme canadien valorise la diversité culturelle, mais sans proposer de dispositifs de reconnaissance mutuelle (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 175).

Le multiculturalisme est une variante anglo-saxonne du pluralisme (culturel, mais aussi politique, religieux, syndical, etc.) qui se focalise sur la reconnaissance des différences culturelles. Mais l'un comme l'autre n'est qu'une des modalités possibles du traitement de la diversité. La reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes (comme les cultures, les partis, les religions, les syndicats, etc.) sont essentiels.

1. Pour des définitions relatives à l'interculturel plus approfondies, voir notamment : Ferréol, G., & Jucquois, G., 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris, Armand Colin.

Les premières expérimentations relatives au multiculturalisme ont lieu au Canada, mais aussi en Australie et en Suède. En 1965 au Canada, la commission sur le bilinguisme et le biculturalisme propose de passer du biculturalisme au multiculturalisme : ces recommandations, adoptées en 1971, sont incorporées à la Constitution en 1982 (Charte des droits et libertés). Elles concernent aussi bien la langue que la culture, l'éducation et la lutte contre les discriminations. En Australie, différentes mesures concernant le multiculturalisme sont prises entre 1978 et 1989, puis le *National Agenda for a Multicultural Australia* va tenter de concilier les singularités culturelles avec le développement économique (Castles, 1997). En Suède, suite à l'immigration massive de Finlandais et des Yougoslaves, une politique multiculturelle est adoptée en 1975, préconisant une liberté de choix entre l'identité ethnique et l'identité culturelle suédoise, une égalité de niveau de vie entre les minorités et le groupe majoritaire, ainsi que des relations de travail favorables à la productivité économique. Le rapport entre la singularité culturelle et la participation à la vie économique demeure étroit dans ces trois pays (Ferréol & Jucquois, p. 227). Selon Wieviorka, ce « multiculturalisme intégré » vise à répondre en même temps aux demandes sociales et culturelles des groupes minoritaires sans chercher à les séparer, tout en prenant en considération les besoins économiques du pays d'accueil (Wieviorka, 1998, p. 238). Il s'oppose au « multiculturalisme éclaté » des États-Unis qui se base sur une double logique socioéconomique (politique d'*affirmative action* visant une égalité sociale par des mesures de discrimination positive, comme les quotas pour les minorités ou les femmes) et culturelle (politique de reconnaissance des différences culturelles et donc de droits ou de privilèges, par exemple fondés sur la singularité ethnique).

Les termes « pluriculturel » ou « multiculturel » sont principalement utilisés dans le monde anglo-saxon. Ils correspondent le plus souvent à la reconnaissance de minorités ethniques ou autres, perçues comme différentes et à la marge de la communauté majoritaire. Le pluriculturel ou le multiculturel relève davantage d'un constat ou d'une description, tandis que l'interculturel exprime plutôt une démarche ou une action.

L'interculturel peut constituer une mise en question du modèle pluriculturel (ou multiculturel) puisqu'il fait intervenir une dimension d'intégration, une prise en compte des rapports de force et de développement des interactions (Rey, 1994, p. 293). Il peut se définir comme « un ensemble de propositions formant une base à partir de laquelle se développe une tradition de recherche », c'est-à-dire un paradigme au sens de Kuhn et de Boudon (Boudon, 1979).

Quand le multiculturalisme se limite à additionner les différences et à juxtaposer les groupes, il contribue à spatialiser des différences et à organiser une société mosaïque. Selon Martine Abdallah-Preteuille, il s'agit alors d'« une technicisation du social par multiplication des droits au détriment de la reconnaissance d'autrui dans sa spécificité, sa singularité et son universalité » (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 21-22). En reconnaissant les différences culturelles comme des faits objectifs et « naturels », le multiculturalisme a tendance à figer les cultures dans des modèles descriptifs, explicatifs et même prescriptifs.

L'interculturel est une manière d'analyser la diversité culturelle, mais à partir des processus et des dynamiques selon une logique relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une analyse, un regard et un mode d'interrogation sur les interactions culturelles. L'interculturel peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport avec la diversité culturelle. Il présente alors une visée éducative, ce qui n'est pas d'emblée le cas du multiculturel. Celui-ci se contente généralement de reconnaître la pluralité des groupes avec pour objectif d'éviter l'éclatement de l'unité collective.

Selon Christine Inglis (Inglis, 1996), le multiculturalisme peut se définir selon ses usages descriptifs, idéologiques et programmatiques :

- Les différences entre les groupes ethniques qui composent une société ou un État ont une signification sociale parce qu'elles sont avant tout perçues comme des différences culturelles, alors que celles-ci sont souvent liées à des formes de différenciations structurelles. Ainsi, le sens qui est donné à l'ethnicité et les processus de différenciation ethnique qui sont construits et maintenus peuvent varier selon les États et à travers le temps.
- En reconnaissant la diversité culturelle, le multiculturalisme permet de réduire les conflits sociaux basés sur les disparités et les inégalités, puisque le droit des individus et des groupes à préserver leur culture irait de pair avec un accès, une participation et une adhésion égalitaires aux principes constitutionnels et aux valeurs communes qui prévalent dans l'État ou la société.
- Dans un souci de gestion et de réponse à la diversité ethnique, le multiculturalisme permet de dépasser la relation dichotomique entre deux cultures singulières. Cette conception découle du « Rapport de la Commission Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme » au Canada en 1965 qui visait à remplacer les mesures politiques relatives à la diversité ethnique entre les groupes français et anglais (politique biculturelle) mises en place depuis un siècle.

Si le modèle multiculturel donne lieu à la reconnaissance de la différence, chaque individu est considéré comme un élément de son groupe d'appartenance. Ainsi, les droits des individus sont tout d'abord garantis par rapport à ceux de son groupe et obéissent généralement à une juridiction spécifique. Cela peut donner lieu à un effet pervers : enfermer l'individu dans sa différence et d'une certaine manière l'empêcher d'accéder à l'universalité.

À partir du moment où il est question d'éducation, le multiculturalisme peut difficilement se limiter au respect des identités culturelles et aux valeurs de solidarité et d'égalité entre les individus et nous pouvons alors nous demander s'il ne devrait pas assumer l'intégration des différences dans une culture commune.

L'interculturalisation promeut la reconnaissance des différences en l'intégrant dans l'interaction entre les acteurs. Elle implique celle des limites de la hiérarchisation propre à chacun d'entre eux ainsi qu'une recherche de normes communes pour un vivre ensemble (Hofstede, 2001, p. 454).

Dans des groupes culturels relativement homogènes, les questions identitaires se situent à leur périphérie, dans des espaces où se négocient la différenciation et l'identification par rapport à l'« autre » (Barth, 1995, p. 203-239). Selon les contextes et les situations, notamment d'interaction avec d'autres groupes, ils peuvent déplacer leurs frontières symboliques au fondement de leurs identités réciproques.

D'après Geneviève Vinsonneau, « il est en particulier impossible de délimiter avec netteté un groupe ethnique en se fondant sur le repérage de traits culturels susceptibles de le caractériser objectivement. En revanche, une telle délimitation devient possible dès que l'on met au jour la manière dont les acteurs vivent leurs rapports à ces divers traits. De sorte que la culture peut devenir significative de l'ethnicité lorsqu'elle se confond avec un mode de conscience que les gens se donnent d'eux-mêmes » (Vinsonneau, 1999, p. 120).

Culture

Nous ne pouvons limiter la culture aux éléments relevant essentiellement des arts et des lettres, puisque sur le plan sociologique ou anthropologique, elle englobe également l'ensemble des produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables.

« Toute culture se définit [...] moins à partir de traits spécifiques (normes, us, coutumes...) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. Dans les sociétés traditionnelles (au sens anthropologique du terme), la fonction ontologique prime sur les adaptations et les aménagements culturels qui sont relativement rares et lents. Les définitions identitaire et culturelle sont donc proches. L'appartenance à une culture renvoie à l'identité, non par confusion des deux registres mais essentiellement parce que les caractéristiques anthropologiques de la tradition : recours à la mémoire collective, pas de coupure entre le passé et le présent, conformité, temps long, rapprochent les deux notions. Par contre, dans les sociétés modernes (toujours au sens anthropologique du terme et telle que la modernité anthropologique a été définie par M. Augé et G. Balandier, notamment), la fonction instrumentale ou pragmatique s'est considérablement développée afin de répondre aux nécessités du terrain : multiplication des contacts, rapidité des changements, complexité croissante, etc. Cette évolution consacre la fin de l'illusion référentialiste qui traite les cultures comme si elles reproduisaient la réalité alors qu'elles ne sont que le résultat d'une activité sociale » (Abdallah-Preteille, 1999, p. 9-10).

Ainsi la culture relève de l'action, des échanges, de la communication et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités. Elle est mobilisée pour signifier, dire et agir. Elle ne peut pas être considérée uniquement comme un système avec des fonctions structurales car elle assure aussi des fonctions pragmatiques. Ainsi, l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, mais il la modifie et la travaille selon ses besoins et ses stratégies, dans un environnement lui-même pluriel donnant lieu à de multiples références. Il va donc sélectionner et utiliser les traits culturels selon ses intérêts et les contraintes des situations :

« La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres » (Abdallah-Preteille, 1999, p. 17).

La culture peut être saisie par l'étude des schèmes interprétatifs des individus qui s'en réclament, c'est-à-dire la manière dont ils produisent et perçoivent les significations sociales de leurs pratiques et celles d'autrui (Clanet, 1990, p. 15-16). Pas plus substantielle que l'identité, la culture repose sur une dynamique interactionnelle, un processus de construction permanent. La visée interculturelle permet alors d'analyser la diversité culturelle à partir des variations et non pas des différences, des interactions et non pas des confrontations, des processus et non pas des états, des traces culturelles et non pas des structures. Elle s'inscrit dans une logique de la complexité et peut être pensée comme une « science générative » (Balandier, 1985).

La diversité culturelle et la pluralité caractérisent nos sociétés : le concept de culture, comme ordre, structure ou système, ne permet plus d'en rendre compte, car il renvoie à la notion de différences et de catégorisations. Depuis les années 1980, la culture est plutôt considérée comme le produit et la construction d'une situation d'interactions dans un contexte, La pluralité, et donc l'hétérogénéité, se constate non seulement au niveau des groupes, mais aussi auprès de chaque individu, quelles que soient leurs appartenances ethniques, sociales, nationales. La mondialisation a tendance à renforcer davantage l'hétérogénéisation que l'homogénéisation du monde car l'étranger devient de plus en plus quotidien et proche. Cela permet à chaque individu de construire sa culture selon des modalités de plus en plus différenciées (Abdallah-Preteille, 2004, p. 167) et de plus en plus complexes. La culture se trouve alors dans un espace de relations et une praxis. La pluralité ne peut pas être divisée en unités homogènes, chaque individu ne représentant que lui-même et non sa culture. Le pluralisme culturel ne peut se réduire à une addition de cultures, car celles-ci sont variations, dynamiques, labilités et donc métissées, baroques, créolisées. Il s'agit alors d'appréhender les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations. La culture relève du métissage qui demeure la source des processus culturels. Elle est donc éminemment baroque :

« Le « baroque culturel » est une invitation à sortir du piège identitaire, du récit sur les racines et les origines. [...] Le baroque, par son idée de juxtaposition d'une quantité d'éléments divers et variés, hors de tout ordonnancement systématique et rigide, illustre l'ambivalence actuelle du concept de culture » (Abdallah-Preteille, 2004, p. 174-175).

Diversité culturelle

Dans la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005 (Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005), la diversité culturelle « renvoie à la multiplicité des formes par lesquelles les cultures des groupes et des sociétés trouvent leur expression. Ces expressions se transmettent au sein des groupes et des sociétés et entre eux. La diversité culturelle se manifeste non seu-

lement dans les formes variées à travers lesquelles le patrimoine culturel de l'humanité est exprimé, enrichi et transmis grâce à la variété des expressions culturelles, mais aussi à travers divers modes de création artistique, de production, de diffusion, de distribution et de jouissance des expressions culturelles, quels que soient les moyens et les technologies utilisés ».

Les différences culturelles ne peuvent pas être définies à partir de données objectives, de nomenclatures, de catégories ou de caractéristiques que l'on opposerait. Elles peuvent être appréhendées dans leur rapport, leur relation, leur interaction, leur interférence, leur intersubjectivité. Ce sont en effet les relations qui concourent à attribuer des caractéristiques culturelles et non l'inverse. C'est donc la relation à l'Autre qui prime puisqu'elle donne du sens à chacun, et non pas les caractéristiques de chaque culture (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 57-58).

La diversité culturelle peut donner lieu au comparatisme avec l'objectif de mesurer les écarts différentiels au-delà de leurs singularités, afin d'échapper à un comparatisme à partir de sa propre société. Déjà en 1952, C. Lévi-Strauss mentionnait l'erreur de comparer les sociétés humaines à partir des caractéristiques de la civilisation occidentale, comme la mécanisation :

« Si le critère retenu avait été le degré d'aptitude à triompher des milieux géographiques les plus hostiles, il n'y a guère de doute que les Eskimos d'une part, les Bédouins de l'autre, emporteraient la palme. L'Inde a su, mieux qu'aucune autre civilisation, élaborer un système philosophico-religieux, et la Chine, un genre de vie, capables de réduire les conséquences psychologiques d'un déséquilibre démographique. Il y a déjà treize siècles, l'Islam a formulé une théorie de la solidarité de toutes les formes de la vie humaine : technique, économique, sociale, spirituelle, que l'Occident ne devait retrouver [...] qu'avec certains aspects de la pensée marxiste et la naissance de l'ethnologie moderne. On sait quelle place prééminente cette vision prophétique a permis aux Arabes d'occuper dans la vie intellectuelle du moyen âge. L'Occident, maître des machines, témoigne de connaissances très élémentaires sur l'utilisation et les ressources de cette suprême machine qu'est le corps humain. Dans ce domaine au contraire, comme dans celui, connexe, des rapports entre le physique et le moral, l'Orient et l'Extrême-Orient possèdent sur lui une avance de plusieurs millénaires ; ils ont produit ces vastes sommes théoriques et pratiques que sont le yoga de l'Inde, les techniques du souffle chinoises ou la gymnastique viscérale des anciens Maoris. L'agriculture sans terre [...] a été pratiquée pendant plusieurs siècles par certains peuples polynésiens qui eussent pu enseigner au monde l'art de la navigation, et qui l'ont profondément bouleversé, au XVIII^e siècle, en lui révélant un type de vie sociale et morale plus libre et plus généreuse que tout ce qui l'on soupçonnait. [...] La richesse et l'audace de l'invention esthétique des Mélanésiens, leur talent pour intégrer dans la vie sociale les produits les plus obscurs de l'activité inconsciente de l'esprit, constituent un des plus hauts sommets que les hommes aient atteint dans ces directions » (Lévi-Strauss, 1987, p. 47-49).

Si les autres cultures présentent des différences par rapport à la nôtre, c'est leur variation qui intéresse l'anthropologue. La connaissance des différences culturelles (avec des outils méthodologiques évitant un traitement inégalitaire des différences) lui permet de modéliser une culture, première étape d'un travail dont l'objectif est de comprendre les variations culturelles et donc les processus ou les dynamiques qui permettent de décrypter des situations ou des contextes complexes.

Quand la diversité culturelle - et donc sa complexité - est appréhendée par une division de l'hétérogène en des unités de plus en plus petites et supposées homogènes, nous nous écartons de la démarche scientifique de l'anthropologue pour tomber dans le sectarisme, l'ethnisme, le nationalisme, le fondamentalisme. Cette systématisation, qui produit une homogénéité artificielle, va alors occulter que c'est avant tout l'hétérogénéité qui caractérise la nature de toute société, et encore plus quand celle-ci relève de la démocratie. L'hétérogénéité est la norme de toute société.

C'est donc à ce niveau que l'une des dérives du multiculturalisme peut se présenter en construisant artificiellement la « tribalisation » de la société, en enfermant les groupes sur eux-mêmes en leur attribuant une homogénéité partielle ou locale. Le pluralisme évite ainsi de reconnaître la diversité en divisant et en juxtaposant des unités, ce qui permet au mieux la cohabitation, mais le plus souvent l'exclusion. Le pluralisme n'est donc pas la réponse à la pluralité (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 24). Il peut conduire à une focalisation culturelle de l'origine des conflits quand les individus sont considérés différents culturellement, oubliant ainsi les contextes (politique, social, économique, psychologique) et les circonstances dans lesquels ces conflits se sont développés.

La pluralité, qui découle de la diversité culturelle et de l'expérience de l'altérité, peut être considérée comme une source d'enrichissement favorisant une souplesse de la pensée et de l'action. Dans la plupart des sociétés contemporaines, l'étrangéité et l'étranger deviennent proches et familiers, les distances se raccourcissent et la temporalité s'estompe devant l'information immédiate portée par les nouveaux moyens de communication, notamment la toile. Ainsi, aucun groupe ou aucun individu ne peut échapper à la diversité culturelle.

La construction identitaire se décline au pluriel : identité régionale, nationale, terrienne, religieuse, professionnelle, générationnelle, etc. Les choix et les comportements individuels et collectifs sont empreints de cette diversité qui ouvre aux jeux identitaires, aux stratégies, aux manipulations. L'appartenance simultanée à plusieurs groupes dont les normes peuvent être incohérentes ou contradictoires, rend caduque toute tentative de catégoriser ou d'identifier cet individu à la fois polychrome, singulier, autonome, indépendant, par rapport aux autres.

La diversité culturelle permet de reconnaître l'individu en tant que sujet à la fois singulier et universel. C'est donc la rencontre, l'échange, à commencer par la communication, qui vont permettre de saisir l'individu au-delà des représentations culturelles que l'on a de lui. Cela permet de remettre en question « la bijection systématique entre un individu et des caractéristiques culturelles définies dans l'absolu » (Abdallah-Pretceille, 2001, p. 24-25).

Au-delà de la communication, l'apprentissage de l'analyse des situations ou des faits en prise avec la variable culturelle nécessite cependant une connaissance des processus et des phénomènes culturels, pour bénéficier d'une bonne interpré-

tation et saisir éventuellement leur manipulation. L'éthique de la diversité et de l'altérité qui en découle vise à reconnaître autrui à la fois dans sa singularité et son universalité. L'apprentissage de la diversité culturelle et de l'altérité constitue donc un enjeu fondamental pour toute société.

Identité

« Concept polymorphe, que se partagent tant les approches scientifiques que les connaissances ordinaires, l'identité est un donné complexe à appréhender, en raison à la fois de sa transversalité disciplinaire et des rapports dialectiques qui fondent les réseaux conceptuels auxquels elle peut être associée » (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 155).

Les identités, qu'elles soient collectives ou individuelles, ne relèvent pas de la permanence, mais de tensions entre continuité et rupture : elles sont dynamiques dans le sens où elles sont amenées à se transformer, à se métisser par intégrations, abandons, appropriations. C'est souvent le contact culturel qui les rend explicites en permettant de les comparer.

« Les identifications en contexte d'interculturalité ne résultent donc pas de la juxtaposition d'identités ethniques données (ce qui nous ramènerait à une perspective essentialiste), mais de la négociation, au sein de multiples interactions, d'affinités et d'oppositions, de proximités et de distances, pour constituer une réalité nouvelle, porteuse d'identité. Elles s'inscrivent dans des stratégies identitaires, individuelles et collectives [...] » (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 158).

L'identité d'un individu se définit à partir des stratégies qu'il met en œuvre en fonction des contextes interactionnels et des situations circonscrites. L'identité est donc plurielle, propice à la variation et demeure indéfinissable à partir des seules caractéristiques d'un individu. Elle reste insaisissable à partir de codes ou de signes, mais peut être comprise dans sa mise en relation, en situation et en contexte.

Selon Camilleri (Camilleri *et al.*, 1990), nous pouvons distinguer deux catégories de stratégies : d'une part, celles qui visent à éviter la confrontation en préservant leur culture de référence sans s'intéresser aux autres, et à l'opposé celles qui adoptent des conduites d'accommodation opportunistes ; d'autre part, celles qui cherchent à mettre en place une régulation interculturelle entre les différentes positions. Ces dernières se présenteraient comme les plus rationnelles pour vivre dans un contexte d'hétérogénéité culturelle.

En tant qu'objet partagé, la langue est une composante majeure de l'identité collective (Le Page & Tabouret-Keller, 1985). Les processus langagiers sont aussi des processus d'identification puisqu'ils placent le locuteur dans des réseaux d'interactions et lui permettent de se construire à la fois collectivement et individuellement. Lorsque des groupes pratiquant une langue minoritaire se situent dans un contexte où d'autres groupes sont hégémoniques, l'identité linguistique qu'elle véhicule leur apparaît essentielle. Ils peuvent mettre en place deux stratégies :

« soit réduire autant que faire se peut la distance avec les pratiques linguistiques du groupe hégémonique – ce qui, à terme, peut aboutir à une véritable substitution au profit de la langue dominante ; soit, au contraire, affirmer (et renforcer) cette distance, qui bénéficiera en retour d'une haute « valeur ajoutée » en termes d'identification collective. C'est ce qui explique qu'en dépit de l'attraction exercée par des idiomes de très large diffusion et à haut impact en termes de retombées économiques et sociales, ceux-ci ne pourront évincer complètement les parlars minoritaires, lesquels continueront de véhiculer d'autres valeurs et d'assumer d'autres fonctions » (Ferréol & Jucquois, p. 160).

Il est illusoire de projeter telle culture sur chaque individu qui la compose, puisque chaque individu possède une version particulière de la culture à laquelle « nous » - c'est-à-dire « moi » en tant que membre d'un autre groupe - disons qu'il appartient. Ainsi, le « nous » que nous définissons comme groupe face à un autre occulte les différences et la diversité internes à notre groupe d'appartenance et permet alors de construire un discours homogénéisant à partir de « nos » similitudes (Garcia Castano & Granados Matinez, 1999, p.69).

Cependant, chaque individu peut appartenir simultanément ou successivement à plusieurs groupes et participer ainsi à plusieurs subcultures : cultures familiales, communautaires, régionales, politiques, religieuses, professionnelles, générationnelles, etc. Il peut aussi choisir d'échapper à certaines d'entre elles selon les contextes et les situations. La culture ou l'identité deviennent ainsi plurielles, la réalité sociale se diversifiant et se dynamisant.

La pluralité devient alors la norme (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 13-14). L'individu est au cœur de plusieurs identités qui ne sont pas exclusives les unes des autres, mais qui parfois peuvent se contredire. La personnalisation et la création prennent le pas sur la filiation. Le rapport à autrui est aussi important que l'histoire et les rapports sociaux dans lesquels les cultures sont élaborées.

Il y a donc forcément « trahison » par rapport aux modèles théoriques quand il s'établit une interaction, ce qui permet la création, le mouvement et des mises en scène. C'est d'ailleurs dans l'écart entre le modèle et son exégèse dans les usages quotidiens que se situent les sources de dysfonctionnements et de conflits (Abdallah-Preteuille, 2004, p. 175).

Les identités comme les cultures s'inscrivent dans une tension permanente entre l'universel et le particulier, celle-ci se renforçant d'autant plus que les identités sont plurielles et fluctuantes. Le particulier et l'universel, ou plus exactement la diversité et l'universalité s'engendrent mutuellement. Il devient donc plus pertinent d'analyser les rapports et les situations qui en émanent que les différences qui en résultent.

De même, il ne faut pas confondre le principe d'universalité avec l'universalisme « qui n'est en fait qu'une forme altérée, par assimilation et confusion entre « identité » et « identique » et par généralisation d'un cas particulier à un ensemble beaucoup plus vaste. Le procès fait à l'universalisme ne doit pas occulter la reconnaissance du principe d'universalité » (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 24).

Altérité

L'altérité implique une relation, une conscience de la reconnaissance de l'autre dans sa différence. C'est une valeur qui privilégie le métissage des cultures, un jeu entre le « moi » et le « non-moi » ou l'« autre ». Cependant, l'« autre » peut désigner trois catégories différentes (l'autre homme, autrui, l'Autre) donnant lieu à trois problématiques : la perception de l'altérité ontologique, la reconnaissance du semblable à travers l'expérience de l'altérité, la rencontre d'autrui comme réalité éthique (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 4).

Dans les sociétés contemporaines, la coprésence dans les mêmes espaces ou territoires de diverses ethnies ou cultures devient récurrent. Le rapport à l'altérité devient une nécessité pour comprendre le monde caractérisé par une intensification des échanges sous toutes ses formes : biens, capitaux, individus, informations, idées, projets de vie, etc.

Dans chaque culture existe une tension entre le repli et l'enfermement d'une part (intégrismes, régionalismes, culturalismes, etc.), l'ouverture et le métissage de l'autre (polymorphisme culturel, créolisation, baroque culturel, etc.). Chaque culture est travaillée d'un côté par une logique d'appartenance et d'explication (notions, codes, structures) et de l'autre par des pratiques et une logique relationnelle (processus, réseau, dynamique). Ces dernières permettent de rendre compte des transformations culturelles. La différence réintroduit l'Autre dans le processus relationnel.

E. Goffman (Goffman, 1974) définit l'interaction comme un système sur lequel se fonde la culture. Le concept d'altérité est cependant plus précis concernant le champ de l'éducation puisqu'il prend en considération, au-delà de la relation aussi complexe soit-elle, un apprentissage et une reconnaissance.

En effet, l'objectif de l'altérité relève de l'apprentissage de la rencontre, et plus précisément de reconnaître en autrui un sujet à la fois singulier et universel (Abdallah-Preteille, 1999, p. 59). Il ne s'agit pas d'apprendre la culture de l'Autre, mais de saisir son humanité – c'est-à-dire autant ce qui le différencie dans son contexte propre – que les valeurs communes qui peuvent en être dégagées. L'altérité représente donc le cadre intersubjectif dans lequel les notions d'identité et de culture sont définissables en tant que produit de relations et de discours (Abdallah-Preteille, 2004, p. 178).

Principales approches de l'interculturel en éducation

Éducation multiculturelle

L'éducation multiculturelle peut être considérée comme une approche basée sur des valeurs et des croyances démocratiques, en affirmant un pluralisme culturel dans des sociétés culturellement diverses et un monde interdépendant. Elle permet de développer des compétences interculturelles, de favoriser le développement personnel et de lutter contre certaines formes de discrimination comme le racisme (Bennett, 1999, p. 11).

L'éducation multiculturelle peut donner lieu à une réflexion afin que l'élève comprenne mieux ce qui passe dans son groupe d'appartenance, développe une analyse critique des différentes formes culturelles, situe son identité culturelle dans la reconnaissance et l'acceptation de la diversité, et essaie d'agir pour améliorer ses conditions de vie (Garcia Castano & Granados Matinez, 1999, p.79).

Éducation à la diversité

La sociologie interactionniste considère la culture comme une dynamique d'organisation de différences internes. Par rapport à cette approche, l'éducation interculturelle est pensée comme la transmission d'un savoir pluriel et critique, résultant d'interactions, de réciprocités ou plus globalement d'intersubjectivités. Elle s'adresse à tous les élèves, au-delà de leurs différences. Le pluralisme est promu comme valeur et finalité de l'éducation, comme clé de voûte entre l'universel humain et la singularité s'exprimant par les différences.

La psychologie interculturelle étudie les interactions entre les individus et différents groupes culturels à partir des stéréotypes, des valeurs et des attitudes qui se dégagent lors des mises en relation. Il s'agit de partir de l'individu dans son contexte et de déterminer l'influence de sa culture sur son comportement dans des situations pluriculturelles. L'interaction est définie par Cl. Clanet comme interdépendance entre cultures dominante et minoritaire, et comme cohérence d'une globalité. L'objectif de l'éducation interculturelle est alors de faciliter les opérations de décentration et de recadrage résultant de l'altérité pour construire de nouveaux schèmes de pensée non réductibles aux cultures en interaction.

En utilisant ces apports de la sociologie et de la psychologie, l'interculturalité peut être considérée comme une finalité éducative en termes de savoir et de savoir-être, tout en s'inscrivant dans une approche globale du traitement de la pluralité.

C. Allemann-Ghionda développe à partir de cette définition un modèle de l'éducation à la diversité. Il consiste à dépasser la logique d'identification à la culture majoritaire ou à la culture minoritaire, et à favoriser la réciprocité des cultures en présence au-delà de leurs différences.

Cette approche rationnelle de la diversité peut être comprise comme une préparation à l'éducation interculturelle, dans le sens où il s'agit d'une pédagogie de l'altérité prônant l'ouverture à la diversité culturelle, sociale, linguistique, et l'acquisition de comportements favorables à la différence. Elle vise à concilier la reconnaissance des cultures avec le principe d'égalité des individus.

Éducation interculturelle

L'éducation interculturelle considère l'hétérogénéité comme une norme et non comme un handicap devant être compensé par des aides. De même, l'homogénéité, par la négation de la diversité ou par l'autoritarisme, peut être assimilée à de la coercition. L'éducation interculturelle considère que chaque individu vit en permanence un processus d'acculturation, tandis que la culture du métissage se généralise tout en produisant de plus en plus de diversité.

Elle n'est pas un moyen pour compenser les inégalités, mais vise l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité. Elle permet de se décentrer pour éviter les préjugés inhérents à la différence culturelle et à son lien de causalité supposé avec l'échec scolaire.

Elle se constitue comme un apprentissage transversal des contenus de savoir, des pratiques et des représentations qui régissent les interactions. Elle permet à chaque élève de se sentir concerné et donc de le motiver, mais aussi de privilégier les ressemblances pour travailler en groupe, compensant ainsi les difficultés sans stigmatiser les différences.

L'éducation interculturelle ne s'adresse pas uniquement à des élèves étrangers ou issus de minorités, mais à tous les élèves. Elle leur permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures (à commencer par les cultures d'accueil ou d'origine), de différencier sans discriminer, de reconnaître la diversité culturelle sans jugement inégalitaire, de l'appréhender sur le mode de la réciprocité des perspectives, de lutter contre l'ethnocentrisme, de structurer leur personnalité en termes pluralistes.

Auprès de l'enseignant, l'éducation interculturelle promeut une prise de conscience que chaque élève dispose d'une problématique singulière et que les différences ou la diversité ne doivent pas être abordées d'une manière monolithique, y compris dans ce qu'il peut considérer comme relevant d'une même culture. Il devrait alors examiner cette dernière comme une pluralité de références individuelles ou une organisation de différences internes (Garcia Castano & Grana-dos Matinez, 1999, p. 79). D'après Goodenough (1981), chaque individu a accès à plusieurs cultures, mais il ne peut acquérir qu'une partie d'entre elles à travers son expérience. Sa version personnelle de la culture, correspondant à la totalité de ces parties ou identifications successives, n'est qu'une vision singulière et subjective du monde.

L'éducation interculturelle va ainsi amener l'élève à élaborer des compétences dans plusieurs cultures et lui permettre de construire une vision du monde à la fois individuelle et collective. L'interculturalité concerne tous les élèves, qu'ils soient immigrés ou autochtones, issus d'un groupe majoritaire ou de minorités. Par ailleurs, dans une société caractérisée par une réalité multiculturelle, les points de vue des uns et des autres peuvent devenir interchangeables.

Modèles de l'interculturel dans les politiques éducatives et éléments de comparaison selon les pays

L'interculturel dans les politiques éducatives

Dans les sociétés comme dans les systèmes de formation et d'éducation, la pluralité des appartenances et la diversité culturelle et socioéconomique sont récurrentes. Des politiques éducatives sont donc mises en place pour y répondre sous différentes formes : éducation compensatoire, maintien des cultures d'origine, éducation civique, éducation à la diversité, à la solidarité, etc.

Des orientations pédagogiques, en relation avec l'interculturalité ou la pluriculturalité, sont développées, assez souvent dans des situations précises et limitées (selon l'âge des enfants, certaines questions pouvant être mise en relation avec les programmes, etc.) et des contextes singuliers (selon les pays ou les régions). Elles ne se présentent donc pas comme des modèles et n'épuisent pas le sujet, en particulier sans ses modalités institutionnelles (Porcher, 1981, p. 55).

Dans les États pluriethniques, les politiques d'éducation visent davantage à favoriser un équilibre entre le respect des différences (culturelles, linguistiques, religieuses) et la nécessité d'une culture commune. Celle-ci est alors considérée, autant par le groupe majoritaire que les minorités nationales ou les immigrés, comme un objectif de cohésion ou d'unité nationale. Les minorités nationales et immigrées en ont d'ailleurs autant besoin que le groupe majoritaire, pour vivre dans la nation et s'élever dans l'échelle sociale (Thank Khoi, 1995, mai, p. 15).

Ainsi, l'enjeu demeure la question de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité et non pas celle de l'immigration qui n'en est qu'une des formes (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 86).

Dans les États où la nation n'est pas segmentée en différents groupes culturels, ou lorsque les différences ne sont pas institutionnalisées et donc reconnues, les politiques éducatives ont souvent organisé une conception « misérabiliste » de l'interculturel en considérant les autres cultures comme déshéritées et donc à aider. L'institution scolaire publique y est considérée comme celle de la nation, mais l'éducation qui y est dispensée est souvent envisagée uniquement dans sa relation avec la nation et s'étend rarement à la famille et à ses valeurs (Mougniotte, 2001, p. 39).

En Europe, le concept d'interculturel a été forgé dans le cadre des commissions du Conseil de l'Europe qui travaille régulièrement sur les questions relatives aux enfants de migrants (Groux, 2002, p. 168). Celui-ci joue un rôle important dans la réflexion et l'orientation des politiques éducatives interculturelles des pays membres. Il a donc favorisé une démarche égalitaire visant à faire reconnaître que les cultures sont aussi pertinentes les unes que les autres, mais aussi que les dialogues et les échanges interculturels doivent relever d'un « principe directeur de connaissance et de comportement » (Dufour, p. 111).

Afin de gérer l'hétérogénéité culturelle, les stratégies mises en œuvre dans les différents pays, au-delà des singularités, se retrouvent dans les modèles de l'assimilation, de l'intégration, du multicultural et de l'interculturel.

Modèle de l'assimilation

L'acculturation peut se définir comme l'ensemble des phénomènes provenant du contact entre différents groupes culturels et des changements qui en résultent. Elle peut transformer les sociétés fermées en sociétés ouvertes :

« la rencontre des civilisations, leurs métissages, leurs interpénétrations sont facteurs de progrès, et la maladie, quand maladie il y a, n'est que l'envers de la dynamique sociale ou culturelle » (Bastide R., 1972).

Cependant, assez souvent, l'acculturation s'inscrit dans un processus de rapports inégalitaires entre nations, ethnies ou groupes culturels, en cherchant à annihiler les différences devant l'hégémonie de l'un d'entre eux. Ce refus de l'hétérogénéité est caractéristique des colonisations et souvent de l'accueil des premières vagues d'immigration par les sociétés occidentales.

Cette orientation de l'acculturation se retrouve dans les théories assimilationnistes (travaux de Thomas, Park et Burgess) développées aux États-Unis dans les années 1920.

L'assimilation représente donc l'une des modalités du processus d'acculturation qui donne lieu à l'abandon ou à la dissolution de la culture d'origine et à l'adoption de nouveaux modèles culturels, généralement ceux de la culture d'adoption (Abdallah-Preteuille, 2001, p. 15).

Le modèle de l'assimilation repose sur l'hypothèse d'un « déficit culturel » des élèves d'origine étrangère ou appartenant à des minorités ethniques. Il postule un lien de cause à effet entre leur échec scolaire et leur milieu d'appartenance socio-culturel, ce que pourtant de nombreuses recherches ont infirmé.

Il se présente donc comme une approche compensatoire considérant les différences culturelles des élèves comme un frein à l'intégration scolaire. Les contextes socioculturels et familiaux dans lesquels ces enfants grandissent ne leur permettraient pas de bénéficier des possibilités d'acquisition des habiletés cognitives et culturelles nécessaires à la réussite scolaire (Sedano & Martin, 2000, p. 114).

Ce modèle ne prend donc pas en considération les différences culturelles dans l'enseignement, mais vise, par l'aménagement de mesures compensatoires, à favoriser l'assimilation de la « culture nationale », à commencer par

l'apprentissage de la langue d'accueil. C'est par exemple le cas des classes d'insertion (CLIN) et des classes d'adaptation (CLAD) en France.

Modèle de l'intégration

L'intégration désigne un processus pouvant varier du fait que la participation à la vie collective s'effectue de différentes manières. Elle se différencie de l'insertion qui relève du social et non du culturel et signifie avoir une place dans la société, généralement sur la base d'un travail et d'un logement.

L'intégration peut se définir comme « l'ensemble des liens sociaux qui font qu'un individu est inscrit dans telle société et en partage les codes » (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 169). Son opposé, l'exclusion, écarte certains acteurs ou certaines de leurs valeurs à la périphérie du système.

Selon les contextes sociohistoriques (édification des États-nations dans l'Europe de la fin du XIX^e siècle, immigration massive et urbanisation rapide aux États-Unis durant la première partie du XX^e siècle), différentes formulations de l'intégration et de l'exclusion sont élaborées par les sociologues (Durkheim devant le déficit de solidarité propre aux sociétés modernes, l'école de Chicago avec la désorganisation comme processus social de construction permanente par l'interaction) comme outils permettant d'assurer la transition des formes traditionnelles de régulation à des formes modernes (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 172).

Durant la deuxième partie du XX^e siècle, la fin du colonialisme et le maintien du sous-développement vont accentuer les flux migratoires des pays pauvres vers les pays riches : l'hétérogénéité ethnique et culturelle déjà présente aux États-Unis, au Canada ou en Australie, se généralise dans la plupart des États-nations européens. La question de la reconnaissance du pluralisme culturel se pose avec celle de l'intégration des immigrants.

Alors que les pays anglo-saxons (Angleterre, États-Unis, Canada, Australie) reconnaissent officiellement ce pluralisme constitutif à la nation, le modèle républicain français traite l'immigration comme une question sociale.

En Amérique, le concept d'« ethnicité », bien souvent symbolique, est mobilisé par les différents groupes d'immigration récente qui réinterprètent ainsi leurs origines culturelles pour définir leur identité et donc leur place dans la société américaine (Hollinger, 1995).

En Grande-Bretagne, ce sont les concepts de « race » et de « minorités ethniques » qui sont utilisés afin de prendre en considération les différentes communautés originaires des anciennes colonies, ainsi que les identités « nationales » minoritaires comme en Écosse et au Pays de Galles.

En Europe, les immigrés ont souvent un statut temporaire qui vise à les renvoyer dans leur pays d'origine (Allemagne) ou à les intégrer de manière indifférenciée à l'universalisme républicain (France) (Ferréol, 1992, Ferréol, 1998).

L'objectif de ce modèle est d'intégrer les apports culturels de tous les groupes culturels dans une culture commune. Il valorise alors les différences et envisage l'existence pacifique de tous les groupes culturels en favorisant une participation égalitaire aux institutions (sociales, économiques, politiques, etc.) du pays d'accueil.

Il n'est donc plus question d'assimiler les différents groupes à la culture dominante, mais de provoquer chez les élèves des sentiments positifs de l'unité nationale à partir d'un travail de clarification et d'analyse des valeurs, des pratiques et des représentations que chaque composante culturelle est amenée à soutenir.

Il s'agit donc à la fois de valoriser les différences et d'identifier les ressemblances, mais aussi d'apprendre à coopérer et à travailler ensemble, à partir notamment d'un travail sur la formation des préjugés et des stéréotypes.

Le modèle de l'intégration ne permet pas toujours de préciser le statut des minorités dans la société et ne s'étend pas aux structures sociales plus larges dans lesquelles s'inscrit la diversité culturelle (Dittmar, 2006, p. 26-27).

Modèle du multiculturalisme

Ce modèle s'appuie principalement sur l'anthropologie culturelle américaine qui considère l'irréductibilité de chaque culture comme système de valeurs et de croyances portant une vision du monde cohérente. Cette conception considère que toute culture doit être préservée dans son unité et que ses contenus doivent être pris en compte à l'école.

Les enseignants sont alors formés à l'histoire, au mode de vie et à la langue de chaque groupe culturel auquel appartiennent les élèves. Des programmes bilingues et biculturels sont organisés à la fois pour faciliter la réussite scolaire des élèves provenant des minorités culturelles, et pour renforcer le processus d'identification à leur culture.

Généralement, ce modèle est mis en place quand les minorités ethniques refusent d'être soumises aux pratiques d'assimilation ou d'acculturation des groupes majoritaires.

L'objectif de cet enseignement est de renforcer les attitudes de respect et de tolérance entre les groupes majoritaires et minoritaires, tout en favorisant la confiance en soi et la mobilité sociale auprès des groupes minoritaires.

Limites de ces modèles

Ces modèles, qui ne relèvent pas pleinement de l'éducation interculturelle, présentent de nombreuses limites :

- Un rapport binaire entre des groupes culturels considérés comme juxtaposés et inertes ;
- Une correspondance exacte entre les individus et leur groupe d'appartenance ;
- Une occultation des processus subjectifs et intersubjectifs de construction de la différence ;
- Une absence de réflexion en matière de diversité culturelle du fait de la primauté réflexive sur les différences.

Modèle de l'interculturel

L'approche interculturelle se définit à partir d'un contexte relationnel. Elle s'intéresse directement à la culture produite par l'individu ainsi qu'aux stratégies, aux dynamiques et aux manipulations qu'il développe pour affirmer son identité.

Elle s'appuie davantage sur les rapports, les relations, les interactions et les intersubjectivités entre les individus ou les groupes, que sur leurs caractéristiques culturelles. Ces dernières sont déterminées par les relations ou les interactions, et non l'inverse.

L'approche interculturelle est structurée par la tension ou l'équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier qui définissent conjointement le sujet.

L'enjeu de l'éducation interculturelle est de la concevoir comme un développement de la critique culturelle, en favorisant l'apprentissage de la distanciation avec nos propres schèmes culturels et les attitudes ethnocentriques qu'ils alimentent (Dittmar, 2006, p. 247).

Sur le plan du politique, ce modèle implique une définition de l'universel en référence au principe de laïcité, tout en montrant que la formation interculturelle et l'esprit scientifique relève bien d'un même paradigme (Abdallah-Pretceille, 1999).

Au niveau philosophique, elle doit à la fois assurer une version personnelle de la culture fondée sur le pluralisme, mais aussi une version collective d'une synthèse pluraliste de l'histoire des différences et des similitudes relatives aux identités nationales.

Éléments de comparaison de l'éducation inter- ou multi-culturelle selon les pays

L'article 22 de la Déclaration des Droits de l'Homme précise le droit de chacun à réaliser les droits culturels nécessaires à sa dignité et au libre développement de sa personne.

Les organisations internationales reconnaissent donc largement le droit de chacun à vivre dans une société ethniquement et culturellement diverse. Elles considèrent que l'éducation interculturelle est un moyen nécessaire pour établir un lien entre la vie dans une société à un niveau local, national et global.

Alors que l'Unesco et le Conseil de l'Europe emploient le terme interculturel, l'OCDE utilise celui de multiculturel, mais parfois les deux termes sont employés l'un pour l'autre.

Aux États-Unis, au Canada et en Australie, l'éducation multiculturelle est la norme. En Europe, à l'exception de la Grande-Bretagne, il est question d'éducation interculturelle. Assez souvent en Europe, le terme « multiculturel » est considéré comme trop statique. Par exemple aux Pays-Bas, le terme « interculturel » a été choisi pour montrer que les cultures avaient une influence réciproque dans la société (Leeman, 2003, p. 32).

Nous pouvons constater que la définition de l'éducation interculturelle et son développement ultérieur diffèrent d'un pays à l'autre.

En Grande-Bretagne, des projets pilotes, tels que le *Mother Tongue and English Project* ou le *Linguistic Minorities Project*, ont pour objectif de favoriser une séparation entre les dimensions politiques et identitaires de l'individu, ainsi qu'entre sa culture d'origine et la culture d'accueil. Cependant, les résultats ne sont pas probants du fait que ces projets ignorent l'inévitable processus de métissage engendré par toute relation interculturelle (Carlo, 1998, p. 37). Plus généralement en Grande-Bretagne, l'éducation « interculturelle » est différenciée de l'éducation anti-raciste : la première s'intéresse aux notions de diversité culturelle et de respect à l'égard d'autrui, tandis que la seconde est plus ciblée sur la dimension sociopolitique et critique.

Aux Pays-Bas, c'est le contraire puisque l'accent est mis sur la combinaison et l'interconnexion entre l'éducation interculturelle et l'éducation anti-raciste. Toujours dans les Pays-Bas, mais aussi en Flandres, les différences sociales et culturelles sont mises en exergue dans le contexte pédagogique : il s'agit de s'éloigner d'une approche normative de l'éducation interculturelle en montrant que les individus sont différents afin de développer une sensibilité et un respect de ces différences.

Dans d'autres pays, l'éducation interculturelle est mise en place pour répondre aux besoins d'une société pluriethnique ou aux problèmes posés par l'immigration, elle vise notamment à éviter toute forme d'essentialisme et à ce que les individus ne se sentent pas prisonniers de l'identité ethnique de leur groupe culturel, mais puissent construire leur identité en interaction avec la société ou la nation dans laquelle ils vivent.

En France, l'approche privilégie le vocabulaire juridique comme la nationalité ou les témoins de déplacements géographiques (migrants, immigrés), tandis que le principe républicain sur lequel elle repose est questionné. En Espagne, le modèle centralisateur castillan a été mis en cause suite aux revendications autonomistes depuis la fin de la dictature franquiste. Le modèle français présente une dimension fortement intégrative et parfois assimilatrice de la cohésion sociale, tandis que celui des Espagnols, et dans une certaine mesure celui des Britanniques, sont plutôt conçus comme une juxtaposition de groupes culturels relativement indépendants les uns des autres, ce qui tend à lier plus fortement la cohésion sociale à l'éducation.

Dans d'autres pays, le modèle pluriculturel prétend assurer la cohésion sociale, soit par une coexistence de différents systèmes culturels, soit par une intégration individuelle par l'instruction. « Au-delà du débat classique sur les rapports instruction/ éducation, la rencontre et l'articulation des deux modèles théoriques s'inscrit dans la perspective de la cons-

truction européenne et ouvre un espace de réflexion faisant appel à une théorisation d'ordre politique et idéologique » (Carpentier & Belhandouz, 1999, p. 257-258).

Par ailleurs, selon le type d'école ou l'âge des enfants, les contenus de l'éducation interculturelle varient : par exemple dans le primaire, les élèves vont être amenés à prendre conscience des différences et à ne pas les rejeter, tandis qu'au secondaire, ils pourront prendre position contre les inégalités culturelles. Dans la formation professionnelle, ce sera plutôt une approche instrumentale de l'éducation interculturelle qui sera utilisée (Leeman, 2003, p. 33-34).

Le Conseil de l'Europe : la reconnaissance de la diversité culturelle et la nécessité d'une éducation interculturelle pour éviter les conflits

Parmi les instances représentatives de l'Europe, c'est le Conseil de l'Europe qui s'intéresse le premier au terme « interculturel », notamment à partir des années 1980 :

« L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde » (Conseil de l'Europe, 1986).

Les travaux du Conseil de l'Europe, puis les programmes européens, vont donc faire abondamment référence à l'interculturel. À partir de l'expérience de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, la pédagogie des échanges scolaires va s'appuyer sur la pédagogie interculturelle.

Les ministres européens de l'Éducation vont généraliser et systématiser une éducation aux Droits de l'Homme dans la scolarité obligatoire en lui attribuant une double dimension : la transmission des connaissances, mais aussi celle des valeurs en s'appuyant sur l'éducation interculturelle, afin de dépasser les discordances des différences.

En reconnaissant que la seule compétence linguistique ne suffit plus dans la communication et donc que l'apprentissage des langues passe par la maîtrise de compétences culturelles et interculturelles, ils vont également relier cet apprentissage des langues à l'éducation interculturelle.

Il est également question de favoriser la « démocratie interculturelle » pour éviter les dérives communautaires. La déclaration des droits culturels du Conseil de l'Europe en 1997 découle d'une réflexion relative aux questions du communautarisme et de l'universalisme.

Il s'agit « d'assurer les conditions de mise en place d'une démocratie interculturelle fondée sur la reconnaissance de l'identité culturelle comme élément constitutif de la dignité humaine, et des communautés culturelles – fussent-elles minoritaires – comme facteurs déterminants de la cohésion démocratique ».

Cela permet donc de protéger les droits individuels relatifs à l'identité, c'est-à-dire les droits culturels, tout autant que les droits sociaux ou politiques, et donc de mieux prendre en considération les dimensions culturelles des droits de l'Homme.

Plus récemment, suite aux problèmes relatifs à la montée de l'intégrisme religieux, la notion de laïcité devient récurrente au sein du Conseil de l'Europe. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur la conception politique issue des « Lumières », mais sur l'héritage humaniste qui en découle et le dépasse.

Il s'établit ainsi un parallèle entre la laïcité et l'interculturel, non pas en terme d'appartenance, mais à partir de la notion de décentration, c'est-à-dire la capacité à se distancier de ses propres schèmes culturels, de ses préjugés ou de ses représentations.

Principaux traits communs et différences de l'éducation interculturelle en Espagne, en France et en République Tchèque

Dans ces différents pays européens, l'objectif de l'égalité des chances peut être considéré comme la priorité dans la gestion du pluralisme en éducation.

En Espagne, le pluralisme culturel, déjà intégré dans l'éducation à la citoyenneté, fait partie des objectifs de l'Éducation nationale.

La reconnaissance des appartenances culturelles renforce l'objectif d'une cohésion sociale : c'est à partir de la diversité que l'on peut éduquer à l'égalité au-delà des appartenances culturelles, en évitant de confondre le principe avec la finalité (Dittmar, 2006, p. 24).

Cet universalisme critique prend en considération à la fois les rapports réels entre individus et le principe de réciprocité permettant le dialogue interculturel (Dittmar, 2006, p. 264). L'école n'est donc pas un lieu approprié à la critique culturelle.

En France, l'idéologie républicaine considère que l'école a pour fondement de permettre à l'individu d'accéder à l'universel en le libérant de l'identité de son groupe d'appartenance : l'école laïque est fondée sur la valeur critique de la raison « universelle » sans prise en compte ni de ses fondements culturels, ni des écarts entre celle-ci et la culture de chaque individu.

Pourtant, la connaissance critique, en tant que telle, ne devrait-elle pas favoriser le respect des différences d'une manière égale à ce qui nous est propre et non pas chercher à déprécier les premières et à magnifier le second ?

L'éducation interculturelle en Espagne, en réconciliant l'égalité avec la diversité, répond davantage à cette acceptation de la critique et au principe de réciprocité entre les cultures qui l'oriente. Elle permet également de voir que la conception libérale du sujet qui prévaut en France n'est pas suffisante en soi, parce qu'elle fait l'économie du pluralisme concret des individus, sans mise à l'épreuve effective de la critique, dévoilant ainsi sa prétention universaliste (Dittmar, 2006, p. 248).

En Espagne, l'éducation interculturelle vise à montrer ce qu'il y a de commun entre les individus au-delà de leurs différences. L'interculturel est reconnu comme l'une des finalités de l'éducation. En reconnaissant la diversité, elle permet de dépasser la question des différences et donc de clarifier les objectifs de l'action éducative face à la diversité.

L'école n'a pas la prétention d'apporter une solution à la culture nationale, d'autant plus que cette dernière relève d'une différence construite historiquement (Garcia Castano & Granados Matinez, 1999, p.20), mais elle peut favoriser une attitude réaliste ayant du sens à notre époque, sans se limiter aux schèmes culturels de la tradition nationale.

En mettant à distance le monde pour mieux le retrouver, l'éducation interculturelle en Espagne se présente comme une réflexion relative à la construction de l'unité dans la pluralité : elle relève donc d'une pédagogie de l'altérité, ce qui lui permet de s'écarter d'une remise en question de la légitimité du modèle national.

Contrairement à la France et à l'Espagne, la République Tchèque reconnaît les minorités culturelles tout en prenant en considération leurs valeurs dans la transmission des savoirs.

Si en Espagne et dans une moindre mesure en France, l'éducation interculturelle est un outil pour la promotion de l'égalité des chances, en République Tchèque, elle relève d'une stratégie d'ensemble afin de garantir l'égalité entre les cultures, au-delà du rapport de force entre majorité et minorité (Dittmar, 2006, p. 24).

États-Unis

Aux États-Unis, pays d'immigration par excellence, la pluralité des « ethnies » et des cultures est intrinsèque à son histoire depuis sa « découverte » par les Européens, la « réduction » des populations autochtones, l'immigration forcée des esclaves africains, les conflits entre « natifs » et « immigrants » chez les populations d'origine européenne, entre les « blancs » et les descendants d'esclaves, « blancs » et asiatiques, « Européens » et « Latinos », etc.

Tout au long de son histoire, les revendications pour le droit à la reconnaissance de chaque groupe culturel et à sa liberté d'action sont devenues récurrentes.

C'est donc pour des raisons historiques que les questions relatives au multiculturalisme et à l'éducation multiculturelle se sont posées.

Jusqu'aux années 1920, l'immigration européenne a rendu légitime la représentation collective du *melting pot*, donnant l'image d'un pays où chacun trouve sa place tout en contribuant à la collectivité.

Après 1945, l'immigration des populations européennes est remplacée par celles des Asiatiques et des Latino-Américains. La population « blanche » qui voit son taux diminuer se considère menacée par la présence des autres groupes, tandis que les minorités nationales ou « ethniques » demandent à ce qu'on les reconnaisse comme telles et demandent à bénéficier des mêmes droits que le groupe majoritaire d'origine européenne, ce qui entraîne encore de nombreux conflits.

Sur le plan de l'éducation, l'orientation multiculturelle a été développée dans les politiques éducatives.

Ses origines remontent au mouvement des droits civiques pour les afro-descendants dans les années 1960. Les parents et les enseignants qui se sont associés à ce mouvement ont alors essayé de promouvoir les droits culturels des populations noires au sein de l'école, comme représentants dans les bureaux des écoles, et dans les curricula afin que les élèves, qu'ils soient noirs ou blancs, puissent se reconnaître dans la nation américaine, en être fier et ne pas s'en sentir exclu.

Par la suite, cette prise en compte des différentes communautés américaines à travers l'éducation multiculturelle s'est généralisée aux autres groupes, comme les asiatiques et les Latinos (McLaren & Munoz, 2000, p. 23).

Aux États-Unis, les différentes acceptations du multiculturalisme, parfois contradictoires, peuvent être regroupées en quatre modèles :

- « - le modèle de la citoyenneté multiculturelle, qui reconnaît l'importance des dimensions ethnique et culturelle et accepte de les intégrer en partie dans la vie publique, pourvu qu'elles ne menacent pas la cohésion sociale ;
- le modèle maximaliste, qui refuse un noyau central de valeurs et d'institutions partagées et réclame des formes d'autonomie complète (il s'agit dans ce cas de juxtaposition d'espaces culturels) ;
- le modèle du corporate culturalism, dont le souci majeur est d'ordre économique et qui opère une mise en scène des différences fonctionnelles pour l'internationalisation des marchés ;
- enfin le cultural multiculturalism, qui plaide pour une négociation continue entre les différents groupes, en vue de la construction d'un espace commun » (Carlo, 1998, p. 37-38).

Le multiculturalisme est par ailleurs considéré comme un concept éducatif qui prend en considération la diversité culturelle du pays en essayant de répondre au principe d'égalité à l'école.

L'éducation multiculturelle est comprise comme une stratégie éducative favorisant une vision positive des différents héritages culturels des élèves, eux-mêmes considérés comme nécessaire au développement de l'enseignement et à l'amélioration de l'environnement éducatif (Gollnick & Chinn, 1990).

Aux États-Unis et notamment dans les grands centre urbains comme Los Angeles, où se côtoient différents groupes culturels, l'éducation multiculturelle se présente comme un moyen pour unir une nation qui est déjà considérée divisée.

L'enseignement multiculturel n'est donc pas envisagé comme une source de division de la nation, celle-ci l'étant déjà, mais l'une des solutions possibles pour réaliser son unité (Banks, 1992).

Principaux traits communs et différences de l'éducation multiculturelle aux États-Unis, au Canada et en Australie

Les États-Unis, le Canada et l'Australie ont pour trait commun d'avoir choisi une orientation multiculturelle pour répondre à la diversité ethnique et linguistique de leurs populations.

Les origines anglo-saxonnes de la colonisation, l'élimination d'une grande partie des indigènes, et l'augmentation rapide de la diversité ethnique et linguistique depuis la fin de la deuxième guerre mondiale sont également des caractéristiques communes.

Cependant, chaque pays a défini la minorité d'une manière différente, à partir des confrontations avec le groupe majoritaire, ce qui s'est traduit par des conceptions distinctes du multiculturalisme et donc de l'éducation multiculturelle, que ce soit au niveau de la réflexion scientifique ou des politiques d'action publique.

En Australie, les politiques d'éducation multiculturelle ont été mises en place pour les immigrants asiatiques ; au Canada pour les populations immigrées ou autochtones ; aux États-Unis pour les afro-descendants. Cela a eu pour conséquence de privilégier une approche linguistique de la diversité et des politiques éducatives la prenant en compte au Canada et en Australie, ce qui n'a pas été le cas aux États-Unis.

Les questions de la liberté individuelle et des droits des individus a toujours été prédominante dans le débat relatif au multiculturalisme aux États-Unis où aucune politique fédérale sur le multiculturalisme n'a été instituée, ce qui n'est pas le cas du Canada et de l'Australie. En effet, dans ces deux pays, des décrets et des lois organisent cette politique multiculturelle qui est reconduite à chaque mandat (Laine & Sutton, 2000, p. 82).

Le Canada fut le premier pays à adopter le multiculturalisme comme politique nationale en 1971, certaines mesures ayant été prises dès 1965 en réponse aux revendications des groupes autochtones. L'Australie organise également une politique nationale basée sur le multiculturalisme à partir de 1982.

Ainsi, l'Australie, le Canada et par exemple la Suède en Europe, sont des pays qui ont cherché à institutionnaliser le multiculturalisme dans une politique nationale de gestion de la diversité.

Aux États-Unis, le multiculturalisme apparaît éclaté et s'inscrit moins « dans des dispositifs institutionnels eux-mêmes inscrits au plus haut niveau du système politique et étatique, que traverser la vie sociale à partir de demandes provenant des groupes et minorités concernés » (Wieviorka, 1997).

Éducation multiculturelle aux États-Unis et éducation interculturelle en France

Aux États-Unis, le multiculturalisme a pris son essor dans le cadre de lutte des populations afro-descendantes pour leurs droits civiques dans les années 1960 et repose sur l'idéologie du *melting-pot*, c'est-à-dire l'intégration de tous les immigrants quelles que soient leurs conditions sociales ou leurs origines dans une même culture.

Cette conception du multiculturalisme est différente en Europe puisqu'elle s'applique avant tout aux minorités ethniques ou aux populations migrantes qui ont pour obligation de s'intégrer dans des États dotés d'une tradition nationale ancestrale.

Par ailleurs, la conception du multiculturalisme en Europe est principalement d'origine anglo-saxonne. Elle permet à chaque individu d'appartenir à une communauté qui soit différente de celle de l'État ou de la nation. En reconnaissant la présence de différents groupes culturels dans un pays, elle va chercher à gérer cet état de fait que représente la pluralité. Nous passons du multiculturel à l'interculturel quand les interactions entre les groupes culturels et entre les personnes sont prises en compte, et non pas uniquement leurs différences et leur reconnaissance.

En France, des mesures compensatoires comme les zones d'éducation prioritaires (ZEP) sont mises en place, mais contrairement aux États-Unis où les populations cibles sont clairement identifiées, elles visent uniquement à répondre à des handicaps sociaux et non pas culturels². Le modèle républicain français se refuse toujours à reconnaître les minorités ou les groupes ethniques au nom de l'indivision de la Nation. L'intégration concerne seulement l'individu et non le groupe.

Aux États-Unis, les différences culturelles des individus s'expriment à travers leur appartenance à des groupes identitaires distincts qui permettent d'organiser la pluralité des personnes. Cette distinction, visible tant par les membres du groupe que par les autres citoyens, peut tout aussi bien être engendrée pour des raisons de loyauté, d'entraide, de racisme ou de discrimination (Body-Gendrot, 1992).

Concernant les programmes spécifiques aux nouveaux arrivants qui s'inscrivent dans la confrontation entre les cultures d'accueil et d'origine, la notion de culture d'origine en France est substituée à celle d'identité culturelle aux États-Unis.

En France, ce dispositif vise l'assimilation à la culture nationale après une courte période d'adaptation où il s'agit de combler les lacunes relatives à l'apprentissage de la langue d'accueil.

Aux États-Unis, ces programmes relèvent davantage d'un enseignement bilingue afin de maintenir à la fois l'élève dans sa culture d'origine tout en l'ouvrant à la culture nationale.

Cette orientation qui renforce le sentiment identitaire est-elle encore pertinente dans la durée ?

2. La référence à l'identité culturelle du texte de 1981 a été supprimée par la suite.

Aux États-Unis, ces programmes spécifiques nécessitent des enseignants et un personnel spécialisés et donc des formations longues. Actuellement, elles concernent principalement les Latino-américains.

En France, ils sont organisés à l'intention d'un public diversifié selon les vagues successives d'immigration et sont orientés en partie selon des accords bilatéraux avec les pays d'origine, en partie comme concessions aux structures européennes, à commencer par les résolutions du Conseil de l'Europe.

Après les Africains (et notamment les Maghrébins), ce sont davantage des élèves issus des pays de l'Europe de l'Est, à commencer par les nomades comme les Roms ou d'autres communautés tziganes qui remplissent ces classes. Cependant les enseignants qui en sont chargés ne suivent pas toujours de formation spécifique et assez souvent, le ministère de l'Éducation nationale s'en remet à des enseignants étrangers, formés et rétribués par leur pays d'origine.

En marginalisant les dispositifs concernant les enfants de migrants, il évite leur institutionnalisation, ce qui n'est pas le cas des États-Unis avec la mise en place de programmes spécifiques pour les élèves et de formations spécialisées pour les enseignants.

En refusant de prendre en considération les différences au nom de l'unification de l'institution scolaire, le ministère de l'Éducation nationale en France endosse le risque de négliger une partie des élèves dont la charge lui incombe.

Cependant, jusqu'à quel point une séparation des institutions serait souhaitable ? Est-il possible de transcrire une aspiration multiculturelle évitant à la fois un universalisme abstrait négateur des différences culturelles et les communautarismes ? Jusqu'où et comment dispenser à ces enfants issus de l'immigration un enseignement de langue d'origine et en valorisant leur culture, tout en les invitant à entrer dans la langue et la culture de la société d'accueil ? (Wieviorka, 1997).

Plus généralement, comme traiter à l'école des différences ethniques, culturelles, religieuses et quelles différences prendre en considération ? Est-ce que le risque peut être de provoquer la constitution de minorités qui pourraient alors, du fait de leur statut collectif, réclamer des droits spécifiques ?

En France, la poursuite des ELCO pour les immigrés qui s'installent durablement avec leurs familles ne semble plus pertinent (cependant, de nouvelles populations sont concernées). En effet, la plupart des enfants de deuxième génération sont intégrés culturellement sinon socialement. Des études ont montré qu'à niveau social équivalent, les élèves issus de l'immigration réussissaient aussi bien sinon mieux que les autres.

Par ailleurs, l'adoption du multiculturalisme comme politique éducative est considérée comme un risque pour la cohésion sociale. Au nom de la sauvegarde de cette dernière, les politiques évitent alors de prendre des mesures spécifiques aux populations minoritaires.

Aux États-Unis, si le multiculturalisme est reconnu officiellement, il est souvent travaillé par des luttes de pouvoir, notamment au sein des districts scolaires locaux. Sans réelle médiation de l'État, les communautés livrées à elles-mêmes essaient de préserver leurs intérêts exclusifs.

Ainsi, l'enseignement bilingue peut parfois alimenter des luttes de pouvoir entre minorités ou communautés, ce qui conduit celles-ci à s'opposer par des revendications visant à s'exclure mutuellement, mais aussi à casser les décisions prises par les tribunaux qui favorisaient leur intégration réciproque.

Il semble donc que le maintien d'un enseignement bilingue conduise, dans certains cas, à passer de la reconnaissance d'une culture d'origine à la défense d'une identité culturelle, et donc à entraîner non pas une légitimation de la diversité, mais un repli identitaire.

Alors qu'en Australie ou au Canada, l'État fédéral a adopté une politique multiculturelle par le haut visant à assurer une équité entre toutes les minorités, ce n'est pas le cas des États-Unis où malgré les incitations fédérales, les politiques éducatives relevant des compétences des États et des districts, celles qui relèvent du multiculturalisme sont limitées à certains districts, voire à certaines écoles.

Le multiculturalisme peut alors favoriser la juxtaposition de différentes communautés et donc des pratiques de ségrégation et de discrimination. Sans liens ou relations entre les individus ou les communautés, le multiculturalisme perd ici tout son intérêt.

Les programmes multiculturels dans un environnement ségrégué peuvent être aussi une manière de dire qu'il y a intégration là où elle n'existe pas et là où elle a échoué par d'autres moyens, comme le *busing*.

Certains iront même jusqu'à préconiser la non-mixité afin d'améliorer les résultats d'une minorité, et donc s'absoudre de l'obligation du principe de la mixité qui prévaut normalement dans les écoles publiques (Delgendre, 1997, p. 373-374).

Si en France, le modèle républicain d'intégration ne prend pas en compte la réalité des identités multiples et si aux États-Unis le multiculturalisme débouche assez souvent sur des dérives communautaristes, un modèle intermédiaire pourrait-il apparaître ?

L'idée serait d'ouvrir à la diversité culturelle, tout en évitant un cloisonnement ou une confrontation qui favoriserait une mise en exergue des différences et des replis identitaires. Cela pourrait déboucher sur l'idée d'un « vivre ensemble » avec une école commune dans laquelle les cultures pourraient se rencontrer (Wieviorka, 1996).

Les défis de l'éducation interculturelle

Éducation interculturelle et minorités

Le cadre législatif international

Les différentes juridictions internationales et européennes reconnaissent aux minorités des droits fondamentaux, comme celui d'utiliser leur langue maternelle et de vivre dans leur culture d'appartenance.

Dès 1966, le Pacte international relatif aux droits civils et politiques en réfère :

« Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques, les personnes appartenant à ces minorités ne peuvent être privées du droit d'avoir, en commun avec les autres membres de leur groupe, leur propre vie culturelle, de professer et de pratiquer leur propre religion, ou d'employer leur propre langue » (Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1966, article 27).

La Déclaration relative aux droits des personnes appartenant à des minorités nationales, ethniques, religieuses et linguistiques de 1992 élargit ces droits à l'enseignement des langues et des cultures des minorités, tout en leur donnant la possibilité de connaître la culture nationale.

« Soulignant que la promotion constante et la réalisation des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques, faisant partie intégrante de l'évolution de la société dans son ensemble et s'inscrivant dans un cadre démocratique fondé sur la légalité, contribueraient au renforcement de l'amitié et de la coopération entre les peuples et les États. [...] Les États devraient prendre des mesures appropriées pour que, dans la mesure du possible, les personnes appartenant à des minorités aient la possibilité d'apprendre leur langue maternelle ou de recevoir une instruction dans leur langue maternelle. [...] Les États devraient, le cas échéant, prendre des mesures dans le domaine de l'éducation afin d'encourager la connaissance de l'histoire, des traditions, de la langue et de la culture des minorités qui vivent sur leurs territoires. Les personnes appartenant à des minorités devraient avoir la possibilité d'apprendre à connaître la société dans son ensemble » (Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1992, articles 2 et 4).

La Charte européenne pour les langues régionales ou minoritaires, adoptée en 1992 par le Conseil de l'Europe, reprend les recommandations des Nations Unies et précise que la valorisation des langues régionales ou minoritaires doit être établie à partir des considérations suivantes :

« [...] la protection des langues régionales ou minoritaires historiques de l'Europe, dont certaines risquent, au fil du temps, de disparaître, contribue à maintenir et à développer les traditions et la richesse culturelles de l'Europe ; [...] le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie privée et publique constitue un droit imprescriptible, conformément aux principes contenus dans le Pacte international relatif aux droits civils et politiques des Nations Unies, et conformément à l'esprit de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales du Conseil de l'Europe [...] » (Conseil de l'Europe, 1992).

Dans la convention Cadre pour la protection des minorités adoptée en 1995 par le Conseil de l'Europe, il est précisé que chaque individu a le droit de choisir de faire partie ou non d'une minorité, que les États doivent privilégier le dialogue et la coopération interculturels, mais que pour cela, ils doivent prendre des mesures dans les domaines de l'éducation et de la recherche afin de promouvoir l'égalité des chances et la reconnaissance de l'histoire, de la culture, de la langue et de la religion aussi bien celles du groupe majoritaire que celles des minorités.

« Résolu à protéger l'existence des minorités nationales sur leur territoire respectif ; Considérant que les bouleversements de l'histoire européenne ont montré que la protection des minorités nationales [il s'agit ici des citoyens des États européens et non pas ceux qui sont issus des migrations récentes] est essentielle à la stabilité, à la sécurité démocratique et à la paix du continent ;

Considérant qu'une société pluraliste et véritablement démocratique doit non seulement respecter l'identité ethnique, culturelle, linguistique et religieuse de toute personne appartenant à une minorité nationale, mais également créer des conditions propres à permettre d'exprimer, de préserver et de développer cette identité ;

Considérant que la création d'un climat de tolérance et de dialogue est nécessaire pour permettre à la diversité culturelle d'être une source, ainsi qu'un facteur, non de division, mais d'enrichissement pour chaque société [...].

Toute personne appartenant à une minorité nationale a le droit de choisir librement d'être traitée ou ne pas être traitée comme telle et aucun désavantage ne doit résulter de ce choix ou de l'exercice des droits qui y sont liés. [...]

Les Parties veilleront à promouvoir l'esprit de tolérance et le dialogue interculturel, ainsi qu'à prendre des mesures efficaces pour favoriser le respect et la compréhension mutuels et la coopération entre toutes les personnes vivant sur leur territoire, quelle que soit leur identité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse, notamment dans les domaines de l'éducation, de la culture et des médias. [...]

Les Parties prendront, si nécessaire, des mesures dans le domaine de l'éducation et de la recherche pour promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion de leurs minorités nationales aussi bien que de la majorité. Dans ce contexte, les Parties offriront notamment des possibilités de formation pour les enseignants et d'accès aux manuels scolaires, et faciliteront les contacts entre élèves et enseignants de communautés différentes. Les Parties s'engagent à promouvoir l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation à tous les niveaux pour les personnes appartenant à des minorités nationales » (Conseil de l'Europe, 1995, préambule, articles 4, 6 et 12).

Définition de la notion de « minorité »

Au-delà des textes juridiques des organisations internationales ou supranationales, et selon les pays, le sens donné au terme de « minorité » peut varier sensiblement.

Les modèles français et étatsunien en présentent les significations les plus éloignées l'une de l'autre.

Aux États-Unis, les minorités sont pleinement reconnues et la notion de « minorité » est assez fréquemment confondue avec celle de « communauté », c'est-à-dire un groupe conscient de son existence qui utilise son identité pour se faire entendre et peser dans les négociations.

Être membre d'un groupe « ethnique » ou culturel permet de faire du lobbying et donne souvent lieu à des programmes compensatoires, dans la conception égalitaire du pluriculturalisme reconnaissant l'individu par son groupe d'appartenance.

En France, ces notions de communauté ou de minorité ne sont presque pas utilisées car elles ne sont pas reconnues officiellement, toujours au nom du modèle républicain de l'unité nationale. D'autres termes plus politiques les remplacent, comme celui de « l'immigration » ou de l'« intégration » qui, pour certains, aurait la même signification que l'« assimilation », dissimulant ainsi le caractère coercitif de ce dernier.

Cette conception républicaine est souvent critiquée. Ainsi Charles Taylor considère que toute politique de la différence devrait découler d'une exigence de la reconnaissance et qu'il ne devrait pas y avoir de citoyens de deuxième classe, car l'ensemble prétendument neutre de principes de dignité politique aveugle aux différences serait le reflet d'une culture hégémonique, tel qu'on le voit fonctionner, où « seules les minorités ou les cultures supprimées sont contraintes de prendre une forme étrangère [...]. Ce qui est sous-jacent aujourd'hui à l'exigence de reconnaissance est un principe d'égalité universelle. La politique de la différence dénonce toutes les discriminations et refuse toute citoyenneté de seconde classe... » (Taylor, 1994).

Le concept de « minorité » peut être défini comme collectivité constituée sur la base d'une origine commune réelle ou supposée. La minorité peut aussi bien être ethnique, culturelle, religieuse, que nationale ou régionale.

Ce concept ne se réfère pas forcément à des groupes moins nombreux, mais à des ensembles collectifs dominés. Le groupe majoritaire ne rassemble pas nécessairement les effectifs les plus importants, mais est considéré comme le plus dominant (Luciak 2004 ; Luciak & Binder, 2005).

Les politiques d'éducation concernant les minorités en Europe

Entre les anciens et les nouveaux États de l'Union européenne, les approches éducatives concernant les élèves des minorités sont très variées, même s'il est souvent question de diversité culturelle et linguistique.

La notion de « minorité » peut être employée avec différents qualificatifs : indigène, autochtone ou nationale, mais elle désigne le plus souvent des populations qui sont installées ou vivent dans ces États depuis plusieurs siècles.

Dans la plupart des pays européens, des programmes d'enseignement pour les minorités ou des écoles réservées aux minorités proposent une instruction bilingue ou au moins dans la langue maternelle, ainsi que des contenus relatifs à leur culture. Cependant, la législation concernant les droits des minorités en matière d'éducation et les pratiques pédagogiques diffèrent d'un pays à l'autre.

Ainsi, alors que les Roms disposent d'un statut les reconnaissant comme une minorité à part entière dans la plupart des États, ils devraient disposer d'un droit à une éducation spécifique qui prenne en compte leur langue et leur culture, mais cela est rarement le cas dans la réalité.

Par contre, d'autres groupes minoritaires, comme les Hongrois en Slovaquie ou en Roumanie, bénéficient d'un tel enseignement, notamment parce qu'ils sont soutenus par leur pays d'origine.

Certains pays offrent des enseignements adaptés aux minorités seulement dans certaines régions : c'est le cas des Sámi en Finlande et en Suède, des Travellers en Irlande, des minorités hongroise et italienne en Slovénie, des locuteurs suédois en Finlande ou finnois en Suède, ainsi que la communauté musulmane en Grèce.

Dans d'autres pays, le statut de minorité et les droits qui y sont associés peuvent être restreints ou même rejetés.

C'est notamment le cas de la France, où les impératifs républicains, visant à promouvoir la sécularisation de l'unité nationale, sont contradictoires avec la reconnaissance des minorités et entravent l'application de la législation européenne visant à protéger leurs identités culturelles.

Dans certains nouveaux États membres de l'Union européenne, comme l'Estonie, la citoyenneté est une condition préalable à la reconnaissance du statut de minorité.

Cependant, plus de la moitié des minorités ne tombent pas sous la définition légale de la minorité nationale, notamment les Russes qui ne sont pas Estoniens. Ils ne peuvent donc pas accéder aux droits reconnus pour les minorités nationales.

Cela peut s'expliquer par le fait qu'avant l'indépendance (c'est également le cas dans les autres États de la Baltique), le système éducatif russe ne proposait pas aux Russes du pays d'apprendre les langues nationales.

Depuis l'indépendance, il apparaît difficile de changer rapidement la langue d'instruction à l'école, d'autant plus que les enseignants russes ne sont pas préparés à appliquer les nouveaux programmes en langue nationale, que les programmes bilingues pour le préscolaire en Estonie sont supprimés et qu'un enseignement monolingue est mis en exergue (Luciak, 2006, p. 75).

Entre les anciens et les nouveaux États de l'Union européenne, l'une des principales différences vient du fait que ces derniers n'ont pas vraiment été confrontés à un changement de leur composition « ethnique » durant la deuxième moitié du XX^e siècle.

Cela n'est pas le cas des anciens pays de l'Europe de l'Ouest où, durant cette période, les migrations des travailleurs puis de leur famille, mais aussi des anciens colonisés et des réfugiés ont profondément modifié la composition de la population.

En reconnaissant qu'ils étaient devenus des pays de l'immigration, des programmes éducatifs spécifiques ont été mis en place afin d'intégrer les migrants, à commencer par leurs enfants, avec un apprentissage bilingue (langue maternelle et langue nationale) et parfois celui de leur culture et même de leur religion.

Depuis quelques années, dans la plupart de ces États, l'approche éducative s'est orientée vers une éducation interculturelle concernant à la fois les élèves des minorités que ceux du groupe majoritaire.

Elle est apparue appropriée et nécessaire dans un contexte pluriculturel, en permettant non seulement de donner aux élèves des connaissances relatives aux différentes cultures et de réduire leurs préjugés, mais aussi de comprendre l'interdépendance entre ces cultures, voire à développer une pensée critique sur les discriminations institutionnelles et les origines des inégalités sociales (Luciak, 2006, p. 74-75).

Quels que soient les États de l'Union européenne, nous pouvons constater des phénomènes de ségrégation dans la scolarisation des minorités entre les écoles, entre les classes et à l'intérieur des classes.

En effet, certaines écoles n'appliquent pas les programmes relatifs à la scolarisation de minorités ; d'autres ne se sentent pas concernées par cette éducation du fait qu'elles n'accueillent pas de minorités ; certaines organisent une séparation entre les classes pour les minorités et celles pour le groupe majoritaire ; et parfois des groupes de « niveau » sont organisés à l'intérieur des classes, les enfants des minorités étant mis à part.

Quels que soient les efforts pour améliorer l'instruction des minorités ou valoriser l'éducation interculturelle dans les écoles, les stratégies éducatives des parents peuvent se présenter comme des effets pervers.

Lorsqu'ils ont le choix, certains vont envoyer leurs enfants dans des écoles où les minorités sont absentes ou faiblement représentées et donc fuir les classes hétérogènes, pensant que leur progéniture recevra une meilleure qualité d'enseignement dans celles qui présentent une homogénéité culturelle.

Les directeurs des écoles et les enseignants développent parfois une vision négative de la scolarisation des enfants de minorité ou ont peu d'espérance quant à leur réussite scolaire.

Ils se sentent par ailleurs surmenés par les ajustements qu'ils doivent mettre en place à l'égard de ces élèves. Ils vont donc assez régulièrement essayer de s'en « débarrasser » en les envoyant dans des écoles spécialisés, notamment pour les déficients ou les handicapés, alors qu'ils ne le sont généralement pas.

Les parents des minorités peuvent alors choisir des solutions de replis identitaires, comme les écoles privées, notamment religieuses, en pensant que leurs enfants y seront moins discriminés ou rejetés par l'institution, le personnel scolaire ou les enfants du groupe majoritaire.

Les politiques éducatives à l'égard des minorités, les pratiques scolaires les concernant et la ségrégation résidentielle contribuent assez souvent à accroître la stratification éducative" (Luciak, 2006, p. 75-76).

En Europe, il semblerait que l'apprentissage des langues régionales ou celles des minorités dispose d'un espace réduit dans l'enseignement, et qu'il se constitue davantage comme un objet de transition vers une langue nationale et une ou deux langues internationales dont l'anglais.

Ainsi, si la promotion de la pluralité linguistique et culturelle est une orientation de la Communauté, chaque pays, selon sa législation relative à l'émigration, au traitement des langues minoritaires, à l'histoire de son système éducatif, gère lui-même sa pluralité.

Dans certains pays européens comme l'Italie, les droits des minorités sont reconnus ainsi que le respect de leurs cultures dans l'espace public.

En Allemagne, l'État cherche à ne pas légitimer des pratiques discriminatoires face à la pluralité des expressions culturelles : ainsi, il est possible d'étudier la langue turque (langue d'origine des migrants la plus répandue) comme première langue étrangère jusqu'au baccalauréat dans plusieurs *Länder*.

Cependant, les langues d'origine des migrants ont généralement un statut marginal dans la plupart des pays européens alors que celles des autres pays membres de l'Union européenne, notamment les plus importants, sont mieux considérées que les autres et disposent de davantage de moyens. Leur enseignement est généralement organisé et financé par les institutions publiques du pays d'accueil, alors que celui des langues non européennes l'est généralement par des associations privées ou les pays d'origine.

Les programmes éducatifs pour les minorités n'ont généralement pas les mêmes objectifs et les mêmes résultats que ceux qui concernent les migrants ou l'ensemble des élèves quand il s'agit d'éducation interculturelle.

L'éducation relative aux minorités vise plutôt à préserver et à stimuler leur langue et leur culture, avec une orientation bilingue et biculturelle plus ou moins forte.

Concernant les migrants, les programmes éducatifs vont davantage stimuler leur processus d'intégration dans la société d'accueil, parfois à partir de leur langue maternelle, mais avec l'objectif d'apprendre au plus vite la langue nationale.

L'éducation interculturelle concerne, quant à elle, tous les élèves, vise à approfondir leurs connaissances des cultures qui les entourent afin de réduire leurs préjugés et favoriser chez eux une pensée critique à l'égard du racisme, des discriminations ou des inégalités culturelles, mais aussi leur permettre de pouvoir échanger sans faire preuve d'ethnocentrisme.

Éducation interculturelle et religion

La pluralité et la multiréférentialité sont souvent écartées dans les discours – même de nature scientifique – quand il s'agit de religion et encore parfois de culture. L'interprétation des faits religieux par le réductionnisme conduit généralement à des dogmatismes et à des extrémismes qui peuvent s'avérer dangereux.

Pourtant, les conditions de production de la religion relèvent, entre autres, de la communication et donc de l'altérité dans un espace socioculturel. La logique d'appartenance ou de référence n'est pas le seul déterminant d'une religion, il y a aussi une logique relationnelle qui serait à prendre en compte, puisqu'une religion n'existe pas en dehors des individus qui la portent et l'actualisent.

La démarche interculturelle est de plus en plus utilisée pour traiter des religions. Elle permet de reconnaître la pluralité des religions (comme des cultures), mais surtout leur dynamique et leurs interactions, en s'efforçant d'en rendre compte d'une manière objective.

Il s'agit de montrer comment les interactions peuvent concourir au respect et à l'enrichissement mutuel, afin de dépasser les rapports de domination ou de rejet. À cette fin, la démarche interculturelle permet une prise de distance, c'est-à-dire une décentration, mais aussi un questionnement réciproque de recherche de vérité dans la communication, afin de dépasser les visions ethnocentriques du monde.

Dans le cadre d'une éducation interculturelle, ces deux dimensions correspondent à la nécessité d'une connaissance plurielle et l'expérience du « vivre ensemble » (Rey-von Allmen, 2004, p. 69). Il devient alors intéressant à questionner, non pas les dogmes ou les informations « objectives », mais les contextes d'émergence et les processus qui permettent de comprendre, non pas la religion, mais les conditions sociales, interculturelles et donc relationnelles qui les portent et les transforment (Abdallah-Preteille, 2005, p. 59).

Mais pour cela, il apparaît nécessaire que l'éducation interculturelle puisse s'appuyer sur une éthique, et notamment sur le principe de laïcité.

Religion et laïcité

La plupart des sociétés présentent une réalité sociale à la fois polychrome et dynamique. Il devient donc difficile de définir un individu seulement à partir de son appartenance culturelle d'origine ou de sa religion. La relation à l'autre et l'expérience de l'altérité ont donc un poids plus important que les connaissances religieuses réelles ou supposées.

Dans le cadre d'une éducation interculturelle, la religion présenterait un intérêt non pas dans sa singularité, mais dans ce qu'elle présente comme universel en tant qu'expérience humaine. Elle doit donc s'appuyer sur une éthique, c'est-à-dire un accord sur les valeurs universelles au fondement du savoir.

Dans une perspective interculturelle, l'éthique n'est pas la résultante de l'éducation, mais sa condition et son fondement. À partir d'une reconnaissance de valeurs partagées au fondement des pratiques et des savoirs, il est possible d'orienter cette éducation vers une culture commune.

« Toute éducation non reliée à une visée éthique n'est qu'une pragmatique éducative qui, pour réussir, demandera toujours plus de règlements, de contrats, de contraintes, de savoirs, d'exigences [...]. Si la société civile ne cherche pas à combler dans un projet de société le vide éthique, il est à craindre que ce que l'on appelle le retour du religieux, mais aussi des sectes et des replis identitaires, ne soit qu'un palliatif et donc un prélude à des conflits » (Abdallah-Preteille, 2005, p. 61).

C'est justement la laïcité, en tant que principe (et non pas en tant qu'idéologie), qui peut se présenter comme une véritable éthique : elle permet l'expression des différences religieuses (y compris l'athéisme), tout en les dépassant avec l'objectif de vivre ensemble. La laïcité est donc à la fois ce qui transcende les différences et ce qui est commun à tous.

Cependant, toutes les religions ont naturellement tendance à s'opposer à la laïcité en cherchant à s'imposer dans la gestion de l'espace public.

Par sa neutralité, la laïcité ne s'oppose pas à la nature des religions, mais rend possible leur coexistence dans un même espace. Cela est notamment possible quand le principe de laïcité relève du politique (modèle français où elle est une référence) et non pas de l'idéologie (modèle belge où elle se présente comme une position ou une option parmi d'autres).

Ce cadre politique doit cependant être élaboré collectivement, démocratiquement et dans le respect des droits de l'Homme.

En France, tant que la laïcité relevait de l'espace public et la religion de l'espace privé, la première pouvait garantir la liberté de la seconde (y compris celle de ne pas y adhérer).

Cependant, le brouillage actuel entre ces deux espaces rend difficile tout débat sur la laïcité et la place des religions dans les sociétés (Abdallah-Preteille, 2005, p. 62-63).

Nous retrouvons une conception voisine de la laïcité en Inde. Nehru, alors Premier ministre en 1948, montre qu'un État laïc n'est pas incompatible avec les religions puisqu'il assure leur protection et leur droit d'exercice, tout en créant un climat de tolérance et de coopération. Il considère que son rôle est d'assurer la protection des croyants de diverses confessions comme celle des non-croyants » (Gundara, 2004, p. 85).

Mais c'est le terme de sécularisme qui sera employée dans la Constitution, et seulement en 1976, l'Union indienne se définissant comme une « *Secular Republic* » en promouvant un respect égal pour toutes les religions. Nous pouvons rapprocher le terme « secular » de celui du premier amendement de la constitution américaine garantissant le libre exercice de toute religion.

La laïcité suppose un travail de distanciation étroitement lié à la démarche interculturelle, car elle demeure étrangère à toute obligation d'appartenance. Une éducation à la laïcité permet de prendre en compte la diversité religieuse et les métissages qui en résultent, en provoquant chez les élèves une distanciation par rapport à leur propre croyance.

Religion et citoyenneté

L'école transmet des savoirs, mais également une déontologie permettant la réflexion, visant l'objectivité, utilisant des procédures de vérification et d'administration par la preuve, préconisant un libre examen des faits et un questionnement critique.

Elle est aussi une institution nationale qui vise à intégrer des élèves socialement et culturellement différents dans une culture commune et dans une certaine citoyenneté (Willaime, 2005, p. 27).

L'enseignement des faits religieux, notamment par l'apprentissage de l'approche historique, peut s'inscrire dans les missions de l'école et contribuer à la citoyenneté puisqu'il s'agit de les considérer en dehors de leurs appropriations croyantes individuelles ou collectives par le jeu de la décentration.

Tout autant l'approche critique de l'étude des sources, des transmissions et des interprétations, que la posture de communication face à un auditoire diversifié, permettent d'objectiver la religion et de la considérer comme une orientation parmi d'autres.

Cette approche interculturelle des religions relève de la citoyenneté puisqu'elle permet de s'écarter des fondamentalismes et des intégrismes visant à imposer une religion ou les normes qui en découlent à l'ensemble de la société.

Elle est également susceptible de faire évoluer les consciences religieuses sur les plans réflexif et critique, notamment à l'égard des « autorités » religieuses.

Elle permet aussi d'intégrer une vision démocratique et laïque de la société et de résister plus facilement à toute imposition autoritaire d'une orthodoxie (Willaime, 2005, p. 27-28).

Une éducation à la diversité religieuse nécessite tout d'abord de considérer les religions, non pas comme des systèmes de croyances homogènes, mais comme des relations entre un contexte de traditions et des groupes ou des individus, afin d'être en mesure de les étudier sans *a priori*.

Ensuite, l'enseignant doit offrir aux élèves des compétences d'analyse et des connaissances pouvant interagir sur leurs propres croyances et valeurs, afin de pouvoir élaborer une réflexion critique de manière constructive.

Comme les recherches montrent que les enfants sont motivés pour apprendre quand ils ont quelque chose à dire, il faudrait donc les associer au choix des thèmes et aux méthodes d'enseignement.

Par ailleurs, le matériel d'apprentissage mis à la disposition des élèves doit donner une image réaliste des différents contextes religieux, ce qui n'exclut pas les relations avec des personnes qui leur sont étrangères (accueil d'invités à l'école, visites à l'étranger) (Jackson, 2005, p. 51).

Comme les connaissances et la compréhension n'engendrent pas forcément le respect, la tolérance et l'éradication des préjugés, l'étude des incidences aussi bien négatives que positives de la religion apparaît nécessaire (Gearon, 2002, p. 140-151).

Les établissements scolaires devraient être les premiers à promouvoir cette éducation interculturelle en s'attaquant à toutes les formes de discrimination, de xénophobie et de racisme (y compris institutionnel et culturel), en promouvant la tolérance et le respect de la différence et en reconnaissant égaux tous les membres de la communauté scolaire.

Ainsi, en Grande-Bretagne, certaines écoles vont s'intéresser au développement de ces valeurs dans les différents aspects de la vie scolaire (Farrer, 2000) d'autres vont mettre en œuvre des stratégies de résolution de conflits (Bodine & Crawford, 1998).

Néanmoins, même si les établissements scolaires ont un rôle important à jouer dans le cadre de cette éducation à la diversité religieuse, c'est également le cas des autres institutions de la société et notamment le gouvernement qui devrait prendre plus souvent en considération la pluralité des identités culturelles et religieuses de ses administrés et leurs liens avec d'autres pays, dans le cadre de ses orientations, à commencer par sa politique étrangère (Jackson, 2005, p. 52).

L'affaire du « foulard islamique » en France

En France, l'« affaire » du « foulard islamique » dans les années 1980 a eu pour effet de retirer des textes officiels le terme « interculturel ».

Depuis, les questions d'identité culturelle, ethnique ou religieuse sont absentes, c'est-à-dire non traitées au sein de l'école. Cependant, nous pouvons constater que refouler un problème d'éducation ne permet pas de le réduire, mais tend à l'aggraver.

En voulant adapter l'enseignement au public scolaire pour éviter de l'exclure, des mesures compensatoires avec la politique des ZEP ont été mises en place, afin de donner plus à ceux qui ont moins avec comme objectif d'aboutir à une égalité des résultats.

Les questions d'échec scolaire et de violence dans les établissements se posent peut-être encore plus qu'auparavant. Les processus d'intégration semblent de moins en moins probants. Au-delà des écarts sociaux, ne faudrait-il pas prendre en considération la distance culturelle qui sépare les élèves de la forme scolaire ?

Nous pouvons nous demander si les programmes scolaires ou les mesures spécifiques ont également pour objectif l'égalité des résultats chez les enfants de migrants ? Est-il envisageable de mettre en place différents traitements des publics scolaires à l'école publique pour préserver une certaine cohésion nationale, ou faut-il créer des écoles parallèles pour répondre aux besoins des minorités ? Si l'école est le lieu essentiel du débat sur la construction de la nouvelle identité française (Henry-Lorcerie, 1995), devons-nous redéfinir les conditions de la citoyenneté ? (Kymlicka, 1995).

Concernant le port des signes religieux à l'école, l'avis du Conseil d'État du 27/11/89 indique qu'il n'est pas incompatible avec le principe de laïcité, sauf si c'est un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande. Cet avis aurait pu suffire, mais le besoin de légiférer sur cette question pour clarifier le débat va créer des tensions là où il y avait justement une alternative par le biais de l'éducation interculturelle.

La loi de mars 2004 sur la laïcité interdit le port de tout signe religieux « ostensible », ce qui inclut le voile islamique, la kippa et le port des grosses croix, et qui exclut le port de symboles discrets de sa foi comme les petites croix, les étoiles de David ou les mains de Fatima.

Dans d'autres pays européens, comme l'Allemagne, le Danemark, l'Espagne, la Grande-Bretagne ou les Pays-Bas, le port du foulard islamique chez les élèves dans les établissements scolaires publics est généralement admis. En Espagne, cette attitude est motivée par le souci d'assurer avant tout la scolarisation des élèves d'origine étrangère. En Allemagne, il est question du respect de la liberté de croyance. Dans les autres pays mentionnés ci-dessus, il s'agit d'éviter de prendre des mesures discriminatoires (Sénat, 2003).

Éducation interculturelle et pédagogie

Pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques relevant de l'interculturalité évoluent selon l'orientation donnée à l'éducation interculturelle. L'ouverture au monde, à commencer par l'Europe (notamment pour la France), provoque un besoin de dialogue et d'échange interculturels.

Les autres cultures sont maintenant davantage considérées comme des interlocutrices égales en droit et en fait, ce qui renforce une conception de l'interculturalité comme une composante intellectuelle, un « principe directeur de connaissance et de comportement » (Dufour, p. 107-118).

En effet, pendant longtemps, les pratiques interculturelles en éducation se sont accompagnées d'un misérabilisme par rapport à la présentation des cultures autres, à commencer par celles des minorités.

Ce rapport inégalitaire partait souvent d'un sentiment généreux de don de soi aux déshérités culturels ou autres, considérés alors comme à aider (Dufour, p. 111).

Des effets pervers (Smet *et al.*, 1993) en ont découlé, comme la « culturalisation » de l'échec scolaire ou la stigmatisation des élèves en difficulté, en fonction de leur origine culturelle.

La sacralisation de la culture, notamment nationale, a également donné lieu à des apories, en la considérant comme une référence immuable et absolue.

Par ailleurs, en voulant objectiver la culture, une approche se présentant comme interculturelle a eu tendance à la présenter d'une manière cohérente et à considérer les individus qui y participent de manière homogène.

Il semblerait que l'éducation interculturelle ait été introduite dans des pays européens comme la France, après le constat des difficultés d'intégration des élèves issus de l'immigration, ce qui a donné lieu à la mise en place de cours de langue et de culture d'origine pour tous ces élèves.

Cette approche n'a pas connu un franc succès et nous pouvons nous demander si elle relève de l'éducation interculturelle.

Il aurait en effet pu être intéressant à poser le problème en d'autres termes : les enfants ont souvent des difficultés à accepter et comprendre la diversité et l'altérité, il faudrait donc les aider à s'ouvrir à ces notions, ce qui est différent symboliquement et au niveau même des pratiques pédagogiques (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 76).

Généralement en éducation interculturelle, deux orientations pédagogiques complémentaires sont mises en exergue (Flye Sainte Marie & Schneider, 2004) : celle qui s'intéresse aux contenus et celle qui prend en considération les relations entre les groupes dans la classe ou dans l'environnement immédiat.

Elles ont pour objectif commun d'éveiller à la diversité, d'aider à repérer les différences comme source d'intérêt et possibilité d'enrichissement, d'offrir des éclairages différents en se référant aussi bien à des horizons proches ou lointains, contemporains ou anciens.

Concernant le travail sur les attitudes et la gestion des relations culturelles, l'enseignant va alors adapter les formes d'apprentissage en prenant en considération, d'une part la diversité des profils, des cadres de référence et des contextes d'appartenance des élèves, par exemple en se rendant à leur domicile ou en les rencontrant à l'extérieur de l'école.

D'autre part, il va prendre en compte les interrelations dans la classe en valorisant les attitudes d'échange et de réciprocité favorisant la relation interculturelle.

Généralement, l'éducation interculturelle est associée à une pédagogie de la pluralité, ce qui implique que l'enseignant va adapter sa pédagogie aux profils des élèves. Ainsi l'ouverture à la diversité ne concerne pas uniquement les élèves.

L'investissement du professeur est conséquent puisqu'il doit connaître les modes d'apprentissage et le profil cognitif de chaque élève, d'où la nécessité de s'ouvrir sur l'environnement de ce dernier, à commencer par ses parents (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 79).

Plus spécifiquement avec des enfants de migrants, et notamment quand la pauvreté caractérise leur environnement d'origine, le travail coopératif apparaît comme une méthodologie appropriée en leur permettant de se donner des objectifs et de résoudre des problèmes quotidiens, d'utiliser le langage dans des contextes variés et de se considérer comme acteurs dans une situation sociale de réciprocité (Rué, 1998, p. 293).

Plus généralement, comme l'éducation prépare les nouvelles générations à vivre en société, elle implique de développer chez l'ensemble des élèves des attitudes de respect de la diversité culturelle dans la société et dans l'école par le dialogue, la tolérance et le sens critique, afin de dépasser les conflits et éviter l'essentialisme (Garreta Bochada, 2004, p. 466).

L'éducation interculturelle favorise chez les élèves un développement de capacités et de compétences en matière d'identité culturelle, mais aussi des relations interculturelles avec d'autres personnes ou d'autres communautés, tout en préservant une cohérence dans la pluralité de leurs interactions (Fermoso, 1997, p. 256).

Dans les situations où l'éducation interculturelle concerne l'ensemble des élèves, ce sont les méthodes actives qui sont préconisées. Le travail s'effectue alors en collaboration avec les élèves et chacun d'entre eux est pris en considération, notamment son identité personnelle, sa culture d'appartenance et ses difficultés cognitives.

L'objectif de ces méthodes est de permettre à chaque élève de faire un travail sur lui-même et sa culture, mais aussi de pouvoir se décentrer pour aller à la rencontre des autres (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 76). Le savoir est alors amené par des expériences pratiques et émotionnelles qui sont vécues d'une manière intrinsèque par chacun, ce qui permet alors de travailler sur soi.

Cependant, quand les élèves ont connu une pédagogie traditionnelle visant à la transmission d'un savoir du professeur aux élèves, ils peuvent présenter des difficultés à s'adapter aux méthodes actives qui reposent avant tout sur la motivation et la capacité des élèves à accepter ce travail.

Par ailleurs, l'évaluation des résultats de ces expériences fondées sur l'émotion demeure très difficile. Certains auteurs recommandent alors d'instaurer ces méthodes dès la maternelle (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 78).

Capacités, compétences et valeurs de l'interculturel en Europe

Un certain consensus semble se dégager sur le plan de l'Union européenne en matière de capacités et de compétences relatives aux objectifs de l'éducation interculturelle (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p.101) :

- Pouvoir analyser une situation conflictuelle et essayer de trouver des solutions ;
- Accepter d'envisager l'existence de perspectives culturelles différentes ;
- Accepter de vivre avec des personnes appartenant à d'autres cultures, qu'elles soient issues de l'immigration ou non ;
- Connaître et respecter sa propre culture et celle des autres ;
- Pouvoir faire face aux préjugés racistes, xénophobes et intolérants ;
- S'intéresser aux coutumes et aux valeurs de chaque groupe « ethnique » ;
- Se familiariser aux processus migratoires, aux contextes culturels et aux différentes manières d'exprimer les mêmes sentiments selon chaque culture.

Comme le principe fondamental de l'éducation interculturelle relève de l'enrichissement mutuel par la reconnaissance de la diversité, certaines valeurs sont préconisées :

- L'empathie : chaque personne doit apprendre à comprendre les autres, à se mettre à leur place et être tolérante à l'égard de leurs problèmes ;
- La solidarité : l'éducation interculturelle est un moyen d'apprendre à vivre dans une société humaine et préconise le soutien mutuel ;
- Respect interculturel : l'éducation interculturelle vise à supprimer toute forme de domination d'une culture sur les autres et prône un rapport égalitaire entre les cultures ;
- Opposition au nationalisme : l'éducation interculturelle doit être capable de supprimer les barrières entre les États et élargir l'horizon des citoyens.

Dans cette orientation européenne, la culture relève d'un instrument de socialisation qui permet aux acteurs de se situer dans le monde, d'interpréter les événements qui ont lieu et d'établir des relations interpersonnelles (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 101).

L'éducation interculturelle demeure avant tout une éducation aux valeurs, dont les objectifs sont destinés à promouvoir la tolérance et la solidarité, et dont les actions se limitent pour l'essentiel à favoriser l'intégration dans une société le plus souvent multiculturelle et multilingue (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 109).

Linguistique et bilinguisme

Alors que la pédagogie du français langue étrangère (FLE) a été conçue pour des enfants vivant à l'étranger, celle du français pour les enfants de migrants diffère car ces derniers doivent apprendre le français en tant que langue seconde du pays où ils vivent.

L'apprentissage nécessite donc une mise en contexte et une familiarité pour une utilisation quotidienne.

Par ailleurs, des lacunes ont été constatées quant à l'enseignement de leur langue maternelle, ce qui leur est préjudiciable, les linguistes ayant démontré que la maîtrise de la langue maternelle est nécessaire à l'appropriation d'une langue seconde (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 81).

Cependant, la capacité à communiquer ne se limite pas à la détention d'un capital linguistique car elle dépend aussi d'un capital communicationnel dont le substrat est la culture qui donne le sens et le mode d'emploi (Tarin, 2006, p. 172).

En effet, la culture s'exprime à travers une langue, toute langue est porteuse à la fois d'un contenu et d'une appartenance culturels. La communication se présente comme une dynamique sociale et culturelle, les signes étant autant d'indices d'appartenance culturelle, que ce soit au niveau linguistique ou non-verbal.

Pour l'enfant de migrant, apprendre la langue d'un pays d'accueil implique de s'ouvrir à un autre code linguistique et culturel. Il se situe alors entre deux modes de structuration de la réalité, devant un choix linguistique et culturel entre le milieu scolaire et son milieu familial (Koykis, 1987, p. 104-105).

Afin de dépasser le simple apprentissage linguistique vers une meilleure compréhension des codes ou des schèmes culturels qui lui sont intrinsèques, l'expérience développée par l'Office franco-allemand pour la jeunesse peut s'avérer intéressante : l'objectif est de mettre en relation des groupes franco-allemands afin de les amener à vivre une expérience interculturelle.

Cela permet de décrypter les difficultés de communication et de collaboration entre les deux groupes, ce qui relève principalement de la méthode des « incidents critiques ». Cette expérience permet aux enseignants de dépasser leurs présupposés et de s'ouvrir la diversité par la connaissance et la reconnaissance des autres cultures.

Cette sensibilisation demande des moyens que les instituts de formation des enseignants, comme les IUFM en France, ne possèdent pas. Ces derniers proposent cependant des modules sur l'interculturel, mais l'inscription ne se faisant que sur la base du volontariat, ils ne concernent qu'une minorité des futurs enseignants (Kerzil & Vinsonneau, 2004 p. 85).

En 1993, Danielle Moore (Moore, 1993, p.107) montrait que les bilingues ne développaient que rarement des compétences équivalentes dans les différentes langues.

Cela a été confirmé depuis, notamment avec le bilinguisme déséquilibré résultant des situations de contacts et de migration. Des compétences différentes seront mises en œuvre par le locuteur dans chaque code linguistique en présence, selon ses besoins en matière de communication.

Les immigrants ont tendance à corriger ce déséquilibre comme l'indiquent les conclusions de différentes enquêtes Insee (INSEE, 2003 ; INSEE, 2002) sur la transmission et la pratique des langues régionales et étrangères. Plus précisément, les migrants n'abandonnent pas leur langue maternelle et vont miser sur l'école pour maintenir et accroître leur bilinguisme.

En France, l'usage de l'espagnol se maintient dans 30% des familles d'origine espagnole et se développe en dehors de celles-ci. Cela est dû aux nombreux allers-retours dans le pays d'origine suite au regroupement familial, mais surtout à l'apprentissage scolaire de la langue écrite et orale durant les deux cycles du secondaire. Il y a donc passage d'un modèle familial, essentiellement oral, à celui de l'école sous sa forme académique par le biais de l'écriture relevant de la norme et de la légitimité (Deprez, 2003, p. 42).

Cette reconnaissance individuelle et collective des compétences culturelles et linguistiques des enfants issus de l'immigration s'appuie sur des outils constitués par le Conseil de la coopération culturelle (créé en 1962) du Conseil de l'Europe, comme les portfolios européens des langues et des méthodes pédagogiques considérant que la valorisation du plurilinguisme des Européens est au fondement d'une citoyenneté intégrative (et non pas exclusive) (Molinié, 2005, p. 109-110).

Comme certains pays européens, la France dispose de territoires (TOM) et de départements d'Outre-mer (DOM) dans lesquels plusieurs langues et cultures différentes sont présentes. Les Outre-mers « *permettent de vivre, en grandeur nature le défi du multiculturalisme. C'est la cohabitation avec ces identités, langues, cultures, religions, traditions, liées à la métropole, mais aussi inscrites dans une histoire bien plus ancienne que celle marquée par l'arrivée des Européens (entre les XVII^e et XVIII^e siècles) qui fait l'importance de ces territoires. Cette diversité culturelle est un atout pour construire l'autre mondialisation, celle qui, au-delà des marchés, des économies, et des rapports de force, doit au contraire organiser le dialogue des cultures et des civilisations* » (Doumenge, 2002).

Des phénomènes de diglossie ont été observés, notamment entre le français, considéré comme une langue formelle et le créole, occupant assez généralement un statut sociopolitique moindre.

Le créole est une langue parlée par près de dix millions de locuteurs aux Amériques et dans les îles de l'océan Indien. Deux millions d'entre eux vivent dans les DOM français : Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion. Pendant trois siècles, le créole a été la seule langue des esclaves noirs et s'est transmis essentiellement sous forme orale par le biais des contes, des proverbes et des chants, même s'il est parfois écrit depuis le milieu du XVIII^e siècle.

« *La situation de « diglossie » décrite en 1959 par Charles Ferguson, comparable sur bien des points à ce qu'on constate avec les parlers d'oc (occitan) et le catalan, n'est pas sans conséquence à la fois sur l'éducation scolaire et la forme de l'identité.*

Sans préparation particulière, l'insertion du créole dans la sphère de l'éducation peut réellement provoquer un refus massif des enfants en classe. De nouvelles approches méthodologiques doivent donc être acclimatées dans les établissements scolaires pour enseigner le français comme on le fait en Afrique noire francophone ou partiellement francophone en tant que « langue seconde » ou « langue étrangère ». Dans le même temps, les différentes tendances culturelles et politiques dont la mouvance indépendantiste, posent le principe du rétablissement dans toute sa plénitude de la langue vernaculaire créole en conférant aux enseignants les équipements linguistiques indispensables (grammaires, dictionnaires, guides...) Ces efforts ont déjà conduit à la mise en place d'une licence et d'une maîtrise de créole à l'Université des Antilles et de la Guyane au début des années 1990 et récemment à la publication du décret du 9 février 2001 créant, dans le cadre de l'Éducation nationale, un concours de recrutement de professeurs du second degré pour pourvoir à l'enseignement du créole en lycée et collège » (Bernabé J., Confiant R., 2002).

Prise en compte de l'hétérogénéité

L'hétérogénéité des élèves renvoie à la diversité, à la différence et à l'inégalité. L'inégalité concerne la position de chaque élève devant le savoir et la culture scolaires.

La différence renvoie à la notion de « niveau », généralement défini par la maîtrise de certaines connaissances (considérées comme indispensables) et de compétences (être capable de raisonner, d'argumenter, de conceptualiser).

La diversité est souvent appréhendée sur le plan culturel, et notamment la juxtaposition de différents groupes culturels, ethniques, nationaux au sein de l'école.

Cette diversité culturelle pose souvent des problèmes de communication, liés à l'absence de maîtrise de la langue véhiculaire, généralement nationale, mais aussi à l'incapacité de décoder les pratiques et les représentations sociales et culturelles de chaque groupe.

La langue utilisée dans l'enseignement peut ainsi être à l'origine d'incompréhensions et d'interprétations erronées, donnant lieu à des comportements inattendus ou jugés atypiques.

Au-delà de l'échange de significations, la communication se présente comme un mode d'analyse des représentations de soi, des autres et du monde, mais aussi du sens, des codes et des objets sociaux qui diffèrent selon chaque groupe culturel et qui sont au fondement de son identité.

L'interprétation des attitudes, des pratiques et des valeurs est donc une dimension interculturelle essentielle à prendre compte en matière de compétence communicationnelle, notamment en didactique des langues (Tarin, 2006, p. 10-11) pour la formation des enseignants afin de leur permettre de communiquer mieux face à un public élève pluriculturel.

À la différence de niveau chez les élèves se superposent assez souvent celles des catégories sociales et des groupes ethniques. Quand il s'agit de mettre en place des dispositifs d'aide et de soutien scolaire, la dimension culturelle est souvent absente.

Ainsi en France, si certaines mesures compensatoires comme les ZEP permettent de prendre en compte l'hétérogénéité sociale des élèves, elle oublie l'hétérogénéité culturelle qui devrait faire l'objet de traitements et d'approches spécifiques et qui relève d'une autre problématique.

Cette différence a cependant été rappelée en 2002 par une circulaire :

« ... il convient de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire. L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP » (MEN, 2002).

L'éducation interculturelle à destination des migrants ou des minorités vise à créer un espace communicationnel où le groupe majoritaire accepte de traiter les autres d'une manière égalitaire et de participer avec eux à cette création (Carboneli, 1998, p. 33-34).

À côté de règles strictes et claires visant au respect mutuel, l'établissement scolaire ou l'enseignant peuvent alors instaurer un climat collectif favorable à l'intégration de chaque groupe et l'expression de chacun. Par exemple, l'enseignant peut mettre en place des dispositifs d'expression et offrir ainsi une grande marge d'initiative à chaque élève pour qu'il puisse comprendre la complexité de ses identités (Lorcerie, 2003, p. 271).

La démarche interculturelle dans les « éducations à ... »

La démarche interculturelle est de plus en plus reprise dans les « éducations à ... », à l'interculturel, à la citoyenneté, à la paix, à la santé, au développement, aux droits de l'Homme, au développement durable.

Si nous considérons que les objectifs principaux de l'école sont d'enseigner et d'éduquer, l'enseignement relève principalement des savoirs de base - c'est-à-dire lire, écrire, compter -, des notions s'inscrivant dans une culture générale (et assez souvent constituée comme nationale) à partir de l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les arts, etc.

Les contenus et les méthodes ne sont pas vraiment remis en cause même si les résultats ne sont pas toujours probants.

Ceux de l'éducation ne sont pas encore clairement définis. Cependant, les objectifs de l'« éducation à... » concernent non seulement des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements.

La pédagogie active, permettant de placer l'élève au centre des apprentissages, est alors privilégiée, ainsi que la pluridisciplinarité, et si possible la transdisciplinarité.

Les « éducations à... » permettent de former l'être humain dans ses différentes acceptations, à partir de la réalité immédiate (environnement des élèves, actualité), mais en s'en distanciant par le biais de la rationalité, pour prendre du recul et élaborer une réflexion.

La dimension interculturelle favorise une visibilité globale des problématiques de ces différentes éducations, en prenant en considération les différents contextes et les variations individuelles, sociales et culturelles.

Elle permet d'éviter la constitution d'une vision unique sur le monde et donc arbitraire : c'est pourquoi elle devrait toujours être présente dans la dimension éducative de l'école (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 99-100).

« Si l'on cherche à réduire les inégalités, les injustices, les tensions raciales ou ethniques ou religieuses ou autres, le seul objectif raisonnable, le seul objectif honorable, c'est d'œuvrer pour que chaque citoyen soit traité comme un citoyen à part entière, quelles que soient ses appartenances » (Amin Maalouf, 1998, p. 176).

Cependant, l'éducation démocratique dans un contexte multiculturel implique une approche critique relative au choix des savoirs enseignés et à la prise en compte du rapport des élèves à leur égard, à l'investissement par les acteurs de l'école des valeurs considérées comme fondamentales pour la démocratie, et à la nature sociale et culturelle de l'espace et de l'environnement scolaire.

C'est justement parce que l'éducation interculturelle s'intéresse à la contradiction entre les valeurs démocratiques d'une part, et les tensions, identitaires, les discriminations et l'« ethnonationalisme » d'autre part, qu'elle peut alimenter la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté (Lorcerie, 2003, p. 272).

Dans certains pays, comme la Grande-Bretagne, la dimension interculturelle se retrouve dans l'éducation à la citoyenneté, notamment ce qui relève des « questions controversées ».

Cette réflexion, que l'on retrouve dans le rapport Crick (Crick, 1998, section 10), s'inspire des travaux de Jürgen Habermas.

Il définit la question controversée comme une question pour laquelle il n'y a pas un seul point de vue fixé *a priori* ou universellement valable. Généralement ces questions divisent la société, tandis que les groupes qui la composent présentent des solutions ou des explications divergentes. Elles se retrouvent dans la plupart des disciplines scolaires.

Bernard Crick indique qu'elles sont généralement évitées. Pourtant elles s'avèrent importantes car elles concernent des problèmes majeurs, comme les relations entre les peuples, les questions de guerre et de paix, d'oppression et de justice, de religion, etc.

Ne pas les traiter à l'école, ce serait négliger l'essence même de l'éducation, car celle-ci ne se réduit pas à des cours, nécessite des rencontres avec autrui, d'autres expériences, une participation active à des prises de décision collective, le développement de qualités intellectuelles autres que la mémoire.

Le travail sur les questions controversées doit permettre de développer certaines qualités, comme la propension et l'empathie pour saisir et comprendre les croyances, les intérêts et les points de vue d'autrui, la capacité à raisonner sur des problèmes controversés en choisissant parmi différentes alternatives, respecter les différences visions des choses,...

La dimension interculturelle se retrouve également dans l'éducation morale, celle-ci reposant sur la valorisation de valeurs partagées entre les différentes cultures.

Par conséquent, l'éducation morale repose sur une participation de tous (notamment dans la classe) pour rechercher et reconnaître ces valeurs communes qui permettent à chacun de coexister, d'échanger et de collaborer dans une société et plus largement un monde multiculturel (Alcalá del Olmo Fernández, 2004, p. 127).

L'éducation interculturelle dans le contexte européen

La construction européenne et l'interculturalité

Principaux textes et ouvrages de référence

Le Conseil de l'Europe joue un rôle de premier plan dans la prise en compte de l'éducation interculturelle par les pays membres.

Ses actions passées et à venir en la matière ont été présentées en 2003 dans la Déclaration de la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation : éducation interculturelle : gestion de la diversité, renforcement de la démocratie :

« Nous, ministres européens de l'Éducation des 48 États³ [...] Reconnaisant le rôle de l'éducation interculturelle et la contribution majeure du Conseil de l'Europe dans le maintien et le développement de l'unité et de la diversité de nos sociétés européennes [...]

Notons avec satisfaction les avancées et résultats des projets et activités menés actuellement par le Conseil de l'Europe, notamment :

– la mise en œuvre, dans le cadre de la Recommandation (2001)15 du Comité des Ministres sur « L'enseignement de l'histoire au 21e siècle », de la « Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité » et du nouveau projet sur « la dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire » consacré aux dates fondatrices de notre continent ;

– le succès remporté par l'Année européenne des langues et la « Journée européenne des langues » qui célèbre chaque année la diversité linguistique et renforce l'éducation interculturelle ;

– le lancement du projet sur « le nouveau défi interculturel de l'éducation: diversité religieuse, dialogue en Europe », contribution majeure aux objectifs communs de connaissance réciproque, de respect, d'apprendre à vivre ensemble ;

– la mise en œuvre, dans le cadre de la Recommandation R(2000)4 du Comité des Ministres, du projet sur « l'éducation des enfants roms/tsiganes », projet mettant en valeur les principes d'éducation interculturelle ;

– le programme sur les stratégies et les actions d'éducation à la démocratie, menées en coopération avec les institutions d'enseignement supérieur, et touchant au processus de Bologne, à la Convention de Lisbonne (établie conjointement avec l'Unesco) à la gouvernance participative, à l'assurance qualité et à la responsabilité publique, dans une approche d'apprentissage tout au long de la vie ;

– le projet sur « l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux Droits de l'Homme » qui devrait trouver son prolongement lors de l'« Année de la citoyenneté par l'éducation » en 2005 et au-delà, par la mise en œuvre de la Recommandation (2002) 12 et de l'approfondissement du concept d'éducation à la démocratie ;

[...] Demandons au Conseil de l'Europe : [...] d'axer son programme de travail sur la mise en valeur de la qualité de l'éducation en tant que réponse aux défis de la diversité de nos sociétés, en faisant de l'apprentissage de la démocratie et de l'éducation interculturelle des éléments notables de réforme des politiques éducatives ;

a. *relancer la recherche conceptuelle sur l'éducation interculturelle afin d'adapter la terminologie et de définir clairement le contenu et le contexte de l'éducation interculturelle ;*

b. *aider à faire comprendre la dimension européenne de l'éducation dans le contexte de la mondialisation, en introduisant le respect des droits de l'Homme et de la diversité, fondements de la gestion de la diversité, de l'ouverture vers les autres cultures, du dialogue interreligieux, du « dialogue euro-arabe » ;*

c. *renforcer le travail dans le domaine des contenus des méthodes d'apprentissage et des supports didactiques afin de fournir aux États membres des exemples d'outils pédagogiques permettant de prendre en compte la dimension interculturelle des curricula ;*

d. *développer les instruments d'analyse et identifier et diffuser les exemples de bonne pratique qui valorisent les approches interculturelle et pluraliste, dans les manuels scolaires ;*

e. *développer des programmes de communication et de compréhension mutuelle, notamment à travers l'apprentissage des langues et en encourageant une prise de conscience de la valeur ajoutée que la diversité linguistique apporte aux sociétés multiculturelles ;*

f. *encourager les États membres à introduire, dans leurs politiques éducatives, la dimension interculturelle afin de permettre une réflexion appropriée sur les dialogues entre les cultures ;*

g. *encourager la recherche sur l'apprentissage social et coopératif afin de prendre en compte l'« apprendre à vivre ensemble » et la dimension interculturelle dans l'ensemble des activités d'enseignement ;*

h. *soutenir les initiatives et les expériences de gouvernance démocratique à l'école, notamment à travers le partenariat, la participation des jeunes, la coopération avec les communautés, les parents et la société civile ;*

3. Précisons que les pays membres du Conseil de l'Europe sont bien plus nombreux que ceux de l'Union européenne et comprennent notamment la Russie et la Turquie.

- i.** développer des instruments d'assurance qualité inspirés par l'éducation à la citoyenneté démocratique prenant en compte la dimension interculturelle et développer des indicateurs de qualité, des instruments d'auto-évaluation et de développement autot centré pour les institutions éducatives ;
- j.** identifier des modèles de bonne pratique relative à la gouvernance démocratique et l'assurance qualité à l'école et préparer les utilisateurs potentiels à en faire usage ;
- k.** renforcer l'éducation interculturelle et la gestion de la diversité dans son programme pour la formation continue du personnel éducatif et inciter les États membres à contribuer à ce programme en organisant des séminaires sur des thèmes directement liés aux objectifs de la présente Déclaration ;
- l.** élaborer et promouvoir des méthodologies de travail qui permettent d'introduire dans les programmes de formation initiale et continue propres aux États les principes de non-discrimination, de pluralisme et d'équité ;
- m.** reconnaître les possibilités d'utilisation des TIC en tant qu'outils pour la promotion de l'apprentissage interculturel dans un contexte de mondialisation ;
- n.** développer des stratégies pédagogiques et des méthodes de travail qui préparent les enseignants à gérer les nouvelles situations qui émergent dans nos écoles du fait de la discrimination, du racisme, de la xénophobie, du sexisme et de la marginalisation, et à résoudre les conflits de manière non violente ;
- o.** encourager le développement de compétences professionnelles pour les enseignants prenant en compte, au sein d'une équipe, les compétences liées au rôle de facilitateur d'apprentissage, de médiateur, de conseiller, de partenaire, de gestionnaire de ressources humaines ;
- p.** favoriser une approche globale de la vie institutionnelle afin de créer une communauté d'apprenants en prenant en considération le curriculum caché, le climat scolaire, la culture organisationnelle de l'établissement scolaire et l'éducation non formelle ;
- q.** encourager les États membres à accepter que la gestion de la diversité n'est pas seulement un problème de l'école, mais avant tout un problème de la société tout entière, notamment en matière de politiques mises en œuvre dans le domaine social, familial et migratoire ;

[...] Sommes déterminés à prendre les dispositions qui conviennent pour prendre en compte l'éducation interculturelle comme une composante importante de nos politiques éducatives ; ceci implique des mesures appropriées au niveau des curricula, de la gouvernance à l'école et de la formation des enseignants [...] » (Conseil de l'Europe, 2003).

La promotion du dialogue interculturel est l'une des priorités du Conseil de l'Europe. Certains évènements comme celui du 11 septembre 2001 vont accentuer la prise en considération de la diversité culturelle en Europe, qu'il s'agisse des citoyens européens et de tous ceux qui sont amenés à vivre sur le territoire européen (Leclercq, 2002, p. 7).

L'éducation est considérée comme essentielle à cette orientation politique visant au renforcement et à l'amélioration des relations entre cultures, communautés, religions et cosmogonies, notamment parce qu'elle permet de prévenir des conflits.

Le Conseil de l'Europe a ainsi proposé des mesures portant sur les programmes d'histoire, les langues et l'éducation à la citoyenneté démocratique en privilégiant la pluralité des approches, l'autonomie de jugement et la prise en compte de la diversité culturelle au sein des établissements scolaires.

La confrontation à la différence est donc au centre de la problématique interculturelle européenne en éducation : elle concerne les enfants de migrants, ceux des nouvelles minorités, mais aussi ceux de populations discriminées par une éducation trop éloignée de leur culture (Leclercq, 2002, p.13).

L'interculturel est défini comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes. L'objectif est que les groupes et les individus qui se réclament de celles-ci dans une même société ou dans un ensemble géopolitique puissent nouer des liens fondés sur l'équité et le respect mutuel » (Leclercq, 2002, p. 9).

Qu'il soit question des migrants ou des « nouvelles » minorités en Europe centrale et orientale reconnues après les évènements politiques de 1989 (chute du mur de Berlin, création de nouveaux États souverains), l'interculturel donne la possibilité de confronter les différences, de relever les incompréhensions ou les conflits qu'elles provoquent, afin d'y remédier :

« Quand il s'agit de découvrir la diversité des langues ou l'importance des médias, la figure de l'interculturel qui s'impose est celle qui se centre sur les enjeux de communication et les implications du pluralisme linguistique ou de l'éthique de l'information. S'il faut repenser la mémoire du passé qui vaut à chaque civilisation ses angoisses et ses connivences, ou ses antipathies, la figure de l'interculturel qui ressort est celle axée sur la redéfinition des identités et l'amélioration de la compréhension mutuelle. Quand on s'inscrit dans la perspective de la participation à un patrimoine commun avec la dimension européenne de l'éducation ou d'aspects liés à la promotion du civisme et de la démocratie, c'est une figure dont le centre de gravité est la référence à des valeurs qui entre en jeu. Enfin, il va de soi que ces vues sur l'interculturel [...] doivent également aboutir à des mesures permettant de les concrétiser ; on ne saurait donc oublier une autre figure indispensable, celle des pratiques qui doivent découler des choix proposés » (Leclercq, 2002, p. 10).

Dans son « kit pédagogique » (Conseil de l'Europe, 1995), le Centre européen de la jeunesse - qui dépend du Conseil de l'Europe - donne des outils aux enseignants pour sensibiliser - avec une approche très humaniste - les jeunes à la nécessité de transformer les sociétés multiculturelles en sociétés interculturelles (Conseil de l'Europe, 1995, p. 25). Il est proposé d'interroger les comportements des individus (ouverture d'esprit nécessaire) et les systèmes de contrôle et de pouvoir qui seraient responsables de l'inégalité (mesures politiques à mettre en œuvre afin de faciliter le processus) (Conseil de l'Europe, 1995, p. 38).

Une présentation historique des réponses éducatives dans le cadre d'une société multiculturelle rend compte des principales politiques éducatives entre 1970 et 1990 en Europe : permettre aux enfants de migrants de retourner dans leur pays en leur consacrant un enseignement spécifique ; insérer les enfants de groupes culturels minoritaires dans la société dominante, soit en les dépouillant de leur identité culturelle (assimilation), soit en essayant de préserver partiellement leur propre identité culturelle (intégration).

Il est précisé que ces mesures étaient basées sur une croyance de la supériorité de la culture dominante, celle-ci ne devant pas être affectée par les autres cultures, ce qui imposait un changement seulement chez les groupes minoritaires ou les migrants.

Par ailleurs, la plupart de ces derniers ne sont pas retournés dans leur pays d'origine, ce qui a rendu caduque ce type d'éducation, qui d'ailleurs a peu de choses en commun avec les objectifs de l'éducation interculturelle (Conseil de l'Europe, 1995, p. 41-42).

Concomitamment, les perceptions de la société multiculturelle s'aiguisent : il ne s'agit ni d'une simple juxtaposition de cultures, ni d'un *melting pot*. L'éducation interculturelle favorise le travail sur les processus d'échanges et d'interaction réciproques, permet d'échapper à l'essentialisme et aux phénomènes de replis identitaires (démantèlement des barrières), donne l'occasion de relier diverses problématiques éducatives, tels que les droits de l'Homme, l'antiracisme, la solidarité, la réciprocité ou le développement (Conseil de l'Europe, 1995, p. 42).

L'éducation interculturelle est alors mobilisée comme un processus d'éducation sociale :

« Pour qu'une société devienne réellement interculturelle, chaque groupe social doit pouvoir vivre dans des conditions d'égalité, quels que soient sa culture, son mode de vie ou son origine. Cela implique non seulement de reconsidérer notre façon d'interagir avec les cultures qui nous paraissent étranges par rapport à la nôtre, mais aussi notre façon d'interagir avec des minorités comme les homosexuels ou les handicapés qui se heurtent à diverses formes d'intolérance et de discrimination. [...] L'éducation interculturelle a pour objectif global de favoriser et de renforcer les bases des relations mutuelles entre les différentes sociétés, mais aussi entre les groupes culturels majoritaires et minoritaires. [...] Cet objectif global suppose que l'éducation interculturelle intervienne au niveau de la société dans son ensemble. Il est impossible d'imaginer une société interculturelle qui ne fonctionnerait qu'avec l'une des parties concernées, c'est-à-dire avec seulement les groupes minoritaires ou les groupes majoritaires » (Conseil de l'Europe, 1995, p. 42-43).

Le Conseil de l'Europe a contribué à concevoir les politiques éducatives multiculturelles dans les années 1960, 1970 et 1980, puis les celles relatives à interculturel dans les années 1990 et 2000. D'une certaine manière, c'est lui qui a construit le discours officiel européen sur ces questions.

D'autres organismes supranationaux vont tenir des discours équivalents dès les années 1970. Dans sa recommandation portant sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales (UNESCO, 1974), l'UNESCO considère que l'éducation interculturelle peut favoriser l'intégration des minorités et permet de prendre en compte de la diversité, dans la mesure où cette éducation s'intègre à une politique interculturelle globale d'interrelation entre l'éducatif, le social, l'économique et le politique.

La CEE publie en 1977 une directive portant sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants qui se présente alors comme une réponse aux problèmes de scolarisation des enfants de différents groupes culturels se trouvant dans une situation de précarité sociale. L'idée est de proposer, d'une part l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, d'autre part l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, permettant ainsi la réintégration des élèves dans leur pays de provenance.

Le Traité de Maastricht ([Traité sur l'Union européenne](#), 1992, article 126) reprend ces directives relatives à l'éducation bilingue des enfants de migrants et des minorités culturelles et ethniques.

En 1989, la recommandation du Conseil de l'Europe relative aux enfants de migrants (Conseil de l'Europe, [Recommandation 1093](#), 1989) constate que depuis ses recommandations de 1986 (n°786 (1976) relative à l'éducation et au développement culturel des migrants et de 1988 (1089) sur l'amélioration des relations intercommunautaires (journées européennes « Osons vivre ensemble »), de nombreuses activités ont été effectuées en matière d'éducation et de développement culturel des migrants par le Conseil de l'Europe dans le cadre du Conseil de la coopération culturelle (CDCC) et du Comité européen sur les migrations (CDMG), ainsi que par la Communauté européenne.

Elle considère que la résolution sur l'éducation des migrants adoptée par la Conférence permanente des ministres européens de l'Éducation à Dublin (mai 1983) et que la recommandation (84)18 du Comité des Ministres sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration, « contiennent les principes nécessaires à l'élaboration de politiques nationales cohérentes permettant de subvenir aux besoins éducatifs et culturels des migrants ».

Cependant, elle constate des divergences entre les pays quand il est question de mettre en pratique cette éducation pour les enfants de migrants et insiste sur la nécessité de s'éloigner des modèles d'assimilation linguistique et culturelle qui ont jusqu'alors prévalu. Elle préconise avec la Communauté européenne la nécessité d'intégrer dans les systèmes éducatifs des pays d'accueil la langue du pays d'origine avec pour objectif le multilinguisme.

À cette fin, elle affirme que seule l'éducation interculturelle est appropriée pour « mettre en valeur la richesse que représente la présence des jeunes migrants dans les écoles », mais aussi « préparer tous les enfants, autochtones et migrants, à la vie dans la société pluriculturelle », tout en minimisant les « problèmes d'adaptation des enfants de migrants lorsque ceux-ci décident de retourner dans leurs pays d'origine ». Elle affirme que l'éducation interculturelle ne peut réussir que si elle repose sur une politique de formation des enseignants à cet effet.

La [Charte européenne des langues régionales ou minoritaires](#) (Conseil de l'Europe, 1992) considère que la protection et la promotion des langues régionales ou minoritaires de l'Europe est nécessaire pour maintenir les traditions et la richesse culturelles de l'Europe et s'inscrit dans sa construction reposant sur les principes de démocratie et de diversité culturelle.

Il est précisé que le droit de pratiquer ces langues dans la vie privée ou publique est imprescriptible. Elle demande aux États membres de permettre une scolarisation dans les langues régionales ou minoritaires afin que chaque élève, quelles que soient sa culture et sa langue maternelles, puisse être traité de manière égalitaire.

La [Convention Cadre pour la protection de minorités nationales](#) (Conseil de l'Europe, 1995) insiste non seulement sur le respect de l'identité culturelle, ethnique, linguistique et religieuse de chaque individu, mais aussi sur la création des conditions permettant d'exprimer, de préserver et de développer cette identité.

L'article 6 insiste sur la promotion d'un esprit de tolérance et d'un dialogue interculturel entre toutes les personnes qui vivent sur un territoire, quelle que soit leur identité, notamment dans les domaines de l'éducation, de la culture et des médias.

L'article 12 préconise des mesures dans l'éducation et la recherche « pour promouvoir la connaissance de la culture, de l'histoire, de la langue et de la religion de leurs minorités nationales aussi bien que de la majorité ».

À cette fin, il s'agit d'offrir des « possibilités de formation pour les enseignants et d'accès aux manuels scolaires », et de faciliter « les contacts entre élèves et enseignants de communautés différentes ».

Il demande aux pays membres de s'engager à « promouvoir l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation à tous les niveaux pour les personnes appartenant à des minorités nationales ».

L'article 14 précise que chaque État doit « reconnaître à toute personne appartenant à une minorité nationale le droit d'apprendre sa langue minoritaire » et lui donner « la possibilité d'apprendre la langue minoritaire ou de recevoir un enseignement dans cette langue ».

Dans la résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres portant sur [la réponse des systèmes éducatifs aux problèmes du racisme et de la xénophobie](#) en 1995 (Conseil de l'Europe, 1995), il est décidé que les systèmes éducatifs doivent contribuer à la lutte contre les attitudes racistes et les xénophobes et favoriser l'intégration scolaire des élèves, « promouvoir le respect de toutes les personnes, indépendamment de leurs origines culturelles et de leurs croyances religieuses » et « apporter une contribution irremplaçable à l'amélioration de la connaissance de la diversité culturelle européenne » et à l'élimination des stéréotypes, notamment en développant « l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines ».

La qualité des systèmes éducatifs dans un contexte relevant de la diversité se mesure « à leur capacité à faciliter l'insertion sociale de leurs élèves et étudiants », c'est-à-dire à « favoriser l'égalité des chances ».

Le Comité des Régions sur l'« Éducation Interculturelle » en 1997 (Comité des régions, 1997, [Avis d'initiative du Comité des régions sur l'éducation](#)) considère l'éducation interculturelle comme « un facteur clé de l'intégration sociale car elle favorise une meilleure compréhension et amène au respect de la diversité culturelle ».

L'éducation interculturelle dans les programmes européens

Le Conseil de l'Europe et la Commission européenne vont orienter les développements des systèmes éducatifs des pays membres vers une prise en compte plus importante de la diversité culturelle. Trois types de projets peuvent être successivement distingués :

- Le projet assimilationniste tout d'abord favorise la mise en place de programmes spéciaux à destination des élèves culturellement « différents » ou issus de l'immigration afin qu'ils apprennent la langue de la culture majoritaire et intègrent les programmes éducatifs nationaux.
- Ensuite, le projet intégrationniste va promouvoir une éducation pour tous, orientée vers la découverte de la diversité et l'inculcation de compétences et d'attitudes afin d'améliorer les relations interculturelles, l'objectif européen étant de favoriser les rencontres, la compréhension, la solidarité et la coopération entre les cultures européennes.
- Enfin, le projet humaniste qui questionne les systèmes éducatifs nationaux sur leur capacité à répondre aux exigences socioculturelles actuelles de l'Europe, notamment celle de transmettre des savoirs et des compétences permettant aux citoyens de diverses origines de participer pleinement à une société démocratique multiculturelle. La systématisation d'une éducation interculturelle y est préconisée, principalement pour l'élaboration de concepts et de pratiques dans le cadre de l'éducation aux droits de l'Homme et contre l'intolérance et le racisme.

L'éducation interculturelle apparaît clairement dans l'action 2 du programme Comenius (Onestini, 1996, p. 50) qui vise à soutenir des projets transnationaux, des réseaux et des associations qui promeuvent l'éducation interculturelle dans les programmes scolaires, les cours de formations initiale et continue pour les acteurs de l'éducation.

Sont également encouragées les pratiques pédagogiques innovantes qui aident les élèves à s'intégrer et à vivre dans une société caractérisée par la diversité culturelle et linguistique, favorisent l'éradication du racisme et de la xénophobie, améliorent la qualité de l'éducation en la rendant accessible aux enfants de migrants permettant alors une intégration « positive » et une adaptation à la société d'accueil » (Alcalá del Olmo Fernández, 2004, p.187).

Le programme [Comenius](#) contribue à la promotion de la conscience interculturelle en organisant des activités internationales, comme le développement d'initiatives interculturelles à l'école, la formation à l'éducation interculturelle des enseignants, l'éducation des enfants de travailleurs migrants, des gitans et de « voyageurs professionnels, soutenir la lutte contre le racisme et la xénophobie » (Alcalá del Olmo Fernández, 2004, p. 187).

L'éducation interculturelle se retrouve également dans le programme [Erasmus](#) relatif à la formation des enseignants : il encourage la mobilité des étudiants et des enseignants dans les pays de la Communauté européenne en favorisant la communication, l'échange des connaissances et des expériences.

Il promeut la conscience d'une identité nationale ou régionale, mais aussi la prise en compte de ce qui est distinctif et de ce qui est commun entre chaque culture. Son objectif est de développer la mobilité des étudiants dans la Communauté et de promouvoir une coopération plus étroite entre les universités (Alcalá del Olmo Fernández, 2004, p. 192).

L'éducation interculturelle est aussi présente dans d'autres programmes plus spécifiques, comme [LINGUA](#) qui promeut l'apprentissage de langues étrangères comme manière de favoriser les échanges et les relations entre les pays, ou [Tempus](#) qui concerne les pays d'Europe de l'Est avec la mission de favoriser chez les nouvelles générations la connaissance de leurs cultures et leurs possibilités d'interagir avec elles.

L'approche interculturelle à l'école

En 2004, la Commission européenne élabore un ouvrage (Eurydice, 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*) dans lequel sont comparées les approches interculturelles à l'école dans les pays membres. Cette analyse permet de relever les principales convergences et divergences.

C'est encore les définitions élaborées par le Conseil de l'Europe qui sont reprises. Ainsi, l'approche interculturelle est définie comme « l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes » (Conseil de l'Europe, 2002, p. 9) dans les programmes d'enseignement. Les apprentissages liés aux valeurs et à la culture nationale sont exclus de cette définition, mais il est précisé que leur maîtrise peut s'avérer nécessaire afin de mieux comprendre les autres cultures.

Presque tous les pays européens (Union européenne, pays candidats et pays de l'AELE/EEE) ont pris en compte cette approche dans leurs systèmes éducatifs. Elle « doit permettre à l'école de gérer la diversité culturelle des sociétés, qui s'est accrue suite aux phénomènes migratoires des dernières décennies » et « s'inscrit dans un enseignement ou des activités destinées à l'ensemble des élèves, immigrants et natifs » (Eurydice, 2004, p. 57).

Cependant, même si l'approche interculturelle concerne tous ces pays, ses objectifs et les modalités d'application diffèrent selon les systèmes éducatifs.

Concernant les objectifs de l'éducation interculturelle dans les curricula et les textes officiels, trois orientations peuvent être dégagées (Eurydice, 2004, p. 57) :

- L'apprentissage de la diversité culturelle pour développer des valeurs de respect et de tolérance chez les élèves ; certains pays considèrent que la lutte contre le racisme et la xénophobie fait pleinement partie de cette dimension.
- L'approche européenne qui favorise chez les élèves un sentiment d'identité européenne par des connaissances sur les traits culturels des populations européennes, sur l'histoire de l'Europe et de la place qu'occupe leur pays au sein de l'Europe.
- L'approche internationale qui, s'intéressant aux enjeux socioéconomiques historiques et actuels des relations entre les pays (notamment entre ceux du Nord et ceux du Sud) et des phénomènes migratoires qui en découlent, favorise la compréhension de la diversité culturelle.

Ces approches de l'interculturel à l'école concernent plusieurs disciplines, à commencer par l'histoire et la géographie, puis les langues étrangères, et enfin la religion et la langue d'enseignement. Elles occupent donc une position transdisciplinaire et ne constituent pas une matière en soi.

Dans près d'un tiers des pays, elle est également intégrée dans des enseignements relatifs à la connaissance et à la compréhension de la société, comme l'éducation civique et morale ou la sociologie, et correspond à l'une des principales préoccupations de l'éducation à la citoyenneté » (Eurydice, 2004, p. 59).

Les évaluations de ces approches au niveau national, concernant la manière dont les écoles mettent en application les recommandations ou les prescriptions des curricula et des textes officiels, sont encore peu nombreuses car l'éducation interculturelle a été introduite très récemment dans certains pays.

La République tchèque, le Danemark, les Pays-Bas, la Grande-Bretagne et la Norvège ont déjà mis en place ce type d'évaluation.

La République tchèque dispose d'une évaluation globale de l'approche interculturelle dans le système scolaire, mais aussi de moyens spécifiques de contrôle des pratiques dans les écoles. Les inspecteurs vérifient régulièrement que les personnels des écoles appliquent la directive du ministère de l'Éducation, de la jeunesse et des sports visant à lutter contre l'intolérance, le racisme et la xénophobie dans les écoles. Elle promeut notamment l'enseignement de la compréhension des différences entre les personnes et leur valorisation, ainsi que le respect de chaque individu, minorité, ou culture.

L'Institut d'évaluation danois montre qu'il existe de grandes variations dans les écoles dans la mise en pratique de la dimension internationale telle qu'elle est présentée dans la loi. Il préconise la mise en place de lignes directrices sur le plan national et une meilleure coopération entre les écoles en matière d'éducation interculturelle.

L'enseignement de l'interculturel ne serait pas suffisamment mis en œuvre dans les écoles aux Pays-Bas : ce serait dû à un manque de temps, à la concurrence avec d'autres priorités et au peu d'engagement des directions des établissements scolaires.

En Angleterre, les inspecteurs évaluent ce que les écoles réalisent pour permettre aux élèves de comprendre et de respecter les sentiments, les valeurs et les croyances des autres, afin qu'ils puissent être capables d'apprécier à la fois leurs propres croyances culturelles et celles des autres.

Deux rapports relatifs à l'éducation des minorités, publiés par l'Office for Standards Education, respectivement pour le niveau primaire (OFSTED, 2004, *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant, Good practice in primary schools*) et secondaire (OFSTED, 2004, *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant, Good practice in secondary schools*), montrent que ce sont « les écoles qui font un usage efficace de leur budget qui combattent le plus le racisme et développent le mieux les valeurs de diversité culturelle et d'éthique » (Eurydice, 2004, p.60).

En Norvège, il s'avère que si les manuels scolaires intègrent des aspects multiculturels, ils reflètent encore trop les caractéristiques culturelles de la majorité et de la classe moyenne en matière de nourriture, de religion et de style de vie. Les opportunités offertes par ces manuels afin de développer l'approche multiculturelle seraient rarement utilisées.

Les enseignants n'y trouveraient pas assez de conseils pédagogiques concernant la gestion de classes accueillant des élèves provenant des diverses minorités culturelles » (Eurydice, 2004, p.61).

Dans plus de la moitié des pays européens, l'approche interculturelle ne concerne pas seulement les apprentissages relatifs aux curricula, mais s'étend à d'autres activités de la vie scolaire, comme l'organisation de fêtes mettant en exergue la diversité culturelle, les échanges d'élèves entre pays, l'implication des membres des communautés immigrées.

Ces activités sont organisées, encouragées ou encadrées par les autorités éducatives en Allemagne, en Belgique, en Espagne, au Danemark, en Finlande, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal, en République Tchèque, en Roumanie et au Royaume-Uni.

Certains pays tels que la Finlande, la Norvège, la République Tchèque, le Royaume-Uni et la Suède considèrent l'éducation interculturelle comme un élément global qui concerne tous les aspects du fonctionnement de l'école. Ici, elle est censée influencer la culture de l'école et donc les valeurs qui sous-tendent les relations interpersonnelles entre les différents acteurs du système éducatif (y compris entre les élèves) » (Eurydice, 2004, p.61).

L'enjeu de l'approche interculturelle dépend de la capacité des enseignants et des personnels scolaires à la rendre effective. Leur formation et le soutien qui leur est apporté à cette fin par leur tutelle demeurent essentiels.

Pour être capable de réagir aux représentations stéréotypées ethniques ou racistes des élèves, l'enseignant doit pouvoir lui-même ne pas être influencé par des stéréotypes culturels et disposer des arguments nécessaires pour questionner celles des élèves.

Cette compétence complexe qui « devrait être acquise au cours de la formation initiale ou continue [...], passe non seulement par l'apprentissage d'un corpus théorique mais surtout par des mises en situation et des expériences pratiques Eurydice, 2004, p.62).

Il apparaît en effet qu'un simple enseignement théorique soit insuffisant pour préparer les enseignants à l'éducation interculturelle (Leeman & Ledoux, 2003, p. 281-283). « Idéalement, elle se conçoit comme un apprentissage où l'expérimentation pratique de la diversité joue une part importante, en combinaison avec l'élaboration d'une réflexion du futur enseignant sur sa perception de la diversité culturelle, construite sur la base des interactions avec les autres étudiants, les formateurs et les enseignants en formation continue » (Eurydice, 2004, p. 62).

Dans presque tous les pays européens, les programmes de formations initiale ou continue des enseignants ont intégré des thématiques relatives à l'éducation interculturelle.

En Communauté germanophone de Belgique, en Lituanie, à Malte et en Suède, elle se retrouve principalement dans la formation initiale.

Dans la plupart des pays, chaque établissement de formation des enseignants dispose d'une certaine autonomie pour définir leur programme de formation et donc l'inclusion de l'approche interculturelle.

Celle-ci n'a été rendue obligatoire que dans une dizaine de pays : Communauté française de Belgique, Danemark, Allemagne, France, Italie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas (enseignement primaire), Finlande, Royaume-Uni, Norvège et Roumanie. Une recommandation de ce type existe en Autriche (pour la formation des enseignants du préscolaire) ainsi qu'en Slovaquie.

Certains pays, comme les Communautés française et flamande de Belgique, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Norvège, ont défini les compétences relatives à l'éducation interculturelle que les enseignants doivent disposer à la fin de leur formation. Il s'agit notamment de connaissances sur « la situation des élèves issus d'autres cultures que la culture nationale, leurs perceptions de ces élèves et leur capacité à gérer les relations entre élèves issus de différentes cultures » (Eurydice, 2004, p. 62).

L'une des deux pratiques couramment utilisées consiste à développer l'approche interculturelle à partir de certaines matières, comme l'histoire, la géographie, les langues étrangères ou l'enseignement de la religion.

Elle se retrouve dans certains établissements de formation de la Communauté germanophone de Belgique, en Allemagne, en Irlande, en Lettonie, à Malte, en Slovaquie, en Norvège ou en Roumanie.

En Lettonie, ce sont notamment les enseignants de sciences sociales et d'éthique qui valorisent cette approche. En Norvège, ces matières comportant des éléments d'éducation interculturelle sont fixées par le plan-cadre relatif à la formation des enseignants.

L'autre pratique commune à de nombreux pays est une offre de formation spécifique comportant des modules visant à former les enseignants à l'approche interculturelle. Les contenus sont déterminés directement par l'établissement de formation.

Elle existe en France, en Irlande, en Lituanie, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche, en Finlande, en Slovaquie et en Islande.

La plupart des pays ne donnent pas de directives précises sur la manière dont les établissements de formation des enseignants doivent développer une approche interculturelle (Eurydice, 2004, p. 64).

Dans la grande majorité des pays, la formation continue des enseignants prend en considération l'éducation interculturelle.

Il s'agit assez souvent de l'apprentissage de pratiques pédagogiques ou de méthodologies pour un public d'élèves dont les origines culturelles sont diverses.

Cet enseignement, souvent facultatif, est dispensé par les établissements de formation des enseignants, mais aussi par les ministères de l'éducation, les centres de formation continue et les associations d'enseignants.

En Grèce, il est obligatoire pour les enseignants qui travaillent dans les établissements qui ont adopté un programme interculturel.

Au Portugal, la législation de 2001 définit les compétences interculturelles que les enseignants du pré-primaire, du primaire et du secondaire doivent acquérir par la formation tout au long de la vie.

En Finlande, le programme de formation des enseignants de 2001 considère l'éducation des minorités linguistiques et des immigrants comme une priorité de la formation professionnelle continue.

Pour développer une formation des enseignants à l'éducation interculturelle, les autorités éducatives de certains pays apportent en plus des formations initiale et continue d'autres formes de soutien.

En Belgique (Communauté flamande), en République Tchèque, en Grèce, en Irlande, en Lettonie, en Autriche, en Slovénie, en Finlande, en Suède et au Royaume-Uni, les enseignants disposent de notices d'information, de manuels et de matériel scolaires portant sur l'approche interculturelle en éducation et qui ont pour objectif de les aider à la mettre en œuvre concrètement.

Au Danemark, les établissements scolaires peuvent, s'ils en font la demande, bénéficier de ressources supplémentaires pour développer des outils pédagogiques en lien avec l'éducation interculturelle.

En Allemagne, la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles de 1996 a demandé à ce que les manuels scolaires soient inspectés pour y rechercher les préjugés négatifs envers d'autres cultures ou d'autres sociétés. Elle a également élaboré des consignes pédagogiques en matière d'approche interculturelle.

En Lettonie et en Norvège, des rencontres entre enseignants sont organisées pour améliorer l'interdisciplinarité en éducation interculturelle et construire ensemble des compétences interculturelles à partir de l'analyse de situations pratiques.

En Slovénie, les écoles peuvent faire appel ponctuellement à un spécialiste de l'interculturel auprès de l'Institut national d'éducation (Eurydice, 2004, p. 64-65).

Éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle en Europe

L'éducation interculturelle se retrouve dans la plupart des « éducations à... », en commençant par « l'éducation à la citoyenneté ». C'est encore le Conseil de l'Europe qui va établir des définitions pour la Commission européenne.

La Commission européenne et l'éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté « fait référence à l'éducation scolaire qui vise à doter les jeunes de la capacité de contribuer au développement et au bien-être de la société dans laquelle ils vivent en tant que citoyens responsables et actifs. Dans le vaste champ couvert par ses objectifs et son contenu, trois aspects thématiques clés de l'éducation à la citoyenneté peuvent être distingués. L'éducation à la citoyenneté a normalement pour objet de développer chez les élèves (a) une culture politique, (b) une pensée critique ainsi que certaines attitudes et valeurs et (c) une participation active » (O'Shea K., 2003).

L'acquisition d'une culture politique repose sur :

- l'apprentissage des institutions sociales, politiques et civiques, des droits de l'homme, des droits et des responsabilités des jeunes tels qu'ils sont définis par les constitutions nationales ;
- l'étude des conditions nécessaires à l'harmonie sociale et culturelle, des questions et des problèmes sociaux actuels ;
- la promotion de la reconnaissance d'une part de l'héritage culturel et historique, et de la promotion de la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique de la société, d'autre part.

Le développement d'une pensée critique et de certaines attitudes et valeurs nécessite :

- des compétences permettant de participer à la vie publique, un esprit de solidarité, le respect de soi et des autres pour favoriser la compréhension mutuelle ;

- une responsabilité sociale et morale, comprenant la confiance en soi et un comportement responsable envers autrui, des valeurs permettant de prendre en compte la pluralité des points de vue et des perspectives sociales ;
- une capacité à l'écoute, à la résolution pacifique des conflits et à l'élaboration de stratégies pour lutter contre le racisme et la xénophobie.

La participation active des élèves peut être encouragée :

- en leur offrant la possibilité de s'impliquer davantage dans la communauté en sens large (aux niveaux international, national, local et scolaire) ;
- en leur permettant de vivre une expérience de démocratie à l'école ;
- en développant leur capacité à s'engager mutuellement envers les autres ;
- en mettant en place des initiatives avec différents partenaires (associations, organisations internationales, organes publics) ainsi que des projets impliquant d'autres communautés (Eurydice, 2005, *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, p. 10-11).

La Commission européenne considère que l'éducation à la citoyenneté concerne les contextes nationaux, où elle permet de renforcer la démocratie et la participation de l'ensemble des groupes sociaux, mais également l'Union européenne - et par extension le monde entier - qui demande une prise de conscience citoyenne.

Les curricula des pays européens traduisent de manière très diverse cette orientation.

La plupart d'entre eux présentent des connaissances de base relatives à l'Union européenne, comme le fonctionnement de ses institutions, les droits des citoyens européens, les étapes de la construction européenne.

Certains vont s'étendre sur des aspects plus identitaires, comme le rôle de chaque pays au sein de la Communauté, la mise en place d'une culture commune européenne.

D'autres vont insister sur les enjeux de la coopération européenne ou l'apprentissage de valeurs communes, comme la compréhension et la promotion de la diversité culturelle existante. Certains pays incluent la dimension européenne dans la dimension internationale.

En dehors des enseignements, des activités et des projets, proposés aux écoles par l'État ou l'Europe ou initiés directement par elles-mêmes, permettent aux élèves d'expérimenter la dimension européenne.

Il s'agit le plus souvent de voyages d'échanges, de jumelages entre les écoles ou de concours organisés à l'échelle de l'Union européenne. Ils visent généralement à l'amélioration des compétences linguistiques et interculturelles des élèves. Leur mise en place est tributaire de l'engagement de la direction des établissements scolaires, des enseignants et des élèves. Par exemple, les clubs scolaires européens ont connu un certain succès.

Qu'il s'agisse des curricula ou des activités extrascolaires, l'éducation à la citoyenneté européenne dépend des compétences des enseignants et donc de leur formation.

Presque tous les États membres ont intégré cette dimension dans la formation des enseignants, mais elle est plus souvent proposée dans la formation continue que dans la formation initiale (Eurydice, 2005, p. 92).

Tous les pays prennent en considération dans leur politique éducative la citoyenneté, ou plus exactement les différentes appartenances locales, régionales, nationales, européennes et internationales des futurs citoyens.

L'Europe est généralement intégrée aux autres dimensions géopolitiques de la citoyenneté. La Commission européenne demeure cependant vigilante par rapport aux quelques pays européens qui ne font pas clairement référence à l'Europe en intégrant celle-ci dans la dimension internationale (Eurydice, 2005, p. 51).

L'éducation à la citoyenneté dans les curricula des pays de l'Union européenne

Dans une majorité de pays de l'Union européenne, les curricula comportent une dimension européenne, généralement la promotion du sentiment d'appartenir et de participer à l'Europe.

Dans d'autres pays, comme la communauté flamande de Belgique, les Pays-Bas, la Suède, le Royaume-Uni et la Norvège, c'est avant tout la dimension internationale qui y figure, même si certains contenus disciplinaires portent sur l'Europe.

En Islande, elle se limite aux enjeux d'une coopération avec l'Union européenne dans la dixième année de la scolarité obligatoire (Eurydice, 2005, p. 52).

La dimension européenne est présente dans les curricula de l'enseignement obligatoire, mais se retrouve plus dans ceux du secondaire que du primaire.

Elle est seulement introduite au secondaire en Allemagne, au Luxembourg et en Hongrie.

Certains pays, comme la Lettonie prennent en compte toutes les caractéristiques de la dimension européenne, que ce soit au niveau du primaire ou du secondaire, dans des matières traitant de la citoyenneté, mais aussi dans les autres comme l'histoire, la géographie, les sciences politiques et sociales, la littérature, l'environnement, l'art et la musique.

La maîtrise de plusieurs langues européennes est très souvent considérée comme une condition indispensable à l'exercice d'une citoyenneté européenne. L'enseignement des langues étrangères est généralement valorisé comme moyen de communication avec les autres populations européennes et comme véhicule pour appréhender la diversité culturelle.

Peu de pays ont développé des cours spécifiques à la dimension européenne.

C'est cependant le cas de l'Estonie qui propose cette option pour les élèves du second cycle du niveau secondaire.

La Slovénie a aussi mis en place depuis 2004-2005 un projet pilote avec une orientation européenne et internationale concernant 14 établissements du secondaire supérieur.

Des cours à option en études européennes se développent dans les établissements secondaires en Écosse (Eurydice, 2005, p.53).

Dans l'éducation à la citoyenneté européenne et internationale, les aspects interculturels qui la sous-tendent sont enseignés presque dans tous les pays de l'Union.

Certains s'orientent vers l'analyse et la compréhension des fondements et des points communs aux différentes cultures européennes.

D'autres privilégient davantage la diversité socioculturelle existante actuelle. Ainsi, la République Tchèque, l'Allemagne, l'Estonie, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, les Pays-Bas, l'Autriche, Chypre et Malte, présentent des curricula qui traitent explicitement de la diversité culturelle existante de l'Europe (Eurydice, 2005, p.53-54).

Dans les curricula, l'éducation à la citoyenneté européenne repose d'une part sur des connaissances formelles, comme le fonctionnement des institutions européenne, les étapes de la construction, les droits et devoirs des citoyens, et d'autre part sur des attitudes et des valeurs pour une citoyenneté européenne assumée, comme la tolérance face à la diversité culturelle ou la capacité à se positionner par rapport aux grands enjeux des sociétés sur le plan européen ou international (Eurydice, 2005, p. 54).

L'éducation à la citoyenneté européenne dans le cadre des activités extrascolaires des écoles des pays membres

L'apprentissage de la dimension européenne de la citoyenneté nécessite des savoirs formels, mais aussi des expériences pratiques comme des échanges culturels ou des simulations de participation politique.

Ces activités ou projets extrascolaires, souvent proposées au niveau national ou européen, dépendent de l'engagement des directions des établissements scolaires, des enseignants et des élèves.

Certains États, comme les pays nordiques et baltes, mettent en place des échanges bilatéraux d'élèves et d'enseignants.

D'autres États, à l'échelle nationale ou locale, vont développer certaines activités pour promouvoir la dimension européenne. Ainsi, en Grèce, les élèves rencontrent régulièrement les eurodéputés. En Italie, des ateliers de service civil volontaire sont organisés dans les écoles dans le cadre d'un projet éducatif à la citoyenneté européenne.

En Lettonie, une partie des établissements scolaires organisent durant une semaine des sessions d'information sur l'Europe pour lesquelles les élèves réalisent des travaux sur les questions européennes. Par ailleurs, le bureau de naturalisation présente dans les écoles des journées d'information et des expositions.

En Lituanie, les élèves participent à des simulations du Conseil de l'Union européenne. En Slovénie, un projet-pilote propose une option en études européennes qui implique des échanges entre les élèves.

En Bulgarie, des clubs d'élèves de plusieurs établissements réalisent un guide relatif à l'intégration européenne.

Au Royaume-Uni, les autorités éducatives recommandent aux écoles de mettre en place des activités extrascolaires relatives aux dimensions européennes et internationales.

Au niveau européen, divers projets sont proposés aux établissements scolaires qui souhaitent participer.

Les plus fréquents donnent lieu à un jumelage d'école, ou comme le programme Socrates-Comenius, à un échange ou à un voyage d'études.

Chaque année, le concours *Europe at school* portant sur les arts et la littérature se déroule dans de nombreux pays. La célébration des dates de commémoration de la construction européenne (9 mai) ou de l'héritage européen est fréquente dans les écoles.

Les clubs scolaires, nés au Portugal sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, se sont développés dans les années 1990 et sont courants en République tchèque, en Lettonie, en Pologne et en Slovaquie. Ils permettent d'expérimenter la dimension européenne à tous les niveaux d'enseignement.

Ce sont des enseignants bénévoles qui les organisent, en proposant en dehors des heures de cours (à midi ou le soir) des activités en relation avec les langues, la politique, l'histoire, la géographie, les populations et les cultures européennes.

Les exercices de simulation politique, comme le *European Parliament Youth Project*, sont encore peu développés (Eurydice, 2005, p. 58).

Enseignement des langues en Europe

Le Conseil de l'Europe a commencé par élaborer des programmes de coopération internationale permettant de démocratiser l'apprentissage des langues afin d'encourager la mobilité des Européens et des idées et promouvoir la diversité culturelle et linguistique comme patrimoine européen.

Les projets élaborés ont permis aux États de mettre en œuvre des réformes pour développer les compétences communicatives des apprenants, encourager l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants principalement par une méthodologie centrée sur l'apprenant.

Plus récemment, de nouveaux projets visent à encourager l'innovation des compétences communicatives et interculturelles en prenant en considération la dimension socioculturelle et politique de l'apprentissage des langues et en reconnaissant les droits linguistiques et culturels dans l'éducation des minorités.

Après l'Année européenne des langues (2001), de nouvelles décisions doivent permettre aux États d'élaborer des réponses politiques aux enjeux relatifs à la cohésion sociale et à l'intégration. Une résolution (Conseil de l'Europe, 2000, « Politiques éducatives pour la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale: enjeux et stratégies ») en a résulté ainsi que plusieurs recommandations du Comité des Ministres et de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe (APCE).

Les projets européens

La première conférence intergouvernementale sur la coopération européenne dans le domaine de l'enseignement des langues a eu lieu en 1957.

Après les projets de planification du développement de l'enseignement des langues vivantes en Europe, le premier projet d'importance relatif aux langues vivantes (1963-1972) va encourager la coopération internationale pour l'utilisation de l'audiovisuel et la linguistique appliquée, en soutenant la création d'une Association internationale pour la linguistique appliquée (AILA).

Ce programme est un objectif prioritaire de la Convention culturelle européenne. Il vise notamment à renforcer la compréhension européenne et internationale.

Une étude de faisabilité d'un système européen d'unités capitalisables pour les langues dans l'éducation des adultes va permettre d'élaborer des principes de base sur lesquels les nouveaux projets vont s'appuyer.

Le programme de 1977-1981 cherche à adapter l'acquisition des compétences linguistiques aux besoins et aux motivations des apprenants, et notamment à répondre aux exigences de communication en rapport avec le développement de la mobilité en Europe.

La spécification d'un niveau-seuil en anglais (*threshold level*) est publiée en 1975, puis vient celle du français. Elles donnent lieu à la constitution d'un « niveau-seuil » dans treize langues, permettant de communiquer dans les situations quotidiennes dans un pays étranger.

Ce modèle décrit ce qu'un apprenant doit être capable d'effectuer dans une langue étrangère de manière autonome et indique les connaissances et les compétences nécessaires à cette fin. Son influence dans la planification des programmes linguistiques est considérable : il sert de base à l'élaboration des curricula nationaux et des ouvrages d'apprentissage des langues, permet l'organisation de cours multimédias pour le grand public et de nouvelles méthodes d'évaluations.

Dans les années 1990 le niveau-seuil d'anglais intègre de nouvelles compétences socioculturelles et stratégiques : un objectif intermédiaire (*waystage*) et un objectif supérieur (*vantage*) sont mis en place.

Le programme suivant (1981-1988) concerne l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à des fins de communication. Il inscrit l'apprentissage dans une perspective de communication et met en œuvre un programme d'échanges et de rencontres entre enseignants, administrateurs, éditeurs et conseillers.

Dans les années 1980, la recommandation « R(82) 18 » sert de cadre à la réforme des curricula, des méthodes d'enseignement et d'évaluation. Des ateliers internationaux sont organisés sur des thèmes considérés comme prioritaires, des réseaux se constituent pour mettre en commun les savoir-faire et les expériences et introduire de nouvelles méthodes dans les classes. Les formateurs d'enseignants représentent les éléments moteurs de ce processus d'innovation.

Par la suite, un nouveau programme intitulé « apprentissage des langues et citoyenneté démocratique » est mis en place entre 1989 et 1997.

Cette période correspond à une augmentation du nombre d'États membres du Conseil de l'Europe, notamment d'Europe centrale et orientale.

Un Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) est créé en 1994. Des ateliers sont organisés autour de nouveaux thèmes : les technologies de l'information et de la communication, enseignement bilingue (apprendre une ou plusieurs matières du programme dans une langue étrangère), la pédagogie des échanges éducatifs, l'autonomie de l'apprenant avec l'objectif : apprendre à apprendre. De nouveaux modèles enrichis sont également élaborés. Ces ateliers sont jumelés : un premier atelier de coordination organisé dans un pays membre est chargé de l'organisation d'un programme de développement durant deux ans ; ensuite, un atelier de suivi est mis en place dans un autre pays et donne lieu à la synthèse des résultats du programme, à la planification de sa diffusion et à la rédaction de recommandations.

Lors de la conférence finale de 1997 à Strasbourg, ces conclusions ont servi à élaborer la recommandation « R(98) 6 » du Comité des Ministres. Elle précise que la communication interculturelle et le plurilinguisme sont des objectifs politiques essentiels et définit les mesures à prendre dans l'éducation et la formation initiale et continue des enseignants.

Il est admis que si la compétence linguistique est nécessaire, elle n'est pas suffisante dans une perspective de communication. Apprendre une langue, c'est aussi être en mesure de « percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) » (Porcher, 1988).

Le champ linguistique est élargi par l'apport de l'ethnologie (Cain, 1995). Il s'agit de communiquer avec des personnes dont l'une des caractéristiques est d'être culturellement différent. Cela permet de réintroduire la culture non pas dans la langue mais dans la communication, l'activité communicationnelle étant alors considérée comme un acte social.

Les orientations du projet « politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle » (1997-2001) découlent du second sommet du Conseil de l'Europe (octobre 1997).

L'objectif principal est d'apporter une aide aux États membres dans la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, tout en sensibilisant les populations au rôle des langues dans la construction d'une identité européenne.

Il se concrétise par la préparation de l'Année européenne des langues en 2001. Il est recommandé de mettre en œuvre l'apprentissage des langues dès le début de la scolarisation, afin de favoriser la sensibilisation de chaque élève à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. Cela va amener un certain nombre de pays à modifier leur curricula en conséquence.

Un **Cadre européen commun de référence pour les langues** est lancé. Il permet de développer et de mettre en œuvre des instruments européens de référence communs concernant la planification et l'évaluation de l'apprentissage des langues, la reconnaissance mutuelle des qualifications et une coordination des politiques.

C'est également le cas du **Portfolio européen des langues** (PEL) qui permet à chaque apprenant d'y consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, l'objectif étant de l'inciter à une réflexion sur son apprentissage. En mettant régulièrement à jour son passeport de langues, l'apprenant peut alors définir ses compétences linguistiques à partir de critères reconnus dans tous les pays européens et compléter les certificats scolaires.

Une version électronique du Passeport de langues, « **Europass** », a été créée pour les adultes à la fois par le Conseil de l'Europe et l'Union européenne. Il se compose comme le PEL de trois documents : passeport de langues, biographie langagière et dossier et il peut être complété en ligne ou téléchargé. La biographie langagière qui concerne toutes les expériences de l'apprenant dans les diverses langues permet de l'orienter dans la planification et l'orientation de son apprentissage. Le dossier rassemble les travaux personnels et atteste des performances atteintes.

Les modèles de PEL sont cependant différents selon les États et les contextes éducatifs, mais sont tous examinés par un Comité européen de validation dépendant du Conseil de l'Europe qui leur attribue un numéro d'accréditation.

L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE)

À partir des années 1990, l'EMILE commence à s'imposer dans les programmes d'enseignement. L'objectif est l'enseignement de certaines matières dans une langue étrangère, régionale ou minoritaire existant en Europe.

Cet enseignement a commencé à se développer dans les grandes métropoles et les régions frontalières ou bilingues.

Il a tout d'abord concerné un nombre limité d'élèves et avait pour but de les rendre bilingues afin qu'ils puissent acquérir des compétences linguistiques voisines de celles des locuteurs natifs.

Dans les années 1970-1980, l'expérience canadienne d'enseignement en immersion va influencer cette orientation. Elle répond à la demande de parents anglophones de la province du Québec, soucieux d'offrir à leurs enfants une connaissance solide du français dans un environnement francophone.

Selon l'âge des élèves, cet enseignement en immersion peut présenter des modalités variables. L'immersion peut alors être totale ou partielle, selon que la langue cible concerne une partie ou la totalité des matières du programme.

L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère qui en découle se développe à partir des années 1990.

Il part du principe que la langue et la discipline non linguistique sont des objets d'enseignement sans que l'un n'ait à prédominer sur l'autre.

Cette approche méthodologique dépasse le simple enseignement des langues : l'apprentissage de la matière non linguistique s'effectue avec et à travers une langue étrangère et non pas simplement dans une langue étrangère. Elle implique donc une approche intégrée de l'enseignement et une réflexion sur l'ensemble du processus d'enseignement et pas seulement sur celui des langues (Eurydice, 2006, *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, p. 7).

L'EMILE présente en effet un double objectif : donner les moyens aux élèves de bénéficier de connaissances dans des contenus propres aux programmes scolaires, et favoriser le développement de compétences linguistiques dans une autre langue que celle généralement utilisée à l'école.

Au-delà de ces objectifs généraux, les pays européens présentent dans les textes officiels différentes interprétations de l'EMILE qui ne se recoupent pas toujours.

Certains font mention d'objectifs socioéconomiques : offrir aux élèves de meilleures perspectives sur le marché du travail en les préparant à une société de plus en plus internationalisée.

D'autres soulignent des objectifs socioculturels : utiliser la langue cible de l'EMILE pour sensibiliser les élèves à la tolérance et au respect des autres cultures.

Certains se focalisent sur des objectifs communicationnels en motivant l'acquisition de compétences linguistiques chez les élèves, d'autres sur des visées pédagogiques en stimulant l'apprentissage des contenus disciplinaires par une approche innovante.

Des projets pilotes ont été développés dans un certain nombre de pays afin d'améliorer les compétences linguistiques des élèves ou répondre à la demande sociale des familles binationales ou immigrées en matière d'enseignement bilingue. Ils vont favoriser la mise en place de l'EMILE dans la plupart d'entre eux.

Dans la Communauté flamande de Belgique, l'EMILE n'est pas utilisé dans l'enseignement classique, la législation considérant que la langue d'instruction doit être unique. La mise en place de ce projet d'EMILE vise uniquement à répondre aux besoins des élèves néerlandophones résidant à Bruxelles.

Un enseignement similaire existe en Lituanie où il s'agit de développer les compétences des élèves russophones en lituanien.

Cependant, les gouvernements de la Communauté flamande de Belgique et de la Lituanie ont commencé à élaborer des recommandations pour l'instauration de l'EMILE dans le système scolaire ordinaire.

Dans d'autres pays, d'autres aspects sont pris en considération dans l'EMILE.

En Bulgarie, des enseignants sont associés à la constitution du matériel pédagogique.

En Italie, certains projets régionaux s'intéressent plus particulièrement à la formation professionnelle des enseignants dans le domaine de l'EMILE et sur les échanges d'expérience.

Aux Pays-Bas, un projet-pilote trilingue vise la maîtrise courante d'une langue étrangère et d'une langue minoritaire, sans porter atteinte à la langue d'instruction.

En Angleterre, le *CILT (National centre for language)* examine les possibilités en matière d'apprentissage d'une discipline et de plusieurs parties du curriculum par l'intégration d'une langue étrangère (Eurydice, 2006, p. 35).

Le centre européen pour les langues vivantes (CELV) de Graz

Le *CELV* a été créé par le Conseil de l'Europe pour que les citoyens de ce continent puissent vivre harmonieusement dans une compréhension réciproque, et donc communiquer en utilisant les différentes langues parlées en Europe.

Sa mission est d'encourager l'innovation et l'excellence dans l'enseignement des langues, mais aussi d'aider plus efficacement les apprenants.

Il organise des projets internationaux traitant des différents aspects de l'éducation aux langues. Ces derniers ont pour objectif de valoriser la pratique dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, promouvoir le dialogue et les échanges entre les acteurs du domaine, former les formateurs d'enseignants et les chercheurs dans les langues, soutenir les réseaux et les projets de recherche liés au programme du CELV.

Son rôle est de servir de catalyseur aux réformes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues des pays membres du Conseil de l'Europe.

Entre 2004 et 2007, le programme sur « les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle » comprend 22 projets répartis dans 4 thématiques du programme :

- Faire face à la diversité linguistique et sociale ;
- La communication dans une société multiculturelle :
 - La communication interculturelle dans la formation des enseignants (ICcinTE) ;
 - Langue et éducation au plurilinguisme (LEA) ;
 - Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle (ICOPROMO) ;
 - Se connaître mieux pour mieux se comprendre (Gulliver).
- Développement professionnel et outils de référence ;
- Approches innovantes et nouvelles technologies.

Le programme 2008-2011 intitulé « Valoriser les professionnels et langues : compétences – réseaux – impact – qualité » devrait traiter de quatre thématiques :

- L'évaluation
- La continuité de l'apprentissage des langues
- Les contenus et l'éducation aux langues
- L'éducation plurilingue.

Nous pouvons constater que la dimension interculturelle est très clairement affichée dans le programme 2004-2007.

Déjà au début des années 2000, le CELV insistait sur cette relation entre l'apprentissage des langues et la compétence interculturelle (Byram & Tost Planet, 2000, p. 30).

Des matériaux pour la formation ont également été constitués pour l'enseignement dans une langue vivante européenne véhiculaire et des disciplines relatives à la connaissance de l'Europe pour des élèves de 15 à 18 ans.

Différents sujets ont été traités par des équipes transnationales.

- « Îles de l'Europe » et « Villes : de la Méditerranée à l'Atlantique » ont pour objectif d'amener les élèves à prendre conscience d'une réalité géographique et culturelle à la fois diverse et commune.

- « La mythologie européenne » fournit des outils pour mieux connaître le patrimoine commun européen à travers la diversité des mythes qui sont au fondement des références culturelles de la vie quotidienne des Européens.
- « Proverbes et locutions. Une pédagogie des représentations » se présente comme une aide pour découvrir la richesse parémiologique et donc translinguistique des différentes langues sur laquelle s'appuient les littératures et les médias dans leur discours quotidien.
- « Temps, histoire et B.D. » permet de fournir une réflexion sur l'histoire européenne des années 1930 à partir de bandes dessinées, afin de la confronter aux représentations des élèves sur cette période caractérisée par des déchirements, des conflits intérieurs aux pays, l'absolutisme des idéologies, les violences et la guerre civile.
- « les journaux télévisés » et « lycéens d'Europe, la culture partagée des jeunes européens » favorisent d'une part la capacité des élèves à lire et interpréter les journaux télévisés, et d'autre part à mieux connaître, comprendre et apprécier ce que peuvent penser d'autres jeunes Européens (Byram & Tost Planet, 2000, p. 33).

Ces modules de formation visent à dépasser le simple discours sur l'éducation à la démocratie, le développement de l'esprit de tolérance ou la préparation à la relation interculturelle.

Quand des conflits civils réapparaissent et s'engagent parfois vers le génocide ethnique, quand des discours extrémistes focalisent les insatisfactions sociales sur les étrangers en en faisant des boucs émissaires, « *l'Europe à bâtir doit impérativement trouver les moyens d'une éducation civique repensée en fonction de la nouvelle donne géopolitique* » (Coste, 1997).

L'approche comparée est généralement utilisée, mais sans établir une échelle de valeur. Elle permet de mettre en parallèle les phénomènes que les élèves rencontrent dans leur environnement propre et ceux qui peuvent s'observer dans d'autres cultures ou sociétés.

Cela favorise une sensibilisation des élèves sur le fait que leurs interprétations de la réalité sont culturelles, c'est-à-dire conditionnées par ce que leur entourage et leur société - notamment à travers les médias - leur auront transmis.

Cela implique qu'il existe d'autres visions du monde et qu'il convient de rester critique par rapport à ses propres façons de voir. L'approche comparée leur offre ainsi la possibilité de rendre familier ce qui est différent ou autre, et de considérer d'une manière critique ce qui est familier pour en voir les différences.

Il s'agit également de cibler l'enseignement sur l'élève afin de mettre en exergue la participation de ce dernier à sa société et à sa culture, ce qui l'invite à réfléchir sur sa propre expérience dans son environnement immédiat (famille, école) ou plus éloigné (identités nationale et européenne).

Cette démarche, employée dans les cours de langue étrangère, amène les élèves à penser sur la façon dont ils pourraient présenter les expériences qu'ils vivent dans leur quotidien à des personnes issues d'autres sociétés ou de cultures différentes.

Elle nécessite donc une connaissance des autres sociétés ou cultures, ce qui n'est pas toujours aisé, notamment quand les enseignants ou les manuels leur fournissent une présentation « prédigérée » du pays étranger, au lieu d'interroger et se s'interroger (Byram & Tost Planet, 2000, p. 193-194).

Éducation interculturelle et enfants d'immigrants en Europe

Depuis l'application du [Traité d'Amsterdam](#) en mai 1999, l'Union européenne dispose d'une politique commune en matière d'asile et d'immigration.

Ses nouvelles compétences concernant les politiques d'immigration sont à mettre en rapport avec les conclusions du [Sommet de Lisbonne](#) en mars 2000. L'Union européenne s'est fixée comme objectif décennal de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Union européenne, Lisbonne, 2000).

L'intégration des immigrants légaux est donc prise en compte dans la politique européenne qui considère le système scolaire comme un lieu important de l'intégration.

Lors du [Conseil européen de Thessalonique](#) en juin 2003, il est indiqué que l'enseignement et la formation linguistique doivent être mobilisés dans la politique d'intégration de l'Union.

Cette politique commune à l'égard des immigrants légalement établis vise à garantir à leurs enfants en matière d'éducation les mêmes droits que ceux des enfants ressortissants de l'Union européenne (Eurydice, 2004, p. 11).

Cependant, la plupart des pays membres accordent ces mêmes droits à l'ensemble des enfants immigrants, que leur famille soit ou non en situation régulière, au nom du droit fondamental de l'éducation pour tous.

Les modèles d'intégration des élèves immigrants

L'intégration rapide des enfants d'immigrés demeure l'objectif des pays européens. Soit ils sont placés dans des classes de l'enseignement ordinaire quand ils sont capables de suivre dans la langue d'instruction du système éducatif, soit ils nécessitent des dispositifs particuliers, intégrés ou séparés.

Le modèle intégré consiste à placer les élèves immigrants dans des classes (avec des élèves autochtones de même âge ou parfois plus jeunes) qui suivent un enseignement ordinaire et donc les programmes nationaux.

Soit des mesures de soutien, notamment linguistiques, peuvent être agencées lors des horaires scolaires normaux, soit un enseignement extracurriculaire peut être mis en place dans l'école même sous la responsabilité des autorités éducatives en dehors des horaires scolaires.

Le modèle séparé peut être transitoire ou de longue durée.

Dans le premier cas, les enfants immigrants sont séparés des enfants autochtones au sein de l'école durant un temps limité afin de bénéficier d'un encadrement qui corresponde à leurs besoins. Ils peuvent cependant suivre une partie de l'enseignement ordinaire avec les autres élèves.

Dans le second cas, les élèves immigrants sont regroupés selon leur niveau de compétence dans la langue d'enseignement dans des classes spéciales (cours de base, moyens et avancés) toujours au sein de l'école, mais pour une ou plusieurs années scolaires et avec des contenus curriculaires et des pédagogies adaptés à leurs besoins (Eurydice, 2004, p. 41-42).

Les résultats attendus de ces dispositifs de soutien dans les pays de l'Union généralement visent, d'une part l'intégration des élèves immigrants dans le pays d'accueil tout en leur permettant d'acquérir une des langues officielles de celui-ci, d'autre part la maîtrise de leur langue maternelle et la préservation de leur propre héritage culturel (Eurydice, 2004, p. 55).

Le droit fondamental de l'éducation pour tous

La grande majorité des pays de l'Union européenne sont d'accords pour garantir aux enfants immigrants le droit fondamental à l'éducation.

La [Charte des droits fondamentaux](#), signée par les Présidents du Parlement européen, du Conseil et de la Commission lors du Conseil européen de Nice en décembre 2000, précise dans l'article 14 sur le droit à l'éducation du chapitre sur les libertés que « toute personne a droit à l'éducation » ainsi qu'à « l'accès à la formation professionnelle et continue » et qu'il « comporte la faculté de suivre gratuitement l'enseignement obligatoire ».

La plupart des pays membres ont aménagé leur législation à cette fin.

La mise en pratique du droit à l'éducation de tous les jeunes en âge de recevoir un enseignement obligatoire, qu'ils soient ou non ressortissants du pays d'accueil, peut parfois varier.

Certains États considèrent que le droit à l'éducation des enfants immigrants dépend de la durée de séjour de leurs familles.

Cependant, la plupart des pays membres ont étendu ce droit fondamental à tous les enfants, quelle que soit la situation de séjour des familles, qu'elles soient en situation régulière ou non. Ainsi, ces élèves peuvent bénéficier – comme les autres – des aides dispensées par les autorités éducatives et des mêmes services proposés par l'établissement scolaire (Eurydice, 2004, p. 67).

Langue d'enseignement et langue d'origine

L'apprentissage de la langue du pays d'accueil pour les enfants immigrants est une priorité dans la plupart des pays européens.

Les mesures spécifiques de soutien visent à leur donner les moyens d'exercer leur droit fondamental à l'éducation en trouvant des solutions aux problèmes pouvant contrecarrer leur rapide intégration scolaire basée sur la compréhension et l'usage de la langue du pays d'accueil.

Cette maîtrise de la (ou des) langue(s) du pays d'accueil se présente en effet comme la première condition de la réussite scolaire de ces élèves. Elle est d'autant plus nécessaire que l'immigration concerne des populations allophones dont les langues sont souvent très différentes de celle(s) en vigueur dans le pays d'accueil.

Qu'ils soient intégrés ou séparés, les dispositifs de soutien linguistiques ont été mis en place dans la plupart des pays européens.

S'ils concernent l'apprentissage accéléré de la langue d'instruction, ils visent également à rapprocher les élèves d'immigrants de la culture du pays d'accueil et ont pour finalité leur intégration dans le parcours scolaire normal (Eurydice, 2004, p. 68).

Depuis l'entrée en vigueur de la [Directive du Conseil n° 77/486/CEE](#) (juillet 1977), les États européens ont également pour obligation de prévoir des mesures afin d'aider au maintien de la langue et de la culture d'origine des enfants immigrants.

La promotion de cet enseignement dépend des autorités éducatives des pays d'origine des immigrants et doit se mettre en place dans les pays d'accueil en collaboration avec elles.

L'idée de départ était de préserver la langue et la culture d'origine des enfants de travailleurs migrants dans les pays membres de l'Union européenne, afin de leur octroyer la possibilité de retourner dans leur pays d'origine.

Cependant, si l'immigration était considérée comme transitoire dans les années 1970, elle est devenue un phénomène constitutif aux sociétés européennes caractérisées de plus en plus par la multiculturalité.

Le maintien de la valorisation de la langue et de la culture d'origine de ces élèves s'effectue alors dans une perspective différente : l'intégration des élèves dont les familles souhaitent s'installer durablement dans le pays d'accueil » (Eurydice, 2004, p. 68).

L'approche interculturelle comme approche globale

La plupart des systèmes éducatifs européens ont choisi de prendre en compte la dimension interculturelle dans les contenus curriculaires et dans les méthodes pédagogiques.

Elle concerne généralement l'ensemble des élèves et vise à développer chez eux des valeurs de reconnaissance, de respect et de tolérance vis-à-vis de la diversité culturelle.

L'interculturalité est souvent abordée de manière transversale, mais aussi dans des contenus disciplinaires pour mieux appréhender ses différentes composantes.

On retrouve une combinaison de ces deux approches dans une grande partie des pays de l'Union européenne.

Certains pays élargissent cette approche au fonctionnement général de la collectivité scolaire. Des activités extrascolaires peuvent être organisées afin de favoriser le dialogue et la rencontre entre les différentes cultures représentées à l'école. Cela permet généralement une intégration vécue de manière positive par tous des élèves immigrants (Eurydice, 2004, p. 70).

Cette approche interculturelle nécessite des compétences nouvelles à développer chez les enseignants et plus généralement l'ensemble du personnel scolaire. Cela implique des formations conséquentes.

L'objectif est à la fois de soutenir les élèves immigrants avec des dispositifs scolaires spécifiques, à commencer par l'enseignement de la langue d'instruction, d'enseigner la langue et la culture d'origine, et de développer une approche interculturelle pour tous les élèves.

Ce sont davantage les formations continues à l'intention des enseignants que les formations initiales, qui intègrent dans leurs programmes des thématiques en rapport avec l'interculturel.

Certains pays se limitent à des modules de formation centrés sur la didactique de l'enseignement de la langue d'instruction comme langue seconde.

Concernant l'enseignement de la langue et de la culture d'origine aux enfants immigrants, il existe peu d'offres de formation, d'autant plus que les enseignants qui le dispensent proviennent et ont été formés dans le pays d'origine des immigrants et sont recrutés dans le cadre d'accords bilatéraux entre le pays d'accueil et le pays d'origine.

Il est par ailleurs difficile de contrôler la qualité de leur formation, ce qui nécessiterait d'améliorer la coopération entre les États de l'Union européenne et les autres pays, notamment en matière de reconnaissance des diplômes.

Certains États européens ont pris des mesures pour favoriser la formation des enseignants qui travaillent avec un public élève multiculturel et multilingue. Elles peuvent se traduire par le financement de l'élaboration d'outils pédagogiques ou la mise à disposition de services prestataires relatifs à l'approche interculturelle pour les écoles qui en font la demande (Eurydice, 2004, p. 70).

L'évaluation des mesures de soutien aux enfants d'immigrants tout comme celle de la mise en œuvre de l'approche interculturelle dans les systèmes éducatifs est souvent limitée, quand elle existe, à la lutte contre l'échec scolaire. Elle se base généralement sur la comparaison des taux de réussite des élèves immigrants et des élèves autochtones ainsi que sur les niveaux d'absentéisme (Centre d'analyse stratégique, 2006, colloque « statistiques ethniques »).

Dans certains pays, l'évaluation est rendue difficile par la décentralisation, les initiatives de soutien pour les élèves immigrants relevant alors du niveau régional, local et parfois directement des établissements.

Par ailleurs, il est encore trop tôt pour évaluer ces mesures de soutien tout simplement parce qu'elles ont été récemment introduites (Eurydice, 2004, p. 71).

L'éducation interculturelle en France⁴

Présentation historique

« En France, la question du traitement de la diversité culturelle n'existe pas, en dehors des crises et des polémiques [...] L'école ne peut toutefois rester indéfiniment sans orientation. Niée systématiquement au nom de l'universel ou, au contraire, hypostasiée au nom de la différence, la culture est au cœur d'enjeux historiques, sociaux, idéologiques, affectifs, symboliques... » (Abdallah-Preteceille, 1999, p. 4-5).

En France, l'instruction se veut nationale, laïque et s'adresse à des individus, le droit français ne reconnaissant ni groupe, ni communauté, ni minorité, à l'exception des associations (loi 1901).

L'école française est donc traditionnellement assimilationniste, son rôle étant de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens, de « mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation » (Obin & Obin-Coulon, 1999, p. 108).

Chaque enfant doit alors laisser à la porte de l'école ses caractéristiques socioculturelles singulières pour accéder à la citoyenneté et à « l'universel », l'uniformisation étant le but recherché.

Derrière ces mots, il est question de justice et d'égalité, mais aussi de promouvoir et de sauvegarder un consensus social. Si les rôles et les fonctions de l'école ont varié au cours de l'histoire, la tendance actuelle se rapproche sensiblement de celle qui avait prédominé sous la III^e République : « permettre à tous les enfants d'avoir accès à la connaissance rationnelle et construire une certaine unité sur la base de la notion de citoyenneté » (Kerzil, 2002, p. 130).

L'idée revient à transformer les enfants en citoyens porteurs d'une culture commune, tout en leur donnant les connaissances de base leur permettant de vivre dans la société.

Au début du XX^e siècle, l'Éducation nationale, à travers l'école publique, refusait de prendre en considération les singularités ethniques, régionales et religieuses des élèves. Sa conception républicaine consistait alors à traiter les élèves de manière uniforme en leur donnant le même enseignement et en les considérant comme de futurs citoyens (Schnapper, 1995, p. 148).

Après la seconde guerre mondiale et durant les trente glorieuses, l'immigration est favorisée comme moyen économique et démographique afin de restructurer la société française.

Ainsi, l'ordonnance du 2 novembre 1945, signée par De Gaulle, va faciliter l'installation durable des travailleurs immigrés et de leur famille. Jusqu'en 1973, la France va accueillir une forte population étrangère et octroyer la naturalisation, conformément au droit du sol, à une grande partie de ses ressortissants étrangers.

La crise économique mondiale du milieu des années 1970 liée à la hausse du prix de l'énergie favorise la progression d'un chômage alors quasi-inexistant, ce qui entraîne un changement conséquent dans la politique d'immigration de la France : en juillet 1974, les immigrations sur le territoire français sont suspendues et les autorités décident d'y stabiliser la population étrangère.

C'est dans ce contexte que se développent en France un certain nombre de mesures visant à accueillir les enfants de l'immigration dans les écoles et à reconnaître les cultures dites d'origine.

Alors qu'avant 1970, la pluralité culturelle des enfants, qu'ils soient français ou étrangers, n'a jamais été reconnue par l'institution scolaire, l'objectif étant d'en faire des citoyens et les fondre dans le creuset républicain (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 62), cela n'est plus vraiment possible par la suite, puisque la pluralité et la diversité vont progressivement être considérées comme des conditions de la vitalité de la nation (Charlot, 1989, p. 150-151).

L'achèvement de la période « industrielle » et l'installation durable des immigrés vont favoriser des réflexions sur le pluralisme et une société française différente. Le modèle républicain de l'institution scolaire va être mis à l'épreuve par des mesures parfois contradictoires et assez limitées qui relèvent, dans une certaine mesure, de l'éducation interculturelle.

Les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)

En 1975, la France instaure des enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) dans le cadre de la politique de regroupement familial des immigrés.

L'idée est de considérer que la connaissance de la langue et de la culture d'origine n'est plus un facteur qui pourrait défavoriser les élèves de parents immigrés, mais au contraire, un moyen qui favoriserait leur intégration scolaire.

La circulaire du 9 avril 1975 précise cette nouvelle orientation :

« L'expérience a fait apparaître que le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif de l'adaptation même de ces enfants dans les établissements scolaires français ». [...] si l'on peut relever dans la création de ce dispositif une volonté de préserver l'identité culturelle des enfants d'origine étrangère, en

4. Ce chapitre reprend en partie celui d'un ouvrage de l'auteur : Meunier Olivier. *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance*. Paris : L'Harmattan (coll. Espaces interculturels) (à paraître).

leur donnant un accès plus libre à la langue et aux valeurs françaises, l'option interculturelle n'en reste pas moins subordonnée à une politique d'incitation des immigrés »⁵.

La mise en place des ELCO en 1970 représente « une infraction à la règle de neutralité-laïcité, qui est un principe de l'école française » (Lorcerie, 1989, p. 97). Elle se présente donc sous la forme d'une approche différentialiste.

C'est d'ailleurs à la même période que l'homogénéisation de l'enseignement est réalisée (en 1975), avec la création du collège unique, qui réunit à la fois les élèves qui terminent leur scolarisation à la fin des études obligatoires (16 ans) et ceux qui la poursuivent au lycée.

C'est la première fois qu'une hétérogénéité culturelle est reconnue au sein de l'école française, en permettant d'enseigner une langue d'un pays d'origine à la place d'activités d'éveil, trois heures par semaine, selon la circulaire du 2 février 1973.

Durant la période de crise économique subséquente à celle des « trente glorieuses » et avec la fermeture des frontières à l'immigration économique, des aides au retour dans le pays d'origine ont été mises en place.

Afin de faciliter la réinsertion des enfants de migrants dans leurs pays d'origine et dans leur appartenance nationale, des accords cadres entre le ministère français de l'Éducation nationale et ceux de sept pays (Portugal, Italie, Tunisie, Maroc, Yougoslavie, Turquie, Algérie) ont conduit à l'instauration des enseignements de langue et culture d'origine (ELCO).

Les enseignants chargés de dispenser ces cours proviennent des pays d'origine et sont mis à la disposition des écoles françaises par leur tutelle⁶. Les enseignements sont organisés par les ministères de l'Éducation des pays d'origine et assurés dans les établissements scolaires français à des horaires intégrés au temps scolaire ou parfois différés.

La mise en place des ELCO vise donc à favoriser la réintégration des élèves migrants s'ils sont amenés à retourner dans leur pays d'origine.

Du fait d'un enseignement national étranger au sein même de l'institution scolaire républicaine, ces accords-cadres ont souvent été critiqués.

Cependant les conditions de réussite des élèves ayant suivi les ELCO ont été différentes selon les écarts et les contradictions entre leur communauté et l'État dont elle est originaire, la langue parlée dans leur famille et la langue officielle enseignée.

Elles ont également varié selon la présence ou non d'un diplôme à l'issue de ces enseignements, le choix de retourner ou non au pays, les méthodes et les contenus d'enseignement, le degré d'intégration des enseignants étrangers dans l'institution scolaire et plus largement la société française (Vermès, 1997).

Ainsi, dans un contexte socioéconomique marqué par une crise économique et la suspension de la politique d'immigration, les lois Stoléro (1977), incitant au retour des travailleurs immigrés, vont être appliquées.

Concernant l'éducation, les nouvelles orientations sont précisées dans la circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigrés du 25 juillet 1978⁷.

La première vise à insérer les élèves de migrants dans la société française, avec la création des classes d'initiation et de cours de rattrapage intégré dans les écoles élémentaires et d'enseignement de soutien et de classes d'adaptation dans les collèges⁸.

La seconde consiste à les réinsérer dans leur pays d'origine par le biais des ELCO, en utilisant les locaux scolaires pour des cours de langue maternelle au niveau élémentaire⁹, l'enseignement des langues nationales dans le cadre du tiers-temps pédagogique des écoles¹⁰, la mise en place de cours de langues et de civilisations nationales en dehors du temps scolaire dans les collèges¹¹.

Alors que l'objectif affirmé pour les ELCO est de respecter et de valoriser la langue et la culture de référence des élèves migrants, il apparaît qu'elles ne correspondent pas toujours à celles qui sont véritablement parlées ou vécues dans le milieu familial. C'est par exemple le cas des enfants berbères à qui des maîtres arabes vont dispenser un enseignement différent (Kacemi, 1998, p. 19).

Par ailleurs, cette approche ne se base pas sur une reconnaissance des différences et de la diversité culturelle comme facteur d'enrichissement interculturel. Cette absence d'interaction interculturelle dans les écoles relève d'une approche différentialiste.

Le bilan des ELCO ne s'avère donc pas toujours satisfaisant, notamment parce qu'ils ont plutôt contribué à marginaliser les élèves à qui ils ont été dispensés, mais aussi parce que les enseignants n'ont pas reçu de formation pédagogique adéquate pour ce type d'enseignement (Charlot, 1989, p. 155).

Par ailleurs, il semble que la mobilisation des capacités cognitives selon l'âge et en fonction des cultures n'ait pas été prise suffisamment en compte pour mener à bien une pédagogie différenciée, basée ici sur la connaissance du profil

5. Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975.

6. L'arrêté du 29 juin 1977 définit la situation des maîtres étrangers assurant cet enseignement.

7. [Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants immigrés*, BO n° 31 du 7 septembre 1978.](#)

8. Circulaires n° IX-70-37 du 13 janvier 1970 et 73-383 du 25 septembre 1973 (remplacées par la circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986).

9. Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976.

10. Circulaire n°75-148 du 9 avril 1975.

11. Circulaire n°77-345 du 28 septembre 1977.

d'apprentissage de chaque élève afin de lui proposer une progression correspondant à ses besoins et à ses capacités (Berque J., 1985, p. 100).

Pourtant, vingt centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants (CEFISEM) ont été créés entre 1975 et 1984. Institués par les circulaires du 4 novembre 1976¹² et du 1er septembre 1977¹³ comme sections pédagogiques des écoles normales, ils ont pour vocation d'accueillir les maîtres français des classes d'initiation et de cours de rattrapage, mais aussi les maîtres étrangers enseignant les langues nationales.

Les classes d'intégration (CLIN), d'adaptation (CLAD) et les cours de rattrapage intégré (CRI)

Jusqu'en 1970, aucune mesure n'a été prise pour les enfants étrangers fréquentant l'école française. Par la suite, au primaire, les classes d'intégration (CLIN) se limitent à assurer l'alphabétisation et l'apprentissage initial du français aux primo-arrivants, tandis que les cours de rattrapage intégré (CRI) consistent à dispenser à des élèves issus de l'immigration suivant déjà l'enseignement ordinaire quelques heures de français en plus. Au collège, les classes d'adaptation (CLAD) jouent un rôle similaire.

Les classes expérimentales d'initiation au français (CLIN) apparaissent en 1970 avec l'objectif de répondre aux difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration en facilitant, par la maîtrise du français, à la fois leur intégration et leur réussite scolaire.

L'idée sous-jacente est l'assimilation de ces élèves à la nation française dans le cadre de l'unité linguistique nationale.

La circulaire 13 janvier 1970¹⁴ organise cet enseignement :

« La scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. [...] Ces classes ayant pour objectif une intégration rapide des enfants dans le milieu normal, aucun redoublement ne sera admis. Leur organisation pédagogique est conçue selon trois formules, qui peuvent d'ailleurs coexister dans une même école, entre lesquelles on choisira selon le public auquel elles sont destinées : 1 la classe d'initiation instituée pour l'année scolaire entière ; 2 la classe où chaque groupe d'élèves ne reste qu'un trimestre, voire un semestre. Cette solution a l'avantage d'un meilleur rendement numérique, et celui de s'adapter, avec trois ou deux cycles par an, au rythme d'arrivée des enfants. Elle hâte en outre leur intégration dans le milieu scolaire normal. Mais elle peut se révéler insuffisante dans certains cas ; 3 le cours de rattrapage intégré, valable surtout pour les plus jeunes enfants, qui consiste à placer les étrangers dans les mêmes classes que leurs camarades français et à ne les regrouper dans l'horaire hebdomadaire normal que pour sept à huit heures d'enseignement de la langue : l'introduction du tiers-temps devrait faciliter matériellement cette disposition.

Dans tous les cas, l'enseignement de la langue sera dispensé selon les méthodes élaborées pour le français, langue étrangère, par le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC) ou par le Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) ».

La spécificité de ces classes se limite au temps d'accueil et d'adaptation des enfants migrants au contexte de l'institution scolaire française.

Cette tendance est d'ailleurs confirmée par la circulaire du 25 septembre 1973 sur la scolarisation des enfants étrangers non-francophones, l'objectif général étant d'« insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans un cycle d'études normal »¹⁵.

Les classes d'initiation concernent les enfants primo-arrivants, c'est-à-dire ceux qui arrivent en France à un âge correspondant à la scolarité obligatoire (6 à 16 ans).

Ces dispositifs fonctionnent encore aujourd'hui : il s'agit des classes d'initiation en français (CLIN) à l'école primaire, des classes d'adaptation (CLAD) au collège, appelées maintenant classes d'accueil, ainsi que quelques classes expérimentales en lycée.

Elles visent à intégrer en moins d'un an un élève migrant dans une classe ordinaire. La pédagogie d'immersion en français demeure proche de celle du français langue étrangère.

Ces classes destinées aux élèves étrangers non francophones permettent de consolider la vocation unificatrice de l'école républicaine (rapport Prunet, 1992).

Les CLIN accueillent près de 8000 élèves dans les années 1970, autour de 10000 entre 1976 et 1983, et moins de 3600 (dont les deux tiers sont Français) dans les années 1990.

Les CLAD ont vu leur effectif d'élèves augmenter, passant de 1500 dans les années 1970 à plus de 5000 dans les années 1990.

Les élèves de CLIN ne représentent que 1% des élèves étrangers (8% de la population scolaire) et la moitié d'entre eux se trouve à Paris, Lyon et Marseille. Les CLIN accueillent principalement des Africains non francophones et des enfants de l'Asie du Sud-Est ; les CLAD également, ainsi que des Européens, des Turcs et quelques Français (Vermès, G., 1997).

Les cours de rattrapage intégré (CRI) s'adressent à des petits groupes d'enfants scolarisés dans des classes ordinaires et durent 7 à 8 heures par semaine.

12. Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976.

13. Circulaire n° 77-310 du 1er septembre 1977.

14. Circulaire n° IX-70-37 du 13 janvier 1970. *Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers*, BOEN n° 5 du 29 janvier 1970.

15. Circulaire n°73-383 du 25 septembre 1973.

Bien qu'ils perdurent encore dans certains départements, la circulaire du 25 avril 2002 relative à la scolarisation des enfants du voyage et de familles sédentaires, en se substituant à celle du 13 mars 1986, n'en fait plus référence.

Ces CRI ont été l'objet de nombreuses critiques, notamment parce que l'intégration effective des enfants primo-arrivants dans les classes ordinaires a été considérée trop tardive ou mal préparée (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 64).

Les projets d'action éducative (PAE)

En 1973, suite à la décision de Joseph Fontanet, les projets d'établissement vont permettre aux établissements de disposer de 10 % du temps d'enseignement pour des activités originales, dont l'initiative est laissée à la discrétion de chaque établissement.

La mission d'action culturelle créée en 1976 par René Haby¹⁶, élabore la démarche de projet culturel et instaure une politique de partenariat culturel. Il s'ensuit la mise en place des projets d'actions éducatives et culturelles (P.ACT.E) en 1979, qui seront relayés en 1981 par les projets d'action éducative (PAE).

Ces projets, concernant les établissements de l'enseignement secondaire, prennent en compte trois principes fondamentaux : l'ouverture à des partenariats extérieurs, la cohérence avec les instructions ministérielles en cours, et la diversité des approches.

Les actions à visée interculturelle - organisées dans le primaire et le secondaire - vont très largement s'appuyer sur cette démarche favorisant une certaine souplesse et une transversalité des enseignements (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 57).

Ces projets visent à renforcer la liberté d'initiative des enseignants dans leurs activités, à ouvrir les établissements scolaires sur leur environnement, à diversifier les démarches pédagogiques afin d'améliorer la réussite des élèves, à développer chez eux le sens de l'initiative et des responsabilités, et à favoriser les démarches interculturelles¹⁷.

Les établissements peuvent alors organiser des activités que les élèves n'ont pas la possibilité de découvrir dans leur environnement immédiat ou qui s'éloignent des programmes d'enseignement.

Selon les initiatives propres à chaque établissement, les PAE peuvent porter sur la réalisation d'une pièce de théâtre, la découverte du tissu économique et culturel local, des contes traditionnels, des rencontres avec des élèves de pays voisins, etc. Une partie des PAE concerne directement l'éducation interculturelle.

Par exemple, à l'initiative du FAS¹⁸, un PAE « composition française » a été mis en place pour soutenir la réalisation de projets d'établissement relatifs à l'éducation interculturelle. Il porte sur les raisons de la présence des immigrés sur le territoire français et sur leurs différents apports (culturels, économiques, politiques...). Ce projet est à la fois interdisciplinaire et national (Dittmar, 2006, p. 54).

Les résultats sont généralement encourageants, mais parfois les orientations choisies par les enseignants et/ou les établissements, vont à l'encontre des prétentions initiales des PAE. Ils peuvent en effet varier selon la composition des publics scolaires et entraîner une récurrence de certaines tendances.

Ainsi, dans les collèges qui accueillent des élèves d'origine modeste ou défavorisée, les activités portent davantage sur le monde du travail, les productions, la vie quotidienne ; dans les établissements recevant des publics de milieu aisé, ce sont plutôt des activités artistiques qui sont développées.

Cet effet pervers, bien qu'il ne soit pas systématique, favorise le développement de projets supplétifs aux savoirs socio-culturels, et d'une certaine manière, prépare les élèves à la réalité sociale qui les attend. Les savoirs et savoir-faire ainsi transmis n'ont pas la même valeur en termes de culture légitime et contribuent de ce fait au maintien d'une différenciation socioculturelle entre les établissements (Combaz G., 1996).

La circulaire du 25 janvier 1978 et les activités interculturelles

La circulaire du 25 juillet 1978¹⁹ élargit les activités des ELCO dans une perspective interculturelle en s'adressant à l'ensemble des élèves.

Pour la première fois en France, le terme « interculturel » est utilisé pour l'ensemble du monde scolaire dans les textes officiels.

Cet élargissement découle d'une part, de l'influence des travaux du Conseil de l'Europe²⁰ afin d'inciter les instances nationales à développer une orientation interculturelle en milieu scolaire et de favoriser ainsi une prise de conscience de l'intérêt à une ouverture réciproque sur les identités culturelles (Porcher, 1981).

D'autre part, il résulte du constat de la stabilisation des populations migrantes en France et de l'échec de la politique d'incitation au retour des immigrés dans leurs pays d'origine.

16. Elle sera supprimée en 1986 par René Monory.

17. MEN, 1983, Note de service n° 83-228 du 6/6/83.

18. Fonds d'Action Sociale créé en 1958 pour faciliter l'installation des travailleurs immigrés en matière de droit au logement. Il devient un partenaire du ministère de l'Éducation nationale en 1990 pour favoriser la promotion des cultures issues de l'immigration dans les établissements scolaires.

19. B.O. n°341 du 7 septembre 1978.

20. Directive de 1977 sur l'enseignement des langues et cultures d'origine aux enfants de migrants.

Il provient également de la réaction des acteurs du système éducatif qui ont estimé que les ELCO n'avaient pas répondu à leurs objectifs initiaux, notamment quand ils renforçaient le sentiment de mise à l'écart et de non intégration des enfants de parents immigrés.

Ils ont donc proposé l'élargissement des pratiques interculturelles et l'instauration de cours de langue et de culture d'origine ou étrangère pour l'ensemble des élèves, afin de valoriser les cultures des élèves migrants, renforcer leur intégration et lutter contre l'échec scolaire les concernant (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 71).

Cette circulaire permet de promouvoir une pédagogie interculturelle dans tous les degrés de l'enseignement. Elle autorise ainsi l'organisation dans les institutions scolaires d'« activités interculturelles » destinées à l'ensemble des élèves, avec le concours des ELCO.

Le chapitre concernant la valorisation des langues et cultures d'origine précise les orientations :

« Il sera erroné de croire qu'en reconnaissant la spécificité de la culture nationale des élèves étrangers, on court le risque de les éloigner de la culture française. L'assimilation de deux langues et l'accès à deux cultures ne sont d'ailleurs pas un phénomène exceptionnel dans l'histoire des peuples. À la condition de trouver les structures d'accueil et le climat scolaire favorables à leur épanouissement, les élèves étrangers, qui ont une pratique plus ou moins confirmée de deux langues et le contact avec deux cultures, peuvent effectuer une scolarité particulièrement enrichissante. D'autre part, l'expérience a fait apparaître que le maintien des enfants étrangers dans la connaissance de leur langue et de leur culture peut constituer un élément positif pour leur adaptation dans les établissements scolaires français. On s'efforcera, en conséquence, de valoriser ces cultures à tous les niveaux d'enseignement.

Dans les écoles maternelles, la liberté de choix des thèmes a depuis longtemps permis de larges ouvertures sur la vie des enfants du monde. Là où tel est le cas, la présence au sein de l'école même d'enfants venus d'ailleurs, qui baignent encore dans un milieu familial porteur de traditions propres, offrira aux enseignants des occasions d'introduire dans les activités le plus possible de témoignages des cultures qui sont ainsi à leur portée.

Les activités d'éveil à l'école élémentaire permettront de poursuivre cette valorisation ; ce sera particulièrement le cas dans les écoles où les maîtres étrangers, assurant des enseignements de langues nationales, pourront contribuer à l'organisation d'activités interculturelles offertes à tous les enfants.

Au niveau des collèges et des lycées et dans la limite des programmes, on se référera le plus souvent possible aux pays d'origine des enfants étrangers, soit par l'apport d'informations, soit par l'établissement de comparaisons.

Dans le cadre d'activités interculturelles et autour d'une nationalité, on s'efforcera d'organiser des manifestations diverses (expositions de photographies, de documents ou d'objets sur les aspects modernes et traditionnels de ces pays).

Les ressources de la correspondance scolaire internationale seront mises à contribution. Là où elles se trouvent déjà organisées, ces activités, collectives par nature et de caractère interdisciplinaire, ne manquent pas de passionner les élèves français appelés à y participer. Elles ont, en outre, l'avantage d'associer les parents de nationalité étrangère à la vie de l'école, du collège ou du lycée et les aident à vaincre des réserves et des préventions qui parfois les en éloignent.

Dans les écoles, au sein de la bibliothèque générale ou des bibliothèques de classes, dans les collèges et lycées dans le cadre des centres de documentation et d'information, on s'efforcera d'acquérir en plus grand nombre des ouvrages qui éveillent l'intérêt des élèves français et étrangers sur les pays d'émigration.

La prise en compte des langues et des cultures des nations étrangères constituera également un moyen d'enrichissement des élèves français qui pourront ainsi bénéficier d'une ouverture sur d'autres univers dont les richesses intellectuelles ne sont pas toujours suffisamment perçues. Elle devrait conduire, par un mouvement naturel, à une meilleure compréhension mutuelle des nationalités en présence dans l'institution scolaire et dans la société ».

La circulaire précise donc que les langues et les cultures étrangères doivent être considérées comme des facteurs d'enrichissement pour les élèves français afin qu'ils puissent s'ouvrir à d'autres cultures et à la contribution de celles-ci au savoir universel.

Cette ouverture d'esprit a pour finalité de favoriser la compréhension réciproque des nationalités présentes dans l'école, mais aussi dans la société.

Il est proposé d'organiser des activités interculturelles à l'école, non plus pour les seuls enfants de migrants mais pour l'ensemble des élèves :

« Il s'agissait avant tout de mieux connaître les Autres, pour mieux vivre ensemble au sein de l'école et même du quartier. En même temps (et c'est là l'essentiel), l'extension du champ d'action s'accompagnait d'un approfondissement de la compréhension. L'altérité devenait de moins en moins étrangère, exotique, folklorique, pour être plus proche, quotidienne ... » (Dufour, p. 111).

Les enseignants étrangers des ELCO sont alors sollicités pour mettre en place des activités culturelles à l'intention de tous les élèves. Les résultats recherchés sont d'intégrer ces enseignants dans les équipes éducatives, de valoriser les cultures d'origine et d'apporter un supplément à l'éducation de tous les enfants.

Cependant, cette orientation n'a pas été suivie pendant plusieurs années, notamment parce que les ELCO ont continué à s'adresser uniquement aux enfants de migrants, du fait des accords diplomatiques existants avec les pays d'origine (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 71).

Ainsi, malgré cette circulaire, et au-delà d'une volonté de transformation globale, la mise en place de l'éducation interculturelle dans le système éducatif français - dans les années 1970 et au début des années 1980 - reste étroitement liée à la scolarisation des enfants de migrants.

C'est également le cas des formes d'éducation bilingue qui s'adressent à des publics singuliers et visent à adapter les enfants des minorités à l'école et à la culture majoritaire qu'elle véhicule. Elles ne relèvent pas exactement de l'éducation interculturelle en tant que telle, puisque par définition, celle-ci devrait concerner tous les élèves et les encourager à la compréhension des autres cultures et à l'acceptation réciproque.

L'éducation interculturelle aurait en effet pu concerner bien d'autres publics, à commencer par les élèves français dont les parents parlaient une langue régionale.

Une enquête en 1992 montrait que seulement 2 % des élèves étaient concernés par un enseignement bilingue, alors que 20 % de leurs parents avaient été élevés dans une langue autre que le français :

« Les deux tiers des parents, à qui on parlait habituellement dans l'enfance dans une langue régionale ou étrangère, déclarent ne plus l'utiliser habituellement avec leurs propres enfants [...]. La déperdition est proche de 90 % pour le corse et atteint les 2/3 pour l'alsacien [...]. Quant aux langues immigrées, elles régressent comme première langue d'usage à un rythme moindre mais déjà rapide. 80 % de recul pour l'espagnol, 70 % pour le berbère, mais 55 % pour le portugais, 50 % pour l'arabe, et surtout moins de 10 % pour le turc. Ce dégradé s'explique notamment par l'ancienneté plus ou moins grande de l'installation en France » (Héran, 1994).

Selon F. Lorcerie, les activités interculturelles à l'école restent cantonnées à une approche purement cognitive qui ne permet pas d'aborder les rapports interculturels vécus au sein de l'école et de la société :

« En établissant un continuum entre pédagogie interculturelle et activités interculturelles censées assurer la valorisation des langues et cultures d'origine dans les écoles, la doctrine française de l'interculturalisme faisant rien moins que l'ellipse des processus interculturels à l'école. Par ailleurs, elle réduisait la dimension interculturelle du travail pédagogique à un contenu bien spécifié : les cultures exogènes dont certains élèves sont porteurs » (Lorcerie-Henry, 1988, p. 235).

D'autre part, comme le remarque M. Abdallah-Preteceille, les activités interculturelles restent souvent limitées à la découverte folklorique des cultures étrangères, et ne débouchent pas sur un réel travail d'éducation à l'altérité et de compréhension mutuelle :

« Malgré la tentative d'élargissement à l'ensemble des élèves, les activités interculturelles sont restées limitées à des actions ponctuelles et isolées [...] Au plan des contenus, les activités interculturelles ont été souvent réduites aux manifestations les plus facilement perceptibles (cuisine, artisanat, danse, fête...), folklorisant ainsi les cultures » (Abdallah-Preteceille, 1999, p. 80-82).

D'une manière générale, les approches en éducation interculturelle dans ces années demeurent différentielles ou temporaires et concernent principalement les élèves migrants, même si la circulaire de 1978 propose une généralisation de l'interculturel durant toute la scolarité à l'ensemble des élèves.

L'ouverture à la diversité à partir des années 1980

L'ouverture à la diversité devient plus récurrente dans les textes officiels à partir des années 1980.

En 1981, l'école s'ouvre à des partenaires extérieurs (associations, parents d'élèves, etc.), ce qui favorise l'entrée de pratiques interculturelles à l'école.

La dynamique interculturelle se renforce par la prise de conscience que les sociétés sont de plus en plus multiculturelles : « la fonction essentielle de l'éducation dans la construction d'un monde de paix » devient récurrente.

Il ne s'agit plus de stigmatiser les enfants de migrants, considérant qu'ils sont en échec scolaire parce que leur culture n'est pas prise en compte à l'école, mais d'ouvrir chaque élève à la diversité et à l'altérité, dont l'immigration ne représente qu'une de ses différentes formes.

Selon M. Abdallah-Preteceille, « cette éthique de la diversité et de l'altérité ne se résume pas à un apprentissage des cultures, car la connaissance d'autrui, de ses traditions, de ses comportements n'implique pas nécessairement une meilleure relation. Il ne s'agit pas non plus de développer une action en direction d'autrui, ni une intervention sur autrui mais avec autrui [...] : l'amélioration des relations ne passe pas par la connaissance mais la reconnaissance de l'autre comme sujet singulier et universel » (Abdallah-Preteceille, 1996, p. 102-103).

Dans la pratique, l'éducation interculturelle est encore loin de correspondre aux différentes déclarations d'intention : elle demeure superficielle (connaissances sur ce qu'il y a de plus concret et de plus visible dans les cultures), tandis que l'explication et la compréhension des valeurs propres à chaque culture ne sont pas enseignées.

En s'étant limitée pendant trop longtemps à certains publics d'enfants migrants, elle a encore tendance à développer une attitude misérabiliste vis-à-vis des cultures minoritaires ainsi qu'une transformation du droit à la différence en stigmatisation.

Sur le plan pédagogique, elle s'inscrit dans des courants de pensée qui considèrent que les caractéristiques individuelles de chaque élève sont essentielles à l'appropriation des savoirs, et qu'il faut donc que l'enseignement soit centré sur l'apprenant, c'est-à-dire qu'il prenne appui sur ce qu'il vit.

Les parents, les quartiers, les villes, vont être associés aux activités scolaires, périscolaires, et extrascolaires, notamment dans le cadre des zones d'éducation prioritaires (ZEP) qui se mettent en place à partir de 1981.

L'idée est d'aider l'apprenant à développer une ou plusieurs identités sociales à la base de son ancrage local et de ses relations avec ses semblables, ce qui va lui permettre de prendre une place comme sujet du savoir. Il est donc question de s'intéresser aux conditions socio-affectives de l'acquisition des savoirs par le biais de la reconnaissance et de la valorisation socioculturelles (Vermès, 1997, p. 2).

Comme l'éducation interculturelle a tout d'abord concerné les enfants de migrants dans les années 1970, cette orientation a contribué à occulter d'autres formes de diversité culturelle, comme la construction européenne, l'accroissement des échanges internationaux, les cultures régionales, générationnelles, professionnelles, etc.

À partir des années 1980, les primo-arrivants sont moins nombreux à l'école qu'auparavant, ce qui favorise l'ouverture de l'école aux autres dimensions de l'éducation interculturelle.

Il faudra cependant attendre le milieu des années 1980 pour que celles-ci commencent à être intégrées dans les curricula, ou tout du moins dans les pratiques enseignantes.

Le modèle ZEP

Un vaste programme de lutte contre les inégalités sociales est mis en place à partir de 1981. Les zones d'éducation prioritaire sont créées²¹ dans un contexte où la société française reconnaît sa composition multiculturelle et le droit d'expression des minorités.

Sur le plan éducatif, l'objectif qui en découle est la reconnaissance culturelle des élèves et la prise en compte de leurs cultures au sein de l'institution scolaire afin d'enrichir la culture nationale :

« Il s'agit de faire entrer les cultures auxquelles se rattachent ces enfants dans nos objectifs de formation. Cela implique, pour que cette co-présence n'entraîne pas un éclatement de l'école, que l'on recherche non l'accumulation de faits culturels susceptibles d'écarteler les esprits, mais un enrichissement de la culture nationale, laquelle doit rester un élément de référence commun à tous » (Berque, 1985, p. 44).

Ce rapport est à l'origine d'un changement important en matière d'ouverture interculturelle de l'école.

Alors que dans les années 1970, les CLIN et les ELCO étaient plutôt dans une logique de juxtaposition des identités culturelles, les politiques de lutte contre les inégalités essaient d'ouvrir l'école aux espaces socioculturels et familiaux des élèves.

Elles permettent de lier l'intérêt des différences culturelles à l'objectif d'insertion professionnelle qui concerne l'ensemble des élèves.

Cependant, dans les années 1980, les ELCO continuent à être maintenus tels quels, même si ils n'ont pas pu atteindre les résultats escomptés. Les familles immigrées s'établissent durablement en France. Plus de 130.000 personnes arrivées sur le territoire français avant 1981 voient leur statut de travailleur immigré régularisé.

La « perception culturelle » des ELCO liée à l'immigration est étendue non seulement aux enfants migrants, mais aussi à ceux qui sont nés en France et dont la langue et la culture apparaissent, pour certains observateurs, éloignées de l'école (Lazaridis, 2001, p. 203).

Cette orientation apparaît en contradiction avec la circulaire sur les classes d'accueil dans laquelle les deux publics sont distingués. Ces confusions et ces contradictions entre les élèves nés et scolarisés en France de parents immigrés et ceux qui arrivent en France après avoir été scolarisés dans leur pays d'origine, vont contribuer à limiter l'efficacité du système scolaire.

Les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM)²², mis en place depuis 1975 dans certaines académies, vont être associés à l'action des ZEP²³, mais uniquement dans le cadre de l'intégration des élèves nés en France de parents étrangers (les secondes générations).

En privilégiant les aspects culturels, ils vont contribuer à occulter leur ancrage social aux classes défavorisées (ouvriers, employés), ce qui aura pour conséquence leur marginalisation dans le système éducatif.

En acceptant de devenir des centres de ressources ZEP (ou être intégrés dans les IUFM), ils vont retrouver une meilleure position institutionnelle, mais cela va transformer d'une manière importante leur mission initiale et le champ de leurs interventions. Ce changement a aussi pour conséquence d'associer la problématique des enfants dits étrangers à celle des ZEP (Lazaridis, 2001, p. 204-205).

En 2004, plus de 52% des dispositifs d'accueil des enseignements primaire et secondaire pour les élèves primo-arrivants se situent dans les zones ou les réseaux d'éducation prioritaire, c'est-à-dire dans les cités ouvrières et plus généralement les banlieues défavorisées.

Certaines académies sont plus concernées, notamment en banlieue parisienne et les grandes villes de tradition ouvrière. C'est notamment le cas à Amiens (84,4%) et à Marseille (77,2%) (Cortier, 2005, p. 263).

Les difficultés langagières des élèves font partie des critères de catégorisation des ZEP ou des REP.

L'installation de structures d'accueil pour les primo-arrivants dans des établissements ZEP ou REP tend à faire augmenter le nombre des élèves migrants qui ne maîtrisent pas la langue nationale.

Cela a pour conséquence d'accroître les difficultés de certains établissements à amener leurs élèves à la maîtrise des fondamentaux, à commencer par la langue française.

21. BOEN, 1981, *Circulaire n° 81-238 du 01-07-1981, 09-07-1981, n° 27* ; BOEN, 1981, *Circulaire n° 81-536 du 28-12-1981, 12-01-1982, hs n°1* ; BOEN, 1982, *Circulaire n° 82-128 du 19-03-1982, 01-04-1982, n° 13* ; BOEN, 1982, *Circulaire n° 82-589 du 15-12-1982, 15-12-1982, n° 46*.

22. Les circulaires 86-121 du 13 mars 1986 et 90-270 du 9 octobre 1990 précisent leur organisation et leurs missions. B.O. n° 13 du 3 avril 1986.

23. Les textes officiels en ligne relatifs à l'éducation prioritaire : <http://www.educationprioritaire.education.fr/textes.asp>

La sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en voie de développement

L'éducation au développement est mise en place à partir des années 1980 dans les établissements scolaires. Cela commence en 1981 avec une journée de sensibilisation et d'information, organisée par l'Association pour la recherche et l'information sur l'aide au développement.

La même année, une note de service du ministère de l'Éducation nationale demande aux enseignants de « s'efforcer de rendre les élèves conscients des points communs que ceux-ci ont avec les enfants du Tiers Monde et des liens étroits de solidarité qui les unissent à eux »²⁴.

Une autre circulaire en 1983 précise cette orientation :

« Il s'agit de montrer aux élèves que la civilisation occidentale dans laquelle ils vivent n'est pas unique ; leur faire prendre conscience que peuvent exister d'autres formes de civilisation et de développement que celles de notre société industrielle, et leur en faire découvrir les richesses ; d'analyser les causes des grands déséquilibres et des tensions internationales ; provoquer la prise de conscience de l'interdépendance qui nous lie aux pays du Tiers monde et de la nécessaire solidarité avec leurs populations ».

La note de service du 26 mai 1983²⁵ indique que « la réflexion sur la sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers-Monde et aux relations interculturelles [...] doit constituer un élément essentiel dans la formation du citoyen et s'insérer tout naturellement dans un système éducatif désireux de promouvoir les droits de l'homme ».

Il est mentionné que cette politique éducative doit tendre, dans l'esprit de la note de service du 6 avril 1982²⁶ :

- À montrer aux élèves que la civilisation occidentale dans laquelle ils vivent n'est pas unique ;
- À leur faire comprendre que peuvent exister d'autres formes de civilisation et de développement que celles de notre société industrielle, et à leur en faire découvrir les richesses ;
- À analyser les causes et les manifestations des grands déséquilibres économiques, sociaux et culturels, ainsi que des tensions internationales et des crises qui peuvent en résulter ;
- À provoquer la prise de conscience de l'interdépendance qui nous lie aux pays du Tiers-Monde et de la solidarité nécessaire avec leurs populations ».

La présence dans les écoles d'enfants immigrés originaires des pays en développement est considérée comme une ressource « à l'enrichissement de la personnalité, notamment par l'élaboration d'activités interculturelles ».

Il est par ailleurs précisé que les échanges de classes entre la France et les pays étrangers, dans le cadre des appariements entre établissements scolaires concernaient 57000 élèves du secondaire en 1982, mais étaient effectués principalement dans les pays industrialisés, notamment européens.

Leur vocation pédagogique a pour objectif l'« enrichissement linguistique et culturel » des élèves.

La note de service encourage ces échanges avec les pays en développement en indiquant qu'ils constitueraient « un puissant moyen pour une appréhension objective des réalités avec leurs différences et, par voie de conséquence, pour l'établissement de relations humaines basées sur la compréhension au lieu du préjugé ».

Prenant en considération les difficultés financières, elle préconise de limiter ces actions « soit à l'accueil en France d'un groupe d'élèves en provenance d'un pays du tiers-monde, soit à un voyage de découverte dans le sens France - pays du tiers-monde ».

Une formation des enseignants « aux problèmes des pays en développement et aux relations interculturelles » est mise en place et concerne autant la formation continue que la formation initiale, avec l'aide de partenaires extérieurs (ONG notamment).

La circulaire de 1985²⁷ fait également référence à l'éducation interculturelle :

« L'éducation au développement concourt à la valorisation des différentes communautés et cultures issues des pays en voie de développement présentes dans la société française, en particulier à l'école. Toutefois ces objectifs ne visent pas seulement à développer des relations d'aide et de sympathie, car elle s'attache avant tout à la compréhension de l'évolution des sociétés sous l'angle économique, politique, social et culturel ».

En 1989, une nouvelle circulaire affirme que l'éducation au développement doit être une « priorité nationale ». L'année suivante, elle est considérée comme un « facteur d'innovation pédagogique » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 92).

L'ouverture à la diversité culturelle, à la solidarité et à la recherche de l'universalité, que nous retrouvons dans ces différentes circulaires ou notes de service sur la sensibilisation des élèves aux problèmes des pays en développement, relève pleinement de l'éducation interculturelle.

Il s'agit de la première forme d'« éducation à ... », qui vise non seulement des connaissances, mais aussi des compétences et des attitudes avec une orientation transdisciplinaire. Elle sera suivie par d'autres formes d'« éducation à » dans les années 1990 et 2000 qui s'inscriront également dans une approche interculturelle.

24. BOEN du 23 avril 1981.

25. Note de service n°83-220 du 26 mai 1983, BO n°23 du 9 juin 1983.

26. BO n°15 du 15 avril 1982.

27. BOEN n°32 du 19 septembre 1985.

Le retour aux valeurs républicaines

À partir de la fin des années 1980, la société civile française se reconnaît officiellement plurielle.

L'école est amenée à prendre en compte les diversités sociales, culturelles, religieuses, voire cosmogoniques. L'une de ses fonctions est d'initier les élèves à la compréhension de cette diversité, à la pluralité des références et à l'échange interculturel (Abdallah-Pretceille, 1992).

L'éducation interculturelle va également proposer une autre conception de la culture commune que celle fondée sur le seul idéal républicain.

Elle considère que les différences culturelles dans la société française peuvent favoriser un enrichissement réciproque, permettant ainsi de valoriser les traits communs caractéristiques des différentes composantes de la nation.

En 1985, le rapport de Jacques Berque, relatif au traitement des élèves immigrés dans l'école républicaine, propose de modifier le curriculum en mettant en place une éducation « à la pluralité des civilisations du monde » (Berque J., 1985) :

« La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves devra, sans pour autant cesser de se vouloir culture générale commune, s'enrichir de l'apport des cultures des autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs. La culture française possède d'ailleurs une ancienne tradition humaniste qui permet cette ouverture des perspectives. Le gain qui doit être ainsi réalisé dépasse de loin le cadre scolaire. Il s'agit en effet là d'un véritable enjeu national » (Berque, 1985, p. 44).

Cependant, sur le plan institutionnel, cette orientation ne sera pas suivie d'effets.

Lorsque les socialistes reviennent au gouvernement en 1989, Lionel Jospin fait mention de l'éducation interculturelle dans son discours aux CEFISEM²⁸, mais la première « affaire du foulard islamique », la même année, aura pour conséquence d'entériner la suppression du terme « interculturel » dans les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale, déjà effective depuis la fin du ministère Savary en 1984.

Précisons que cette notion fut introduite dans le vocabulaire de l'Éducation nationale en 1970 dans le cadre des préoccupations relatives à l'intégration.

Par ailleurs, même si les ELCO sont conservés du fait des accords bilatéraux avec les pays d'origine des enfants de migrants, ils demeurent à la marge du système scolaire.

À une véritable politique d'intégration des enfants d'immigrés se substitue l'applicabilité du droit commun, comme cela est régulièrement rappelé par le ministère de l'Éducation nationale depuis une vingtaine d'années (Lorcerie, 2005, p. 63-64).

Lorsque survient l'événement du « foulard islamique » en 1989, le gouvernement français va renforcer sa politique scolaire d'intégration en s'appuyant sur le principe de la laïcité.

Il s'agit à la fois de poursuivre le programme de l'éducation prioritaire (ZEP et REP) avec l'objectif de l'égalité des chances, et de continuer à ouvrir les curricula et les activités scolaires à l'interculturel.

Dans cette perspective, en 1990, le rapport Hussenet (1990) recommande de mettre en place dans les curricula l'étude des rites et des croyances des grandes religions. L'approche se veut objective, rationnelle, pluraliste ; la réflexion est orientée selon les valeurs d'humanisme, de liberté individuelle et de reconnaissance de la diversité culturelle.

L'intégration est définie comme un processus spécifique visant à « susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents tout en acceptant la subsistance des spécificités culturelles, sociales et morales, et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété et de cette complexité » (HCI, 1991).

En 1993, le retour de la droite au gouvernement est l'occasion de s'opposer à cette première définition de l'intégration qui considère la diversité culturelle comme une source d'enrichissement de la culture commune.

Le Haut Conseil de l'intégration (HCI) donne une définition bien différente : « ce modèle français d'intégration procède d'un retour aux sources d'une pensée qui a refusé le déterminisme d'ethnie, de classe, de religion... il s'oppose ainsi à la logique des minorités qui confère un statut spécifique aux minorités nationales ou ethniques » (HCI, 1993).

Cette nouvelle orientation tend à rejeter le pluralisme culturel et à remettre en cause la légitimité de l'éducation interculturelle, au nom d'un retour aux valeurs de la III^e République et au principe de l'homogénéité nationale.

Le modèle du contrat éducatif local (CEL)

Considérant que « l'indifférenciation entre les hommes » (HCI, 1995) est au fondement de l'exigence universelle de l'idéologie républicaine, le modèle d'intégration promu par Le HCI récuse toute différence, ce qui bouleverse l'orientation interculturelle de l'éducation, puisque les différences culturelles et linguistiques sont occultées.

La pluralité à l'école va être progressivement définie comme une « pratique d'articulation interculturel/intégration qui ne recherche pas de légitimation publique en termes d'interculturalisme, tout en assumant le fait interculturel » (Lorcerie, 1988, p. 65).

En opposant la cohésion nationale à la pluralité culturelle de la société française, cette définition réduit l'interculturel aux contextes locaux et aux initiatives des individus, en concertation avec les collectivités locales (notamment les villes).

En 1998, la réforme de l'Éducation nationale mise en place par Claude Allègre favorise une politique contractuelle de l'éducation à partir du « contrat de ville ».

28. Discours de Lionel Jospin aux CEFISEM le 18 octobre 1989.

D'après la circulaire du 31 décembre 1998²⁹, le contrat de ville représente le cadre par lequel des « politiques territorialisées de développement solidaire » sont mises en œuvre de manière concertée par l'État, les collectivités locales et leurs partenaires.

En tant que « facteur majeur d'intégration et de lutte contre l'exclusion », l'éducation est considérée comme l'« un des enjeux prioritaires de la politique gouvernementale et de la politique de la ville ».

L'« intégration pluraliste » est définie dans le cadre du contrat éducatif local (CEL), qui représente le volet éducatif du contrat de ville.

L'idée centrale est d'ouvrir l'école en diversifiant les lieux de savoir et de socialisation des élèves dans le cadre d'une « réflexion globale sur l'équilibre entre temps scolaire, périscolaire et extrascolaire ».

L'objectif est de permettre aux élèves de s'épanouir et de se reconnaître dans l'aménagement de ces activités selon leurs valeurs et leurs centres d'intérêt.

L'éducation interculturelle devient ainsi ponctuelle et circonscrite à certains espaces, la diversité est appréhendée de manière globale, notamment dans les dimensions artistiques, socioculturelles et professionnelles de la politique d'une collectivité.

L'éducation interculturelle n'est plus mentionnée dans les textes officiels du gouvernement et perd ainsi sa légitimité institutionnelle.

Cependant, elle demeure une finalité éducative à travers les pratiques et les représentations des enseignants. En effet, comme le relativisme situationnel est favorisé dans le cadre du CEL, le pluralisme culturel demeure, ce qui permet à l'éducation interculturelle de continuer à se développer.

D'une part, la stigmatisation des différences est écartée, d'autre part l'intégration pluraliste est pensée à partir de la notion de laïcité.

La laïcité est entendue comme le lieu d'analyse critique des différences dans l'école républicaine, au nom de valeurs universelles, afin de dépasser les représentations identitaires et les croyances communautaires par le biais de la décentration.

Cette orientation continue à relever de l'éducation interculturelle, mais dans le cadre d'une approche systémique, en prenant davantage en considération l'environnement de l'école (quartier, ville).

L'intégration scolaire des enfants allophones

À partir des années 1970, la législation française prévoit des dispositifs spécifiques au système scolaire pour accueillir des élèves non francophones nouvellement arrivés en France.

La circulaire du 20 mars 2002³⁰ (qui abroge celle du 16 juillet 1984³¹ en prenant en considérations les évolutions législatives et réglementaires) indique quelles sont les nouvelles modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère du premier et du second degrés.

Il est rappelé que le caractère obligatoire de l'instruction concerne les élèves âgés entre 6 et 16 ans présents sur le territoire français, sans distinction de genre ou de nationalité.

Il est stipulé que la France a ratifié la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, et qu'à ce titre, l'État français garantit à l'enfant « le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tient à sa nationalité ou à sa situation personnelle ».

Il est précisé qu'il « n'appartient pas au ministère de l'Éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France ».

La circulaire du 24 avril 2002 reprend cette orientation en indiquant³² que l'obligation d'accueil dans les établissements scolaires s'applique à tous, et en particulier à ces élèves, qu'ils soient primo-arrivants ou gens du voyage.

L'école est considérée comme un « lieu déterminant pour l'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle », tandis que la réussite scolaire « liée à la maîtrise de la langue française est un facteur essentiel de cette intégration ».

Tous ces élèves sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire qui correspond à leur niveau, que ce soit à l'école primaire, au collège ou au lycée. Ils y suivent des enseignements qui ne nécessitent pas fondamentalement la maîtrise de la langue d'instruction, comme les arts plastiques, la musique ou l'éducation physique et sportive.

Concomitamment, ils bénéficient d'un enseignement quotidien de français en étant regroupés, soit dans une classe d'initiation (CLIN) à l'école élémentaire, soit dans une classe d'accueil (CLA) en collège et en lycée.

Selon les besoins de chaque élève, la durée d'accueil dans ces classes spécifiques est généralement inférieure à un an, puisqu'il s'agit de leur permettre de suivre l'intégralité des enseignements dans la classe ordinaire.

29. Circulaire n°14-153 du 31 décembre 1998.

30. MEN, 2002, Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés, Circulaire n°2002-063 du 20-3-2002, B.O. n° 13 du 28 mars 2002 et B.O. spécial n° 10 du 25 avril 2002.

31. Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984.

32. MEN, 2002, Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), Circulaire n°2002-102 du 25/4/2002.

Dans le second degré, d'autres dispositifs sont mis en place pour les élèves qui ont été très peu ou pas de tout scolarisés dans leur pays d'origine. La plupart intègrent une classe d'accueil pour élèves non scolarisés auparavant, les ENSA.

Alors qu'elles commencent à être nombreuses dans certaines académies dans les années 1990, elles n'ont jamais fait l'objet de mentions particulières jusqu'à la circulaire du 25 avril 2002³³ qui utilise un terme différent : CLA-NSA.

Elles s'adressent aux enfants très peu ou pas du tout scolarisés avant leur arrivée en France ayant l'âge de fréquenter le collège. Elles leur permettent d'apprendre le français, mais aussi d'acquérir les connaissances de base qui correspondent au cycle III de l'école primaire.

Les effectifs ne doivent pas dépasser quinze élèves. Il est recommandé de regrouper ces élèves auprès d'un enseignant, tout d'abord pour « acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux », puis les « bases de l'écrit, en lecture et en écriture ». Comme les autres CLA, l'objectif demeure d'intégrer le plus rapidement possible ces élèves aux classes ordinaires.

Certaines académies (notamment en zones rurales), ont mis en place d'autres mesures pour ces publics, comme les cours de rattrapage intégré (CRI) dans les écoles élémentaires et les module d'accueil temporaire (MAT) dans les collèges, qui sont assurés par un enseignant itinérant quelques heures par semaine³⁴.

Les nouveaux arrivants de plus de 16 ans ne relèvent pas de l'obligation scolaire.

Cependant, ils peuvent être accueillis par la mission générale d'insertion de l'éducation nationale (MGIEN) qui travaille à qualifier et à préparer l'insertion professionnelle et sociale des élèves de plus de 16 ans. Des cycles d'insertion préprofessionnels spécialisés en français langue étrangère et en alphabétisation (CIPPA FLE-ALPHA) sont organisés pour ces jeunes.

Il leur est également proposé un projet professionnel individualisé qui leur permet à la fois de découvrir des filières professionnelles et d'accéder à une formation qui réponde à leurs aspirations personnelles et à leurs capacités du moment³⁵.

Les appellations des classes d'accueil dans le second degré ne présentent pas toujours une cohérence.

Certains départements continuent à utiliser les classes d'adaptation (CLAD) qui n'ont plus lieu d'être sur le plan juridique. L'utilisation de différents sigles pour les classes d'accueil (CLA, CLACC, CLA-NF, CLA-NSA, ENSA) ne favorise pas une vision homogène de ces structures. L'utilisation de l'expression « non francophone » (NF) ne traduit pas toujours la réalité puisque, certains élèves, rencontrant des difficultés ou nés de parents étrangers, sont présents dans ces classes, alors qu'ils ont toujours été scolarisés en France. C'est également le cas d'élèves provenant de pays francophones (notamment d'Afrique subsaharienne) et qui ont été insuffisamment scolarisés pour intégrer une classe ordinaire au collège.

Dans un souci de clarté, nous pourrions regrouper l'ensemble de ces désignations par celle de « classes d'accueil pour élèves allophones », qui correspond davantage aux élèves accueillis dans ces structures spécialisées et aux objectifs qui y sont poursuivis. Précisons que le terme « allophone » désigne des élèves qui bénéficient d'un enseignement de français en langue seconde, sans avoir été forcément scolarisés dans une langue première.

Les centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont été créés en 1975. Leur mission était d'aider les équipes éducatives à accueillir les enfants primo-arrivants et d'intervenir dans la formation initiale et continue des enseignants.

Ils sont remplacés par les Centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) par la circulaire du 25 avril 2002³⁶, qui leur attribue de nouvelles missions.

L'organisation et les missions des CEFISEM ont déjà été redéfinies par la circulaire du 9 octobre 1990³⁷ qui précise que « l'attention portée à tous les élèves dans leur diversité sociale et culturelle, quelles que soient leur origine ou leurs caractéristiques individuelles et collectives, doit être une préoccupation éducative et pédagogique constante ainsi que la connaissance et l'utilisation de la richesse que fournit la composition de notre société ».

Par ailleurs, les conditions de la scolarisation des gens du voyage s'améliorent grâce à la loi du 5 juillet 2000³⁸ pour laquelle l'influence du Conseil de l'Europe a été manifeste.

Avant la circulaire de 2002, les actions des CEFISEM sont orientées principalement sur les élèves en difficulté, les ZEP et les publics dits spécifiques, mais sans que cela soit clairement défini.

Ils sont amenés à intervenir dans des formations dont l'objectif est d'intégrer dans le système scolaire des enfants issus de l'immigration, du voyage, de la grande pauvreté, d'origines culturelles diverses ou en difficulté. Les demandes de formation portent généralement sur la connaissance des cultures d'origine et sur des données culturelles.

33. Circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002 sur l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages, BO spécial n° 10 du 25 avril 2002.

34. MENESR, 2006, La scolarisation des élèves nouveaux arrivants non francophones au cours de l'année 2004-2005, Note d'information, 06-08, mars, p. 1-2.

35. *Ibid.*

36. MEN, 2002, Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV), Circulaire n°2002-102 du 25/4/2002.

37. Circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990, modifiée par la note du 17 décembre 1990.

38. Loi n°2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage.

Il semblerait que les enseignants mobilisent les facteurs culturels pour répondre aux difficultés scolaires quand les autres approches ne suffisent plus (Lazaridis, 2001, p. 207).

Les attentes des différents publics à l'égard des CEFISEM relevant d'une grande hétérogénéité, leurs missions vont être recentrées dans le domaine de l'aide à l'intégration des enfants du voyage et des primo-arrivants, à et par l'école.

Leur action est prioritairement orientée vers les enseignants et le personnel scolaire « susceptibles d'accueillir et de scolariser ces élèves, et notamment les enseignants qui exercent en classe d'initiation (CLIN) et en classe d'accueil (CLA) et qui peuvent accueillir également des élèves de plus de 16 ans ».

Ce recadrage des fonctions des CEFISEM conduit le ministère de l'Éducation nationale à les transformer en centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV). La circulaire du 25 avril 2002 remplace et abroge celle du 9 octobre 1990. Les CASNAV sont placés directement sous la responsabilité des recteurs.

La nouvelle circulaire précise que les activités des CASNAV doivent être recentrées « sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires des enfants du voyage : de l'organisation de l'accueil à l'intégration pleine et entière de ces élèves dans les classes ordinaires, les personnels des CASNAV apportent une aide aux équipes pédagogiques et éducatives et une contribution déterminante à la mise en place des moyens dont le système s'est doté ; ils constituent par ailleurs une instance de médiation et de coopération avec les familles et avec nos partenaires ».

Cette nouvelle orientation vise à éviter de confondre deux problématiques qui ont été souvent assimilées par les enseignants et les équipes éducatives :

« celle de l'intégration scolaire des populations aux caractéristiques particulières dont il est question ici et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire. L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP ».

Les CASNAV sont considérés comme des centres de ressources pour les écoles et les établissements :

« Les personnels des CASNAV contribuent à l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées aux situations, très variées, des écoles et des établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des enfants du voyage. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou autres ressources, ils facilitent l'accueil et la prise en charge pédagogique des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et souvent en décalage par rapport à celles des élèves du même âge. Ainsi, leur principal champ d'intervention doit demeurer la maîtrise de la langue française et des apprentissages.

Par leur connaissance du terrain académique et des projets qui s'y développent, ils sont à même de créer des réseaux entre les enseignants des classes spécifiques et plus largement entre des équipes qui traitent de problématiques identiques.

Ils constituent des centres de documentation spécialisés sur la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage et de familles non sédentaires et aide à l'élaboration et à la mutualisation des outils pédagogiques.

Ils interviennent dans la formation continue dans le cadre du plan académique de formation et de ses volets départementaux. Ils constituent un partenaire privilégié des instituts universitaires de formation des maîtres dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré, du second degré et des conseillers principaux d'éducation [...] ».

Ainsi, les CASNAV se présentent comme des « pôles d'expertise pour les responsables locaux du système éducatif » et des « instances de coopération et de médiation avec les partenaires institutionnels et associatifs de l'école ».

Dans les années 2000, les élèves non francophones sont de plus en plus nombreux à la fois les établissements privés et publics. Ils passent de 38200 en 2002-2003 à 40100 en 2004-2005, soit une augmentation de 5%. Cela correspond à une augmentation de 8 % dans le premier degré (stabilisation dans le second degré)³⁹. En 2004-2005, 19400 de ces élèves ont été scolarisés dans le primaire et 20600 dans le secondaire, essentiellement dans les classes spécifiques. Ils représentent 0,4% des effectifs scolaires.

Cependant, des disparités importantes existent entre les académies. Un quart ont la nationalité française, tandis que la majorité provient de l'Afrique, à l'exception des départements d'outre-mer où ces élèves sont originaires des Caraïbes. Leurs familles appartiennent essentiellement aux catégories sociales défavorisées⁴⁰.

Plus de 1000 classes d'initiation ou de cours de rattrapage intégré ont été mis en place dans les écoles primaires, dont la moitié dans le dispositif ZEP-REP. 830 classes d'accueil ou modules d'accueil temporaire sont implantés dans le secondaire, notamment dans les collèges. 2000 jeunes non francophones de 16 à 18 ans ont été intégrés dans les MGIEN ou les groupes d'établissements pour la formation continue (GRETA)⁴¹.

L'éducation interculturelle dans les nouvelles approches scolaires : pluralisme, « éducations à ... »

Si depuis 1993, l'intégration a renoué avec l'idéologie de la III^e République, en masquant la diversité culturelle au nom de l'unité nationale et de la culture commune, la pluralité de la société française ne peut plus être mise en question. En effet, sur 60 millions d'habitants, la France compte 14 millions d'immigrés sur son territoire (étrangers et Français d'origine étrangère). Elle est non seulement un pays d'immigration, mais aussi une nation pluriculturelle.

39. MENESR, 2006, *op. cit.*, p. 2.

40. *Ibid.*, p. 1.

41. *Ibid.*, p. 2.

Par ailleurs, quand l'approche devient plus globale, notamment européenne, la pluralité et la diversité sont encore bien plus manifestes, tandis que l'éducation interculturelle devient incontournable.

Déjà, l'éducation au développement dans les années 1980 se basait sur l'approche interculturelle afin de mieux saisir les différents contextes et les mettre en perspective.

Les méthodes pédagogiques s'en inspirent également : la distance entre l'environnement familial, social et culturel des élèves et celui de l'école peut être travaillée comme une ouverture ayant du sens, un lieu de confrontation sociale et culturelle quotidienne, favorisant le déplacement entre les univers d'appartenance des élèves et la culture ou le savoir universel.

En prenant conscience de leur appartenance culturelle, les élèves peuvent construire leur identité, comprendre qu'elle n'est pas figée, qu'elle n'a pas à être mobilisée de la même manière selon les contextes ou les situations, qu'elle est peut être également plurielle.

Chaque discipline est susceptible de s'ouvrir à l'interculturel.

Ainsi, l'histoire permet de confronter différents systèmes politiques ou modes de pensée, de rechercher de nouvelles sources d'information, de les croiser tout en les relativisant, de se révéler comme un regard sur le passé et non comme le passé présenté comme réalité objective.

La géographie encourage l'élève à saisir la diversité des espaces et des groupes humains qui les composent.

L'apprentissage d'une langue et d'un contexte étranger favorise l'acquisition d'une nouvelle cohérence, d'autres significations, la capacité à communiquer, ce qui encourage la compréhension interculturelle.

Les différents registres de la langue française sont également des biais par lesquels les élèves peuvent passer des normes littéraires d'un langage soutenu à un langage populaire, tout en intégrant d'autres valeurs sociales ou culturelles selon les auteurs et/ou les territoires concernés.

L'approche pluraliste, qui est développée dans ces enseignements, favorise une lecture de l'hétérogénéité en partant de l'individuation des cultures afin de construire une vision réciproque sur la diversité culturelle qui se détache du modèle de l'assimilation. Il s'agit d'assumer les différences culturelles tout en évitant la régression différentialiste, en travaillant la perspective de l'unité dans la pluralité. Cette nouvelle approche du pluralisme en éducation relève toujours de l'éducation interculturelle.

Elle peut alors constituer un prolongement du modèle de l'éducation à la diversité quand ce dernier n'est plus légitimité politiquement :

« prolongement car cette approche serait impensable sans l'« assomption structurelle de l'hétérogénéité », ou encore sans l'acceptation de la complexité inhérente à la perspective de l'intégration pluraliste, mais aussi parce qu'elle permet de renouveler le débat sur les différences dans une perspective métaculturelle, en termes de réciprocité et d'échange entre les individus porteurs de références culturelles diverses, en termes d'individuation » (Dittmar, 2006, p. 110-111).

Cependant, l'éducation interculturelle, qu'elle s'inscrive dans la perspective du pluralisme ou de la diversité, présente forcément une dimension transversale et donc interdisciplinaire, puisqu'il ne s'agit pas d'un enseignement à proprement parlé, mais d'une éducation. Les résultats attendus chez les élèves relèvent aussi bien des connaissances que des attitudes.

Nous retrouvons assez systématiquement cette approche interculturelle dans les « éducations à... », comme l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la santé, l'éducation à l'environnement vers un développement durable, l'éducation dans une perspective mondiale (*global education*), l'éducation à la paix et aux droits de l'Homme, etc.

Face au foisonnement de ces « éducations à... », qui résulte des injonctions du politique pour répondre à certaines questions de société, parfois sous l'effet de « modes » et le plus souvent afin de s'aligner par rapport aux recommandations des instances supranationales (européennes et internationales), ne serait-il pas plus simple de parler d'éducation interculturelle et de ses différentes composantes, comme l'a été durant un moment l'éducation bilingue pour les élèves primo-arrivants ?

En effet, certains thèmes propres à l'éducation interculturelle sont récurrents dans les « éducations à... » : savoir-vivre ensemble ; respecter les droits et les devoirs de chacun, mais aussi les identités plurielles de chaque individu (professionnelle, culturelle, religieuse, etc.) ; connaître d'autres cultures ; comprendre le monde dans lequel nous vivons, mais aussi celui des sociétés plus ou moins éloignées.

Les « éducations à... » peuvent se définir par des caractéristiques communes :

« - il s'agit d'un acte éducatif qui réclame une « rigueur intellectuelle dans le contenu », une « pertinence pédagogique dans la démarche » et une « cohérence pluridisciplinaire dans la mise en œuvre » ;

- c'est aussi un acte pédagogique qui demande la construction de situations d'apprentissage permettant à l'élève de comprendre le monde qui l'entoure ;

- enfin, c'est un « acte éthique », qu'il convient de ne pas confondre avec un quelconque idéalisme.

[...] d'un point de vue didactique et pédagogique, il semble important de retenir les caractéristiques suivantes :

- ce que vise « l'éducation à » est à la fois l'acquisition de connaissances, le développement d'attitudes et de comportement en accord avec certaines valeurs communes ;

- transversalité et pluridisciplinarité : « l'éducation à » ne peut pas concerner une seule matière et demande la participation de tout ou partie de l'équipe éducative ;

- importance du travail à long terme : l'éducation, quel que soit la problématique dans laquelle elle s'inscrit, ne peut avoir de sens que dans la durée ;
- mise en œuvre dans le cadre des projets d'établissement : cela permet de donner une certaine envergure au projet envisagé, de l'inscrire dans la durée et d'y faire participer l'ensemble de l'équipe éducative ;
- appui sur certaines méthodes afin de favoriser l'éclosion de comportements et d'attitudes : pédagogies actives, pédagogies du projet, apprentissages coopératifs, pédagogie différenciée ;
- chaque élève est au centre de son propre apprentissage par un travail sur les stéréotypes et les représentations ;
- formation initiale et continue des enseignants en fonction de ces différents points » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 97).

L'interculturel dans les politiques éducatives

L'intégration en France constitue le moyen d'assurer la cohésion sociale de la nation en tant qu'entité collective. L'école a longtemps été au centre de la construction de l'identité nationale républicaine. Cette fonction d'intégration à la nation par l'institution scolaire a été possible du fait que la législation ne reconnaît que des individus dans leur relation avec l'État, ce qui écarte d'emblée les groupes culturels, les communautés et les minorités.

Cette tradition historique repose sur le principe d'égalité des citoyens face à l'État et considère l'identique comme le meilleur moyen pour y aboutir. Elle se présente comme une entrave à toute tentative, qu'elle soit différentialiste ou qu'elle vise à élaborer un autre modèle.

Les singularités culturelles ne sont donc pas prises en compte au nom de cette idéologie républicaine. Cela s'est notamment traduit par la création du collège unique en 1975 avec le choix d'assurer à tous les élèves les mêmes conditions d'accès à l'éducation (Abdallah-Preteceille, 2001, p. 16).

Cependant, afin de répondre aux préoccupations relatives à l'intégration et notamment l'arrivée massive d'enfants immigrés, une politique relative à leur scolarisation est mise en place entre 1970 et 1984, intégrant dans une certaine mesure, le « droit à la différence ».

Si l'éducation interculturelle est écartée officiellement par Jean-Pierre Chevènement en 1984, elle demeure présente dans les travaux du Conseil de l'Europe et la Commission européenne, ainsi qu'en milieu associatif (Lorcerie, 2005, p. 61).

Certaines orientations de nature « interculturelle » vont être concédées par le ministère de l'Éducation nationale aux instances supranationales, notamment le Conseil de l'Europe, mais d'une manière superficielle, les politiques éducatives continuant à se développer essentiellement autour du principe républicain d'égalité.

L'éducation interculturelle se limite plutôt aux actions mises en place par un enseignant ou une école, avec l'objectif « d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes » (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 47).

Pourtant, à partir des années 1990, les sociologues montrent que c'est avant tout le principe de différence qui est manifeste dans l'école publique française.

Ainsi, en 1998, le Haut Conseil à l'intégration (HCI) reconnaît explicitement que la distance entre « Français » et « immigrés » a augmenté. L'État va dénoncer ces discriminations ethniques, mais sans vraiment chercher à réorienter sa politique d'intégration scolaire (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 11).

Alors que l'école française visait à inculquer les valeurs républicaines et un savoir basé sur le rationalisme, elle a tenté d'assumer un rôle d'insertion professionnelle, puis constatant son incapacité à tenir celui-ci, elle est revenue à sa fonction première : amener chaque enfant à devenir un citoyen porteur d'une culture commune fondée sur des valeurs.

Les questions de citoyenneté et de laïcité réapparaissent dans les politiques éducatives (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 45).

Cependant, il devient difficile de définir cette culture commune sans tenir compte de la pluralité culturelle qui caractérise la société française actuelle.

Un refus de prendre en compte la diversité culturelle

Afin de favoriser l'intégration des enfants d'immigrés, la circulaire du 25 juillet 1978 va préconiser l'organisation d'activités interculturelles afin de valoriser les cultures d'origine des élèves.

La Direction des écoles va organiser deux expériences pilotes en matière de pédagogie interculturelle entre 1976 et 1982.

Les instructions concernant sa mise en œuvre dans les établissements scolaires se retrouvent seulement dans quelques textes, comme la note de service du 26 mai 1983 relative à la sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde et aux relations interculturelles.

Les recommandations du comité des ministres du Conseil de l'Europe, comme celle du 25 septembre 1984 sur la « formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration », vont être reprises par le ministère de l'Éducation nationale français.

Les idées relevant de l'éducation interculturelle ont une portée généraliste : dialogue interculturel, compréhension interculturelle, reconnaissance de la diversité, principe du relativisme culturel, refus de l'ethnocentrisme, respect de la valeur et de l'originalité de chaque culture.

Ces principes sont transposés en France dans le cadre de l'intégration des enfants d'immigrés à l'école. Cependant, n'étant pas travaillés sociologiquement et demeurant peu instrumentés pédagogiquement, ils donnent lieu à une lecture stéréotypée des différences en les durcissant au lieu de prendre en compte leur fluidité (Lorcerie, 2003, p. 261-262).

À partir de la seconde moitié des années 1980, le Conseil de l'Europe va élaborer une réflexion sur l'éducation interculturelle en conduisant différents programmes (Conseil de l'Europe, 1986 ; 1989), notamment sur les « nouvelles minorités » en Europe, et sur l'éducation interculturelle comme dimension permanente de l'éducation publique dans l'éducation européenne.

Le Conseil de l'Europe devient l'un des lieux les plus importants en matière de réflexion sur l'éducation interculturelle à partir des années 1980 (Lorcerie, 2003, p. 262).

Son influence sera cependant limitée sur les politiques éducatives en France où le modèle républicain de la forme scolaire demeure. L'État centralisateur va continuer à exercer ses prérogatives dans les contenus curriculaires, les méthodes pédagogiques et les examens.

Ces contenus demeurent « peu ouverts aux autres cultures car les convictions politiques, les traditions scolaires et intellectuelles et les intérêts professionnels des membres de l'Inspection générale, des puissantes associations de spécialistes dans des disciplines comme l'histoire et la géographie ou des syndicats d'enseignants, ainsi que ceux des universitaires, des technocrates et des acteurs économiques qui participent actuellement au processus de décision se rejoignent pour maintenir un fort ethnocentrisme dans ce domaine. [...] Le fort pouvoir de régulation des examens conçus au niveau national, notamment les épreuves de baccalauréat, redoublé par celui des corps d'Inspection chargés de vérifier l'adéquation de la pratique aux normes officielles et la nature de la formation des enseignants dans les universités et les Instituts de formation des maîtres plaident néanmoins dans le sens d'un grand conservatisme. En effet, les enseignants trouvent encore aujourd'hui dans leur socialisation professionnelle, avant leur entrée dans le métier et auprès des collègues dans les établissements, peu d'éléments qui les incitent à innover dans ce domaine. Au contraire, les risques d'entrer en conflit avec les autorités hiérarchiques, mais aussi avec le chef d'établissement et avec une fraction au moins des parents, ainsi peut-être qu'avec certains collègues, sont importants » (Van Zanten, 1997, p. 152).

Cette socialisation conduit les enseignants, d'une part à occulter les différences ethniques ou nationales, et d'autre part à refuser de prendre en considération dans la pédagogie les singularités des élèves, au nom du traitement égalitaire des élèves.

Cela se traduit par la mise à l'écart de certains thèmes par les enseignants, comme la situation des communautés immigrées sur le territoire français, ou des formes de domination passées de la France à l'égard des pays d'où proviennent les élèves migrants.

Les différences culturelles dans la construction des genres, les rapports à l'autorité, à l'hygiène ou au temps ne semblent pas exister, si ce n'est pour stigmatiser un élève quand elles s'opposent aux normes de la forme scolaire. Il n'est généralement pas fait allusion à l'origine étrangère des élèves, que ce soit en classe, dans les carnets de correspondance ou lors des conseils de classe (Van Zanten, 1997, p. 153-154).

Par ailleurs, les élèves et leurs parents n'ont pas un grand intérêt à afficher ou à revendiquer publiquement leur identité culturelle, d'autant plus qu'ils sont soumis à une acculturation progressive à l'idéologie républicaine de l'institution scolaire par le biais des curricula formel et caché.

Les élèves ont aussi besoin de s'intégrer dans l'école et auprès de leurs promotionnaires, ces derniers acceptant d'avantage une différenciation individuelle que communautaire.

Leurs parents vont également mettre entre parenthèses leur appartenance culturelle communautaire en refusant de réclamer un traitement spécifique pour leurs enfants, comme l'apprentissage des langues et des cultures d'origine à l'école (Van Zanten, 1997, p. 154-155).

L'intégration des élèves immigrants : dérives essentialistes et stigmatisation

La formation des enseignants à l'éducation interculturelle se développe à partir des années 1970, notamment dans les organismes de recherche liés à l'intégration des enfants de l'immigration et dans les CEFISEM.

Diverses expériences effectuées dans les établissements par des enseignants, des formateurs et des chercheurs sont relatées dans une littérature valorisant plus les cultures sensées être portées par les élèves que les démarches véritablement interculturelles (Abdallah-Preteceille, 1986).

Dans les années 1970, l'approche interculturelle en éducation relève principalement de l'essentialisme.

Les cultures d'origine sont considérées comme des ensembles symboliques clos sensés correspondre à ceux des élèves migrants et à leur famille.

L'idée directrice consiste à les reconnaître et à les faire connaître afin d'enrichir l'accueil des élèves migrants, notamment dans le cadre du regroupement familial. Les raisons politiques invoquées sont différentes et quelque peu contradictoires. Il s'agit de maintenir ces élèves dans « leur culture » afin de leur octroyer une mobilité pour pouvoir quitter la France.

À partir de la crise économique de 1974 dont la conséquence est l'arrêt de l'immigration de la main-d'œuvre, il est d'abord question de favoriser par ces mesures leur retour au pays d'origine, mais ces mesures n'ont pas donné lieu aux résultats escomptés.

La mise en place des ELCO s'effectue en concertation avec les gouvernements des pays d'origine soucieux de conserver un contrôle sur leur population émigrée dans le cadre de leur politique de construction nationale et d'émancipation au moins symbolique vis-à-vis de la France.

L'universalisme reprenant l'orientation de la Charte de l'UNESCO, au-delà donc de la relation ethnocentrique entre la France et ses anciennes colonies, est une dimension présente dans les curricula qui favorise cette ouverture de l'école aux autres cultures.

En résumé, cette ouverture aux différences culturelles vise à la fois l'adaptation des élèves immigrés et l'enrichissement du curriculum pour tous les élèves, tout en favorisant le dialogue entre les cultures.

Cependant, en continuant à être traités officiellement comme des ressortissants de pays étrangers, ces élèves et leurs familles se voient constamment imputer une différence et renvoyer de ce fait à leurs origines (Lorcerie, 2005, p. 62-63).

À partir des années 1980 avec les projets d'action éducative, puis avec les projets d'établissement, de nouvelles expériences relatives à l'éducation interculturelle vont se développer (Migeot-Alvaredo et al., 1994).

Cependant, les contenus de ces actions vont varier considérablement selon les établissements : projets de classe bilingue ou européenne, d'aide au pays en développement, de reconnaissance des littératures ou des musiques d'origine étrangère, anciennes ou contemporaines (Henriot-Van Zanten & Kherroubi, 1994).

Certains rapports officiels (Berque, 1985) vont pourtant faire part de l'absence d'une véritable politique éducative concernant les enfants de l'immigration.

Les classes d'initiation ou d'adaptation demeurent peu efficaces en raison de l'absence de pertinence des méthodes pédagogiques et des contenus curriculaire, du manque de formation des enseignants et de leur faible nombre.

La manière de sélectionner leurs élèves et l'absence d'articulation avec les curricula des classes ordinaires favorisent le retard scolaire de nombreux élèves issus de l'immigration (Boulot & Bozon-Fradet, 1988), et par voie de conséquence, leur relégation dans des classes de perfectionnement au primaire ou dans les sections de l'enseignement spécialisé au secondaire (Vallet & Caille, 1996).

L'expérience française de l'éducation interculturelle s'étant focalisée sur les enfants de migrants pendant plusieurs années, avec l'objectif de les intégrer⁴² afin de leur éviter l'échec scolaire, celle-ci a conduit d'une part, à leur stigmatisation en les marginalisant aux niveaux social et éducatif et d'autre part, à limiter et à renfermer l'approche interculturelle uniquement sur cette population spécifique.

Lorsqu'il a été décidé d'élargir cette éducation à l'ensemble des élèves, cela a eu pour effet de les placer encore au centre des activités en tant que porteurs d'une culture différente (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 87). Du jour au lendemain, ils sont passés d'une position d'élèves marginaux à celle de porteurs du savoir, avec pour corollaire la charge de transmettre les connaissances qu'ils ont de leur culture d'origine à l'ensemble des autres élèves.

Si le but de cette nouvelle orientation était de contribuer à la revalorisation de leur image, elle a aussi favorisé le renforcement des préjugés et des stéréotypes négatifs sur les cultures immigrées (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 88).

Les directives du ministère de l'Éducation nationale vont recommander la prise en compte des cultures locales dans les dispositifs ZEP-REP, les établissements sensibles et les quartiers défavorisés.

Ces mesures vont provoquer quelques changements dans la formation initiale et continue des enseignants.

Des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et des missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN) vont organiser des formations, des groupes de travail et des stages sur les cultures des immigrés ou sur les relations entre enseignants et parents immigrés. L'objectif est de mieux connaître les cultures des élèves migrants pour un meilleur fonctionnement du système éducatif.

Ces formations vont donner lieu dans certains établissements à un traitement différents des élèves migrants et à de nouvelles formes d'accueil des parents immigrés : modification des contenus et de la forme des réunions et des entretiens avec les parents, utilisation de traducteurs et de médiateurs (Auduc, 1996).

Le rapprochement entre l'école, les familles et les collectivités locales dans le contexte du contrat éducatif local, va également favoriser une ouverture des enseignants et des écoles aux spécificités et aux besoins des familles et des élèves immigrés issus notamment des classes populaires (Van Zanten, p. 156).

Les risques de la marginalisation ou de la reconnaissance des cultures minoritaires

En France, les politiques éducatives relatives à l'interculturelle ont tenté, avec plus ou moins de succès, d'une part de ne pas marginaliser les élèves migrants en les enfermant dans des structures d'accueil durant une trop longue période ou en leur offrant des programmes spécifiques dans lesquels ils pourraient être identifiés culturellement.

D'autre part, elles ont évité d'intégrer certaines mesures spécifiques comme les ELCO au temps scolaire et à généraliser un enseignement interculturel à l'ensemble des élèves, de peur que cela puisse être interprété comme une concession aux communautés immigrées et déboucher sur la reconnaissance de groupes ethniques au sein de la nation française.

Cette différenciation dans les processus d'accueil destinés aux migrants et aux primo-arrivants relève avant tout des concessions diplomatiques de la France à l'égard de ses anciennes colonies et des institutions européennes.

En laissant les initiatives pédagogiques aux pays étrangers et à leurs enseignants, des craintes de dérive idéologique sont régulièrement formulées à propos des ELCO.

Ces derniers ont par ailleurs été mis en place dans un contexte bien précis, celui de l'arrêt officiel de l'immigration en 1974. Devant l'incertitude concernant l'avenir des enfants de travailleurs immigrés dans le système scolaire français,

42. Cette visée intégrative concerne les dispositifs CLA et CLIN ou assimilés, et non les ELCO.

mais aussi devant les difficultés qu'ils rencontraient du fait de leur éloignement avec la culture française véhiculée dans les classes ordinaires, les ELCO ont été créés dans la logique de retour des immigrés et de leurs enfants dans leur pays d'origine (Payet, 1996).

La perception des ELCO s'oriente progressivement vers un enseignement de langues étrangères, au même titre que l'anglais, l'espagnol ou l'allemand. Ces réaménagements apparaissent dans le rapport de J. Berque en 1985 et sont repris en 1995 par le HCI :

« Il s'agirait non plus d'un enseignement de langues dites « d'origine » mais de l'enseignement des langues et cultures de pays partenaires de la France que le ministère entendrait développer tout au long de la scolarité ... L'enseignement de ces langues suppose une réelle intégration des enseignants dans le service public de l'Éducation nationale et une harmonisation des programmes. Le passage de l'enseignement de langues et cultures d'origine à l'enseignement de langues et cultures étrangères suppose peut-être que peu à peu des enseignants employés par la France soient substitués à des enseignants employés par un État étranger. Sans aller jusque-là et en tout état de cause, une meilleure intégration des enseignants dont la parfaite maîtrise du français doit être requise, une harmonisation des programmes et un respect des principes régissant le service public de l'éducation doivent être pleinement assurés » (HCI, 1995).

En 2003, le rapport Stasi sur l'application du principe de laïcité dans la République recommande la suppression des ELCO jugés incompatibles avec le principe d'intégration.

« Sur fond de droit à la différence, on a glissé vers le devoir d'appartenance. Cet enseignement relève d'une logique communautariste. [...] Ce dispositif va souvent à l'encontre de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, de la promotion de la langue française, et de la valorisation de l'enseignement de l'arabe, du turc et d'autres langues. La commission recommande la suppression progressive des ELCO au fur et à mesure de leur remplacement par un enseignement de langues vivantes de droit commun. [...] L'enseignement de langues non étatiques nouvelles doit être envisagé (par exemple, berbère, kurde). Développer l'apprentissage de la langue arabe dans le cadre de l'éducation nationale et non dans les seules écoles coraniques »⁴³.

En 2002, alors que le nombre d'enfants primo-arrivants s'accroît dans les établissements scolaires et que les structures d'accueil deviennent insuffisantes, de nouveaux textes officiels sont promulgués⁴⁴.

La circulaire du 25 avril 2002 préconise une approche didactique de type « français langue seconde » et non plus « français langue étrangère » comme cela avait été recommandé depuis 1970.

L'aspect transitoire de la scolarisation des élèves primo-arrivants dans des structures spécifiques est réaffirmé par rapport aux textes de 1970⁴⁵ et de 1986⁴⁶.

La volonté de restreindre, et l'accès aux structures spécifiques aux élèves primo-arrivants, et leur durée de passage, est aussi une façon de contrecarrer les phénomènes de ségrégation propres à ces établissements ou à ces classes, tout en évitant les confusions entre primo-arrivants et enfants ou petits-enfants d'immigrés nés sur le territoire français.

Cette ségrégation a conduit la scolarisation d'élèves allophones dans ces classes, parfois durant plusieurs années, sans qu'ils soient en contact avec les autres élèves et le milieu scolaire ordinaire.

Au début des années 2000, ces élèves étaient affectés dans des établissements ou dans des classes où une carrière inférieure à celle du cursus normal les attendait (Lorcerie, 2003, p. 181).

Ils ont été l'objet de formes de « discriminations indirectes », notamment ceux qui ont été orientés vers des classes relevant de l'adaptation et de l'intégration scolaire (AIS) (Cortier, 2005, p. 264-265).

En étant maintenus trop longtemps dans ces classes spécifiques, les élèves allophones vont acquérir un niveau de communication orale qu'ils pensent être satisfaisant puisqu'il leur permet de communiquer avec leurs camarades en français, alors qu'ils n'ont pas encore acquis les compétences langagières des autres enfants de leur âge des classes normalisées. Il est aussi établi que l'accès au français dans les disciplines est facilité par leur intégration progressive dans les classes ordinaires, ce qui n'est donc pas le cas quand ils restent trop longtemps dans les classes spécifiques.

Par ailleurs, le mélange d'élèves primo-arrivants d'âges différents dans ces dernières compromet les chances d'atteindre un niveau de français écrit chez les plus âgés⁴⁷.

Quand ces élèves sont versés dans le cursus ordinaire, leur intégration pose problème dans le sens où la plupart des enseignants (62% selon une enquête⁴⁸) ne sont pas formés et donc préparés à cet accueil pourtant crucial.

« L'école élémentaire développe ce paradoxe qui consiste à ne pas savoir qu'il y a des enfants différents... et malgré tout à prendre en compte cette situation de profonde altérité [...]. Le fond du débat que cette école refuse, pour l'instant, d'aborder est celui du projet politique que l'on peut avoir pour ces enfants et, à travers eux, pour leurs parents : assimilation, intégration ou rien ? » (Del Pup H., 1998).

43. République française, Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, 2003, [Rapport au Président de la République](#), 11 décembre.

44. Circulaire n°2002-063 du 20-3-2002, circulaires n°2002-100, 2002-101, 2002-102 du 25-4-2002 (BOEN spécial n°10 du 25 avril 2002).

45. Circulaire n°IX 70-37 du 13 janvier 1970.

46. Circulaire n°86-119 du 13 mars 1986.

47. *Ibid.*, p. 265.

48. *Ibid.*, p. 271.

L'indifférence aux différences et la discrimination positive

L'école est à l'image de la société, dans le sens où elle est traversée par des logiques souvent contradictoires aux effets incertains.

La tentation d'écarter une vision consensuelle difficile à mettre en place par celle d'une régulation étatique superficielle, déléguant les responsabilités de gestion et de négociation aux acteurs locaux (Henriot-Van Zanten, 1994, p. 4-10), peut sembler pertinente, au-delà même de la pensée libérale qui promeut cette orientation (Derouet, 1992).

Cependant, celle-ci peut donner lieu non seulement à une juxtaposition et à une diversification des formes de scolarisation, mais aussi à l'augmentation des discriminations et des processus d'exclusion. En diluant la responsabilité des acteurs de l'éducation, elle permet alors de les déculpabiliser, en favorisant des mesures qui peuvent se justifier, tout d'abord sur le plan économique.

Cette conception libérale est déjà présente dans certains pays anglo-saxons, comme les États-Unis et la Grande-Bretagne, où la relégation de certains élèves migrants ou issus des minorités est présentée comme la conséquence non souhaitée de la diversification de l'offre résultant de l'évolution des stratégies éducatives, et/ou comme l'assurance d'un fonctionnement plus efficace des établissements scolaires (Van Zanten, 1997, p. 162-163).

En suivant cette orientation, l'État pourrait très bien limiter ses interventions aux inégalités et aux discriminations les plus visibles, en laissant aux collectivités locales et à leurs partenaires socioéconomiques le soin de gérer les affaires courantes, les modes de coexistence et les conflits éventuels de leurs administrés.

Selon l'orientation idéologique de la société, l'« indifférence aux différences » peut aussi bien favoriser une égalité devant l'éducation qu'entretenir ou accroître les inégalités.

Cela peut également s'appliquer au principe de reconnaissance des différences, qui peut se concrétiser, soit par traitement plus équitable des différents publics scolaires, soit par une représentation essentialiste ou superficielle des cultures étrangères.

En France, l'école de la V^e République repose toujours sur les fondements laïques de la III^e République des années 1880 qui récusent toute différence dans l'espace public.

Près d'un siècle plus tard, le collège unique en résulte, avec l'idée d'un traitement identique pour tous les élèves. Cependant, cette ouverture de l'enseignement secondaire à tous, c'est-à-dire à des publics hétérogènes, montre qu'avec un même « traitement scolaire », ce sont davantage les enfants des classes populaires et en particulier les enfants de migrants qui se trouvent en situation d'échec scolaire.

C'est la raison pour laquelle les principes uniformes et égalitaires de l'école française ont été mis en cause à partir de 1981 par une politique de discrimination positive visant à « donner plus à ceux qui ont moins ».

Les zones d'éducation prioritaires (ZEP) sont ainsi créées, selon l'implantation géographique, le niveau socioéconomique des familles, la présence d'enfants étrangers, le pourcentage d'élèves en difficulté, en retard scolaire ou exclus de l'école au secondaire (Groux, 2002, p. 165-166).

Durant la même période, des enquêtes sur les rapports entre l'hétérogénéité et l'égalité des chances vont être publiées, notamment par la Direction de l'évaluation et de la prospective qui devient [Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance](#).

En analysant les résultats de ces enquêtes, des recherches vont montrer non seulement l'existence de disparités importantes entre les établissements du secondaire, mais aussi leur accroissement depuis deux décennies (Charlot B., 2002).

Alors que l'objectif initial était de mettre en place une discrimination positive dans les ZEP, il semble que le contraire se soit produit. La raison principale est due à l'augmentation des processus ségrégatifs qui relient le lieu de scolarisation au lieu de résidence, mais aussi à l'assouplissement de la carte scolaire depuis 1984 qui permet à certaines familles des classes moyennes et surtout aisées de choisir l'établissement où sera scolarisée leur progéniture.

Les écoles de ZEP sont de plus en plus considérées comme des établissements défavorisés ou tendant à le devenir. La discrimination scolaire s'ajoutant aux autres, ce phénomène tend à accroître les disparités entre les écoles fréquentées par les milieux favorisés et celles qui accueillent des populations déjà socialement et culturellement discriminées (Charlot B., 2002).

Les dispositifs de soutien scolaire des ZEP-REP contribuent en effet à renforcer la stigmatisation des enfants de migrants qui y sont fortement représentés.

Ces derniers sont perçus comme des élèves à problème, tandis que leur concentration dans certains établissements conduit à une baisse de niveau (Léger A., Tripier M., 1986), même si des résultats positifs sont relevés. Afin de contrer les stratégies des parents d'élèves consistant à fuir ces établissements réputés difficiles, les établissements scolaires vont essayer de retenir ou d'attirer les meilleurs élèves ainsi que les élèves d'origine française, en organisant des classes de niveau, souvent à options, ce qui va renforcer considérablement la ségrégation ethnique existante (Payet, 1995).

Ces effets pervers des ZEP-REP renforcent, non seulement la relégation des élèves de milieux sociaux défavorisés, mais encore plus celle des enfants culturellement différents puisque que depuis 1984 les mesures d'accompagnement de la « discrimination positive » ne prennent plus en considération la dimension interculturelle.

La décision du ministère français de l'Éducation nationale de retirer le terme « interculturel » des textes officiels - y compris dans les orientations relatives au CEFISEM devenus CASNAV -, jugé politiquement inopportun, pour donner

l'exclusivité au principe républicain d'égalité (Lorcerie, 2003, p. 262-263), s'inscrit en porte-à-faux avec les résultats des enquêtes internationales (Page, 1993) qui fleurissent sur cette question au début des années 1990.

Celles-ci donnent lieu à une critique systématique et à une redéfinition de l'éducation interculturelle, notamment au Conseil de l'Europe, qui prévaut dans la plupart des pays jusqu'à aujourd'hui. Elles montrent notamment que l'éducation interculturelle, quelles que soient ses désignations nationales (éducation interculturelle, multiculturelle, antiraciste, à la démocratie, à la citoyenneté, etc.), vise trois objectifs fondamentaux qui sont communs aux Amériques et à l'Europe.

Il s'agit d'une part de proposer des enseignements pertinents sur la diversité culturelle dans la société et dans le monde, d'autre part de connaître et de renforcer les valeurs démocratiques et humanistes, et enfin de développer les compétences et les capacités de chacun à vivre ensemble (Page, 1993).

Les différences apparaissent dans la manière d'articuler la pluralité avec la logique égalitaire, mais cette orientation et la volonté de la mettre en œuvre représentent le fondement de l'ensemble des projets d'éducation interculturelle de ces pays et des instances supranationales les concernant.

Depuis la reconnaissance officielle de l'existence de discriminations culturelles et ethniques par le gouvernement français en 1998 (suite aux enquêtes des années 1990), les questions interculturelles - même si la terminologie est encore évitée - ou tout du moins ce qu'elles recouvrent, sont présentes dans les réflexions éducatives et attendues au niveau des directives (Lorcerie, 2003, p. 263).

De la question immigrée à l'éducation à la citoyenneté

Les pratiques et les représentations sociales de la société française se réfèrent plus au métissage culturel et à la multiculturalité qu'à l'idéologie de l'intégration républicaine.

Cependant, la question immigrée a contribué à occulter le traitement de la diversité culturelle (Abdallah-Preteille, 1995).

La présence à l'école d'enfants issus de l'immigration a été traitée en termes de problèmes linguistiques, d'intégration, d'écart culturels entre leur culture et celle de l'école et même de retards cognitifs (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 69).

La prise en compte de la mobilisation des capacités cognitives selon l'âge et la culture de l'enfant permet de remédier aux difficultés scolaires qu'il peut rencontrer. Elle s'inscrit dans une démarche relevant de la pédagogie différenciée, qui consiste à partir de la connaissance du profil d'apprentissage de l'élève pour lui proposer un parcours adapté à ses besoins et à ses capacités.

Cependant, comme certains chercheurs ont montré que les enfants de l'immigration n'étaient pas plus en échec scolaire que leurs camarades de même classe sociale, cette pédagogie a été abandonnée au profit d'une autre pédagogie compensatoire (ZEP-REP), visant à rechercher une explication sociale aux problèmes rencontrés par tous les élèves des classes sociales défavorisées, quelle que soit leur origine culturelle (Kerzil & Vinsonneau, 2004, p. 69-70).

La note de service du 26 mai 1983 relative à la sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers-monde et aux relations interculturelles a pourtant déjà cerné les principales orientations de l'éducation interculturelle : lutte contre les préjugés et l'ethnocentrisme, ouverture aux autres cultures et à la solidarité, éducation à la démocratie et aux valeurs humanistes, enrichissement des contenus curriculaires en sciences sociales, association de l'école à son environnement.

Elle préconise un dialogue entre les élèves pour que leurs représentations socioculturelles puissent s'exprimer et se confronter, mais aussi une ouverture des dispositifs didactiques aux formes non scolaires, afin de mieux saisir les problèmes à partir de rencontres et de témoignages de divers acteurs sociaux (Lorcerie, 2003, p. 264-265).

Par la suite, les questions identitaires sont devenues prépondérantes par rapport à celles du dialogue entre les cultures, tandis que l'éducation interculturelle est devenue synonyme de l'éducation citoyenne au sens large, favorisant la compréhension de la complexité identitaire, avec pour corollaire l'affirmation de l'idéal républicain (Lorcerie, 2003, p. 263).

Cependant, les contenus curriculaires demeurent pauvres en apport de repères cognitifs relatifs à la construction de la communauté française et à sa pluralité. L'histoire coloniale, l'histoire religieuse, la géographie des flux migratoires qui contribuent toujours à son élaboration sont peu présentes dans les programmes du secondaire, même si les manuels scolaires en traitent de plus en plus⁴⁹.

Pourtant, ils permettent de fournir aux élèves des éléments de réflexion pour dépasser une vision essentialiste de la nation, des repères sur la diversité culturelle de leur société (Lorcerie, 2003, p. 264).

Afin de dépasser les simples divergences de point de vue et/ou la dispense d'un cours lissant les enjeux sociaux, l'idée peut être d'amener les élèves à réfléchir sur les contradictions des processus ethniques afin de comprendre et d'accepter le pluralisme socioculturel comme une réalité sociale (Lorcerie, 2003, p. 264).

L'objectif pédagogique devient moins la connaissance des autres cultures que l'acquisition de savoirs, de compétences, de valeurs et de dispositions nécessaires à vivre ensemble dans une société où la réalité de la diversité culturelle n'offre plus de place à la « vieille » idéologie nationale de la III^e République.

Dans les établissements scolaires, mais aussi dans leur environnement, les processus ethniques ou communautaires mettent en cause, non pas des cultures, mais des identités et des représentations sociales qui favorisent l'émergence de catégories ethniques ou communautaires.

49. Voir ce sujet les travaux de l'équipe « Histoire, mémoire, identité » de l'INRP.

Celles-ci peuvent être à l'origine de processus discriminatoires qui ont été reconnus par le gouvernement en octobre 1998 et ont donné lieu à une réorientation de la politique d'intégration en termes de luttes contre les discriminations et le racisme et de « vivre ensemble », aussi bien par la gauche que par la droite en 2002.

Mais alors que des recherches sociologiques⁵⁰ ont montré les effets discriminatoires de la catégorisation ethnique dans les établissements scolaires, le ministère de l'Éducation nationale n'a pas encore établi de directives spécifiques pour proposer des solutions concrètes à ce problème.

Cependant, en 2003, le [Rapport Stasi](#) sur l'application du principe de laïcité dans la République donne déjà une orientation en précisant le rôle l'école républicaine dans une société plurielle et laïque.

Il insiste sur le rôle de l'école pour favoriser la connaissance et l'approche critique des religions :

« L'école doit permettre aux élèves d'exercer leur jugement sur les religions et la spiritualité en général dans la multiplicité de leurs manifestations, y compris leurs fonctions politiques, culturelles, intellectuelles et juridiques. L'enseignement peut aider à la découverte des textes révélés des diverses traditions et à réfléchir sur leurs significations, sans s'immiscer dans l'interprétation sacrée. La laïcité crée une responsabilité à la charge de l'État. Favoriser l'enrichissement de la connaissance critique des religions à l'école peut permettre de doter les futurs citoyens d'une formation intellectuelle et critique. Ils peuvent ainsi exercer la liberté de pensée et de choix dans le domaine des croyances ».

La diversité culturelle est reconnue comme fondement à l'unité nationale dans une perspective laïque :

« la dérive du sentiment communautaire vers un communautarisme figé menace de fragmentation nos sociétés contemporaines. À l'inverse nier toute diversité ou pluralité en réaffirmant de façon incantatoire un pacte républicain désincarné serait illusoire. La laïcité d'aujourd'hui est mise au défi de forger l'unité tout en respectant la diversité de la société. Le cadre laïque peut être le lieu de conciliation de cette double exigence. Il doit se donner les moyens de faire coexister sur un même territoire des individus qui ne partagent pas les mêmes convictions, au lieu de les juxtaposer en une mosaïque de communautés fermées sur elles-mêmes et mutuellement exclusives. Il est un moyen de faire coexister des individus qui ne partagent pas forcément les mêmes convictions.

En ce sens, la laïcité peut être le levain de l'intégration de tous dans la société : elle équilibre reconnaissance du droit à une identité propre et effort nécessaire pour tisser les convictions individuelles avec le lien social. L'apprentissage de la citoyenneté dans notre société à cultures et origines diverses suppose qu'on apprenne à vivre ensemble. En articulant unité nationale, neutralité de la République et reconnaissance de la diversité, la laïcité crée par-delà les communautés traditionnelles de chacun la communauté d'affections, cet ensemble d'images, de valeurs, de rêves et de volontés qui fondent la République ».

Pour cela, il est précisé que les curricula, notamment en histoire, doivent permettre de lutter contre les préjugés et la méconnaissance sur les différentes composantes de la nation française et sur le fait migratoire.

« L'enseignement de l'histoire de l'esclavage est absent des programmes, et celui de l'histoire de la colonisation, de la décolonisation, mais aussi de l'immigration occupe une place insuffisante. Ces enseignements devraient tenir toute leur place au collège et au lycée, en métropole et dans les départements et territoires d'outremer »⁵¹.

Dans cette perspective, les processus ethniques ou communautaires peuvent être pris en considération dans les curricula afin de les enrichir par le biais d'une éducation interculturelle plus spécifique à ces questions.

En passant de l'objectif de la connaissance et de la reconnaissance des cultures à celui du « tricotage des identités » (La-tour, 2004), et même si les fondamentaux restent les mêmes, l'éducation interculturelle réajuste sa visée en s'intéressant plus particulièrement à l'éducation citoyenne et démocratique.

Il s'agit non pas de repousser la manifestation des identités, mais d'apaiser les tensions ou les conflits identitaires au sein de l'institution scolaire et plus généralement dans la société française.

Cette dynamique se traduit par la mise en avant d'éducatifs à la démocratie dans un contexte pluraliste, à la citoyenneté dans le contexte de la mondialisation, au non-racisme, au développement durable, etc., éducations épigones de l'éducation interculturelle dont il convient toujours « politiquement » de taire le nom en France, ce qui est loin d'être le cas dans les institutions européennes et dans la plupart des autres pays où sa place non seulement n'est pas remise en question, mais figure au rang des priorités (Lorcerie, 2005, p. 70).

50. « La seule disposition nouvelle intervenue en la matière est la loi du 15 mars 2004 prohibant « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse » - qui peut s'analyser, du point de vue du paradigme de l'ethnicité, comme une pression renforcée à la conformité du minoritaire au majoritaire, cautionnée par le dénigrement de l'islam » in Lorcerie F. (dir.), 2005, *La politisation du voile – en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris: L'Harmattan, », note p. 69.

51. Cette présentation est mise en question par l'équipe « histoire, mémoire, identité » de l'INRP, notamment sur les points relatifs aux flux de personne et à l'esclavage (programme du cycle 3 de l'enseignement primaire).

L'éducation interculturelle dans les autres pays européens

Ce chapitre vise à présenter succinctement comment l'éducation interculturelle, ou plus exactement ce qui est compris comme telle, a été institutionnalisée ou non dans plusieurs pays européens⁵².

Belgique

C'est au XIX^e siècle que la Belgique naît (1831) dans un contexte européen, où les tensions entre les mouvements humanistes et laïcs et les religions dominantes vont donner lieu à un certain nombre de compromis au niveau des États-Nations en quête de légitimité.

La Constitution belge qui en émane va donner le droit au chef de famille de choisir l'école de ses enfants, en fonction de ses propres convictions.

Par la suite, l'émergence du nationalisme flamand va favoriser de nouveaux compromis débouchant sur l'affaiblissement progressif de l'État au profit des régions et communautés (Medhouné & Lavallée, 2000, p. 147).

Le réseau scolaire belge est donc fortement décentralisé. L'enseignement public est de la responsabilité des communautés (française et germanophone) et de l'ARGO (*Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs*) en communauté flamande. Leur responsabilité est limitée à l'organisation de l'enseignement officiel et elles disposent à cet effet d'un corps d'inspection.

Les provinces et surtout les communes représentent les autres pouvoirs publics organisateurs, tout en étant subventionnées par les communautés.

Cet enseignement officiel propose aux parents de choisir entre un cours confessionnel (catholique, protestant, musulman, israélite) et un cours de morale.

Les communautés subventionnent également un réseau scolaire privé dit « libre » devant se conformer à la législation scolaire et linguistique. Il se compose de personnes privées et d'associations sans but lucratif. S'il existe quelques écoles libres laïques, la plupart sont confessionnelles, notamment catholiques.

D'autres écoles supranationales (européennes), étrangères (lycées français) ou privées (Montessori, Berlitz) ne sont pas de la responsabilité des communautés et ne reçoivent donc pas de subventions de ces dernières.

Les questions relatives au droit de séjour des étrangers, à la reconnaissance des réfugiés politiques et au code de la nationalité relèvent du niveau fédéral, tandis que les mesures préconisées en matière d'intégration sont de la compétence des communautés ou des régions (Medhouné & Lavallée, 2000, p. 155).

En communauté flamande, deux courants s'opposent sur cette question : celui du multiculturalisme prône la tolérance et la reconnaissance de la diversité culturelle, celui de l'homogénéité propose, soit l'assimilation à la culture flamande, soit le retour au pays des étrangers.

Dans la communauté francophone, les propos relatifs aux particularismes ethniques ou culturels des migrants sont disqualifiés par une conception républicaine assez proche du modèle français.

Cependant, les systèmes éducatifs des deux communautés ont une organisation assez semblable, ce qui est également le cas des mesures mises en œuvre en matière d'éducation interculturelle, même si la communauté française accuse toujours un retard en la matière. L'influence des institutions européennes favorise également cette homogénéisation.

Ainsi, les systèmes scolaires francophone et néerlandophone ont organisé des curricula pour les enseignement de langues et de cultures d'origine et de médiation scolaire, ainsi que des structures d'accueil pour les enfants primo-arrivants et des zones d'éducation prioritaires.

Toutefois, la Flandre a développé un modèle de déconcentration ethnique qui lui est propre, afin de favoriser l'hétérogénéité des élèves dans ses écoles, en se référant à l'éducation multiculturelle et antiraciste des pays anglo-saxons.

Cette ouverture progressive au pluralisme culturel découle de l'histoire même du pays et des concessions politiques à l'égard des différentes communautés (majoritaire et minoritaires) puis à celles en faveur des catholiques et des laïcs.

Le peu de reconnaissance des droits des nouveaux arrivants serait lié à la fragilité de l'équilibre socioculturel et politique de la Belgique (Medhouné & Lavallée, 2000, p. 163-164).

Espagne

Dans les années 1970, la dimension interculturelle commence à être prise en compte dans les pédagogies des enseignants.

52. Cette présentation n'est pas exhaustive du fait des délais impartis pour produire ce dossier.

Le Conseil national pour l'accréditation et la formation des professeurs de 1977 introduit dans l'ensemble des programmes de formation des enseignants la notion de « multiculturalité », ce qui favorise la reconnaissance et la prise en compte des différences culturelles chez les élèves dans l'enseignement.

Cependant, si la nécessité d'une perspective interculturelle est reconnue, les programmes de formation ne préconisent pas de mesures spécifiques destinées aux élèves éloignés de la culture de l'école (Alcalá del Olmo Fernández, 2004, p. 133).

En s'inspirant de l'expérience britannique en matière d'éducation compensatoire, l'Espagne va tout d'abord instaurer des mesures éducatives spécifiques afin de répondre dans l'urgence aux besoins de certaines régions et de certains élèves présentant des difficultés importantes concernant les apprentissages scolaires.

Le Décret royal du 29 avril 1983 organise cette orientation compensatoire avec des services de soutien scolaire et d'aide à l'étude, des mesures visant à mettre fin à l'analphabétisme et des cours de formation professionnelle pour les enfants non scolarisés âgés de 14 à 15 ans (Samper Rasero et al., 2000, p. 140).

L'introduction de la loi organique d'aménagement du système éducatif (LOGSE)⁵³ en 1990 proclame le rejet de toute forme de discrimination et le respect des cultures dans un esprit de tolérance, ce qui permet au système éducatif de prendre en compte les minorités.

Le Décret royal de 1995 du ministère de l'Éducation nationale officialise la reconnaissance de la pluralité socioculturelle en préconisant une approche interculturelle en éducation afin de promouvoir la tolérance et la reconnaissance mutuelle et prévenir les problèmes d'exclusion sociale et de discrimination :

« La réalité sociale et économique de l'Espagne a varié substantiellement, en raison d'une pluralité socioculturelle croissante liée principalement aux mouvements migratoires, dont notre pays est devenu récepteur, en accueillant des citoyens immigrés, et des demandeurs d'asile ou des réfugiés. Cette nouvelle réalité implique une attention spécifique de l'éducation envers les phénomènes liés à la diversité culturelle des élèves afin de prévenir et de résoudre les problèmes d'exclusion sociale, de discrimination... Par ailleurs, la pluralité socioculturelle constitue un facteur potentiellement enrichissant d'une école intégrative et plurielle, dans la mesure où cette pluralité peut contribuer à une éducation à la tolérance et à la connaissance mutuelle »⁵⁴.

Cette orientation relève toujours de la compensation des inégalités avec l'objectif d'intégrer ces enfants à la culture nationale (Battres & Paz, 2001, p. 97-110), mais prend en compte la diversité culturelle. Il ne s'agit pas d'un égalitarisme formel comme en France, mais d'un universalisme intégrateur visant à concilier la diversité culturelle et la transmission de valeurs et de connaissances universelles, avec pour fondement les exigences éthiques de l'éducation interculturelle et une approche concrète des individus (Dittmar, 2006, p. 199).

Cette conception originale se présente comme une synthèse entre le pluriel et l'universel, la diversité et l'égalité.

Durant ces dernières années, la dimension interculturelle prend le pas sur l'approche compensatoire en devenant une finalité de l'éducation, notamment grâce aux pratiques enseignantes visant à travailler les attitudes et l'acquisition de compétences transversales favorisant l'ouverture d'esprit des élèves.

La mise en cohérence entre le discours des enseignants et les politiques éducatives en matière d'éducation interculturelle s'effectue sur la base du pluralisme qui ne contredit pas les principes d'égalité et d'autonomie, et de l'universel qui renvoie à l'interaction solidaire des cultures (Dittmar, 2006, p. 23-24).

Si l'éducation interculturelle a été conçue à l'origine pour répondre aux besoins des migrants de milieu défavorisé, elle concerne maintenant tous les élèves et vise un processus de transmission à la fois d'une culture et d'un savoir critique à son sujet (Garcia Castano & Pulido Moyano, 1993, p. 8).

Les valeurs de réciprocité, de décentration et d'altérité sont centrales dans l'approche espagnole de l'éducation interculturelle qui s'inscrit dans une logique de développement individuel et collectif où l'identité individuelle est pensée à la croisée des cultures.

En évitant de traiter des différences et d'amener le sujet à construire seul ou au sein de sa communauté ethnique son identité, cette orientation permet de dépasser les schémas dualistes de la discrimination positive ou de l'assimilation/compensation qui demeurent exclusifs (Dittmar, 2006, p. 231).

Actuellement, l'éducation interculturelle est devenue une priorité dans le système éducatif espagnol, qu'il s'agisse des orientations nationales ou régionales⁵⁵. Elle se base sur les valeurs de tolérance, d'acceptation de l'autre et de coexistence pacifique des communautés.

Cependant, si la dimension interculturelle est manifeste surtout depuis le milieu des années 1990, les questions relatives à la diversité, notamment régionale, sont plus anciennes (Dittmar, 2006, p. 195-196). Cette expérience de la diversité au niveau constitutionnel semble avoir favorisé cette inclinaison pour l'éducation interculturelle.

Le traitement de l'interculturalité en Espagne se décline notamment à partir des rapports entre la diversité et la nationalité, la religion et la provenance géographique. Cela tend à favoriser un enfermement de la diversité dans les dimensions nationales, religieuses et régionales (Garcia Castano & Granados Matinez, 1999, p. 82).

53. Ley organica de ordenacion del sistema educativo, 1/1990, 3 octubre, articles 1 et 2.

54. Real Decreto 696/1995, Ministerio de Educacion y Ciencia.

55. Ley Organica 1989 ; Reales Decretos, 1991 & 1995, MEC.

Cependant, cette ouverture de la forme scolaire à la langue, à l'histoire, à la culture des nationalités et des régions ne semble pas avoir été mise à profil pour valoriser celle des gitans qui, du fait de leur « extraterritorialité », demeurent encore stigmatisés (Fernandez Enguita, 1998, p. 137).

L'éducation interculturelle en Andalousie

L'éducation interculturelle est introduite officiellement le 18 novembre 1998 en Andalousie. Elle s'inscrit en conformité avec la LOGSE alors en préparation et qui sera adoptée en 1990.

En adoptant ainsi la loi sur la solidarité en éducation, le Parlement andalou ordonne une réforme du système éducatif en prévoyant notamment un élargissement des mesures relatives à la diversité culturelle afin de « promouvoir des conduites et des attitudes de respect et de communication envers la pluralité des cultures [et] des actions favorisant le respect de l'identité culturelle de l'élève » (Junta de Andalucía, 2000, p. 128).

Il est question de renforcer la valeur de l'interculturalité en intégrant à l'éducation scolaire la richesse de la diversité, à commencer par la connaissance et le respect de la culture de chaque groupe minoritaire, tout en favorisant le développement de la communication et du respect entre tous les acteurs de la communauté scolaire, quelles que soient les capacités et la situation sociale et culturelle de chacun d'entre eux (Junta de Andalucía, 2000, p. 120, objectifs 2 et 3).

L'objectif ne se limite pas à compenser les déficits scolaires liés à l'éloignement culturel, notamment linguistique, mais vise aussi à éviter dès le départ tout effet de stigmatisation de l'élève par rapport à ses différences : il s'agit avant tout que « l'élève apprenne à se construire dans des contextes pluriculturels » (Junta de Andalucía, 2000, p. 128), ce qui implique une stratégie globale d'éducation interculturelle.

En 2001, l'adoption du plan de vigilance des élèves migrants présente les objectifs de l'éducation interculturelle introduite par la loi sur la solidarité en éducation.

Le caractère multiculturel de la société andalouse y est affirmé ainsi que le constat de l'accroissement des populations immigrées, aussi bien en milieu urbain que rural. Cela a pour conséquence une augmentation des élèves migrants dans les écoles.

Cependant, si l'éducation interculturelle est préconisée comme la réponse du système éducatif pour faire face aux nouvelles caractéristiques et demandes socioculturelles, elle est également prônée pour valoriser la reconnaissance et le respect des droits de l'Homme chez les élèves (Junta de Andalucía, 2001, p. 3).

L'idée centrale est d'envisager le passage du multiculturalisme, qui se limite à une « reconnaissance formelle de la diversité », à l'interculturalisme, qui considère « l'interaction culturelle comme un fait éducatif à part entière obligeant à penser les relations de cultures dans le cadre d'un projet éducatif et social » (Junta de Andalucía, 2001, p. 10).

L'école est pensée comme un « lieu privilégié pour l'éducation interculturelle », permettant « l'intégration scolaire des minorités culturelles défavorisées », et favorisant une éducation à l'altérité qui permet de « se mettre à la place de l'autre ... pour comprendre ce qu'il pense et ce qu'il sent » (Junta de Andalucía, 2001, p. 11).

Concernant les élèves primo-arrivants, un dispositif spécifique, les classes temporaires d'adaptation linguistique⁵⁶, vise à répondre à leur besoin de communication immédiate.

L'enseignement est itinérant et se présente sous la forme d'un soutien personnalisé pour que chaque élève puisse accéder rapidement aux connaissances basiques de la langue d'accueil et intègre le cycle normal des apprentissages.

L'objectif se limite à l'acquisition d'un vocabulaire et d'expressions pour la communication orale et de règles relatives à la vie scolaire. Cette période de transition ne dépasse pas un trimestre, mais permet d'atténuer la violence culturelle de l'institution scolaire à l'égard de l'élève primo-arrivant et d'éviter qu'il se sente discriminé.

Cette expérience se base sur les travaux du Laboratoire d'Études Interculturelle de l'université de Grenade (LdEI) qui a joué un rôle de premier plan dans la reconnaissance et l'instauration de l'éducation interculturelle et par la communauté autonome d'Andalousie et par l'État espagnol.

Le LdEI a été créé en 1995 dans le cadre du Plan andalou d'investigation et s'est appuyé sur diverses initiatives qui lui ont permis d'élaborer une réflexion relative aux finalités de l'éducation interculturelle dans le système scolaire (Dittmar, 2006, p. 23). Les politiques scolaires en Andalousie vont s'élaborer à partir des résultats scientifiques provenant des recherches du LdEI. Ainsi, un protocole d'évaluation sur la mise en place de l'éducation interculturelle est élaboré en 2003 dans le cadre du plan de vigilance des élèves migrants (Dittmar, 2006, p. 206-207).

L'éducation interculturelle en Catalogne

Dans le cadre d'un accord en matière d'éducation compensatoire entre le ministère de l'Éducation et des sciences et le Département d'éducation de la *Generalitat* de Catalogne en 1990, il a été convenu de soutenir l'intégration complète de jeunes socialement marginalisés, issus principalement des milieux gitans et arabes.

La méconnaissance de la langue d'enseignement et l'absence d'assiduité chez ces élèves, mais aussi les difficultés pour mettre en place un soutien personnalisé chez les enseignants, conduisent à l'organisation d'actions spécifiques par la *Generalitat* : formations et conseils aux enseignants, élaboration d'outils spécifiques, financement de matériel didactique et instauration de mesures alimentaires au sein des écoles.

56. Aula temporal de adaptacion linguistica (ATAL).

L'éducation interculturelle est préconisée, avec comme objectifs d'élaborer un projet de centre interculturel, de développer un curriculum inclusif, d'établir une approche transversale et d'utiliser des outils d'enseignement représentatifs de la diversité (Lluch & Salinas, 1995).

Cependant, ce genre d'appui spécifique a été restreint à certains établissements recevant davantage d'élèves extracommunautaires, du fait du nombre limité du personnel formé à cet effet (Samper Rasero et al., 2000, p. 140).

Ce n'est qu'en 1996 que le ministère de l'Éducation de Catalogne généralise la prise en compte de la diversité à l'ensemble des établissements scolaires. Du fait de ses origines multiculturelles, il est décidé de faire passer progressivement la Catalogne à un modèle interculturel en recherchant l'harmonie à partir de la diversité.

L'éducation interculturelle ne concerne plus seulement les enfants issus des minorités, mais l'ensemble des élèves et devient central dans les curricula. Chaque établissement scolaire a l'obligation de préparer ses élèves à vivre dans une société catalane interculturelle.

La *Generalitat* considère qu'il est nécessaire de développer chez les élèves des attitudes favorisant l'esprit d'ouverture, le respect, la tolérance, le dialogue, la cohabitation, le sens critique, la résolution de conflits et l'affirmation de l'identité individuelle. Celles-ci visent à en faire des citoyens dans une société où les identités culturelles singulières sont acceptées dans un cadre devenant de plus en plus multiculturel, ouvert et flexible.

La compétence interculturelle est donc considérée comme centrale. Elle a pour base une formation personnelle qui a pour fondements des repères culturels solides et une capacité à reconnaître la richesse de la pluralité culturelle. L'approche interculturelle n'est pas considérée comme un travail supplémentaire par les enseignants, mais comme un enrichissement de la formation des élèves.

Le problème se pose au niveau des moyens humains et financiers mis en place pour assurer une formation à l'éducation interculturelle pour l'ensemble du corps enseignant, ce qui tend à limiter l'étendue de cette approche.

Du fait de la distance entre la forme scolaire et les élèves issus des groupes minoritaires, comme les gitans, les attentes et les attitudes des parents devant l'école peuvent entraîner des divergences d'opinion et des conflits entre les différents intervenants, mais aussi ralentir les progrès à cause de l'inaction de certains d'entre eux (Samper Rasero et al., 2000, p. 141-142).

Par ailleurs, si les programmes d'immersion linguistique ont été largement acceptés par les parents d'élèves, les progrès constatés dans l'usage scolaire du catalan, notamment à l'écrit, n'ont pas eu pour conséquence son développement dans le contexte familial.

Dans certains quartiers, l'utilisation courante du catalan peut être minoritaire, ce qui favorise un bilinguisme passif chez de nombreux immigrés et leurs enfants.

Cependant, cette séparation entre langue scolaire et langue sociale n'est pas vécue comme problématique pour une grande partie des sous-groupes de la population catalane, puisque le catalan est valorisé à la fois économiquement comme un instrument de mobilité sociale, et culturellement comme élément de distinctin (Samper Rasero et al., 2000, p. 142).

Grande-Bretagne

En Angleterre et aux Pays de Galles, l'éducation interculturelle apparaît dans les années 1970 grâce à l'Association nationale pour l'éducation multiraciale. L'objectif est de favoriser les bonnes relations de proximité tout en reconnaissant un contexte britannique à la fois multiculturel et multiconfessionnel.

L'étude des religions du monde à partir de la phénoménologie des religions, préconisée à l'université de Lancaster (Smart, 1968), remplace l'éducation religieuse chrétienne non confessionnelle comportant des objectifs civiques et moraux.

Suite aux recherches effectuées dans les années 1960 qui montrent que les jeunes préfèrent une étude de la religion ouverte et sans dogmatisme (Cox, 1967), l'éducation religieuse se transforme comme une ressource mobilisable pour l'éducation multiculturelle.

En Grande-Bretagne, l'anglais demeure la langue d'enseignement. Il existe peu de programmes bilingues dans le secteur public, à l'exception de quelques projets expérimentaux sans réelle continuité. Néanmoins, certains projets pilotes, comme le *Mother Tongue and English Teaching Project* et le *Linguistic Minorities Project*, mis en place dans les années 1980, vont s'adresser spécifiquement à certains groupes culturels, notamment aux populations originaires de l'Inde.

L'originalité de cette approche est à la fois d'enseigner la langue anglaise - les immigrants utilisant davantage un pidgin - et d'assurer le maintien dans les cultures et langues d'origine. Cependant, alors que ces projets sont conçus pour améliorer l'image de soi et renforcer l'identité culturelle des immigrants indiens, ils tendent à les isoler encore plus des autres composantes de la société anglaise.

Cette approche est ensuite dépassée par des méthodes d'enseignement basées sur le « *language awareness* », qui questionne la « naturalité » de l'anglais standard par rapport aux autres langues (Carlo, 1998, p. 42).

Au début des années 1980, deux courants de pensée relatifs à l'éducation interculturelle vont s'opposer en Grande-Bretagne : les partisans de l'antiracisme et ceux de la compréhension multiculturelle (Mullard, 1984).

Les premiers reprochent aux seconds de figer les cultures, de créer des stéréotypes de cultures singulières, de se limiter à souligner les différences et de répondre de manière superficielle aux questions culturelles, sans réellement favoriser la compréhension interculturelle (Troyna, 1983, p. 424-428).

Les antiracistes considèrent qu'en donnant des explications psychologiques au racisme, c'est-à-dire en considérant que ce genre d'attitude peut changer par le biais de l'acquisition de connaissance et un apprentissage de la tolérance, la cause réelle du maintien des inégalités de pouvoir est occultée. Selon eux, il faudrait plutôt mettre en cause directement les structures de pouvoir établies et maintenues dans ses institutions.

Les antiracistes vont promouvoir une prise de conscience critique du « racisme institutionnel » afin de changer les structures, mais sans se préoccuper des curricula et en évitant de traiter les questions culturelles.

Dans les années 1990, la position antiraciste est admise dans le monde de la recherche, mais seulement après avoir été soumise à la critique.

On lui reconnaît d'avoir sous-estimé les questions relatives aux représentations, aux transmissions et aux transformations culturelles et religieuses. Une dialectique entre les deux formes d'éducation en émane à travers l'éducation multiculturelle antiraciste (Leicester, 1992), le multiculturalisme critique (May, 1999) et le multiculturalisme réflexif (Rattansi, 1999). L'essentialisme issu du courant de la représentation culturelle est rejeté et les relations de pouvoir dans la formation culturelle mises en exergue par les antiracistes sont reconnues.

Cependant, l'éducation multiculturelle demeure marginalisée par le pouvoir conservateur entre 1979 et 1997.

Par la suite, un changement s'opère avec une orientation politique concernant l'éducation à la citoyenneté. Le groupe consultatif sur l'éducation à la citoyenneté mis en place en 1997 publie le rapport Crick en 1998 (QCA, 1998).

L'éducation à la citoyenneté est alors introduite dans les curricula, comme matière non obligatoire dans le primaire et comme élément statutaire dans le secondaire.

Dans le primaire, elle doit amener les élèves à « se rendre compte de l'éventail des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques qui existent au Royaume-Uni » (DfEE/QCA, 1999).

Dans le secondaire, elle suppose la connaissance et la compréhension « de la diversité des identités nationales, régionales, religieuses et ethniques au Royaume-Uni, et de la nécessité d'un respect et d'une tolérance mutuels » (DfEE/QCA, 1999).

Suite aux émeutes de l'été 2001 au nord de l'Angleterre à Oldham, Burnley, Leeds et Bradford, notamment dans les quartiers habités par des musulmans originaires du Pakistan et du Bangladesh, et dans un contexte religieux tendu avec les guerres d'Afghanistan et d'Irak, les attentats de New York, Bali, Casablanca et Madrid, la prise en compte de la diversité religieuse dans l'éducation multiculturelle critique devient un impératif (Home Office, 2001).

Prenant en considération ces événements, le Conseil de l'Europe met en place un projet relatif à l'éducation interculturelle et au défi de la diversité religieuse, encourage l'éducation au respect et à la tolérance de la diversité religieuse et de la liberté de religion ou de conviction en tant que droit de l'Homme (Jackson, 2004).

La Grande-Bretagne est donc sensible à ces orientations visant à encourager la communication entre les élèves de différentes origines et à renforcer la cohésion sociale en prônant la tolérance, le respect et la compréhension mutuels (Jackson, 2005, p. 46-47).

L'université de Warwick propose une approche interprétative concernant l'enseignement religieux. L'idée est d'amener les élèves à se constituer une position singulière dans les débats portant sur la pluralité religieuse en développant une critique constructive sur les différentes représentations religieuses et leurs interprétations (Jackson, 1997).

Une méthode de dialogue a été mise au point à partir d'une recherche dans une école primaire multiculturelle de la ville de Leicester (Ipgrave, 2002 ; Ipgrave, 2003, p. 147-168). Elle montre qu'il y a tout d'abord un dialogue primaire acceptant la diversité, la différence et le changement. Ensuite le dialogue secondaire correspond à une ouverture à la différence en la considérant en altérité comme source de connaissance sur autrui. Enfin, le langage tertiaire est entendu comme échange verbal entre les élèves.

Cette approche favorise l'engagement personnel des élèves sur des idées et des notions issues des différentes traditions religieuses ainsi qu'une réflexion sur la manière dont ils sont parvenus à leurs conclusions, ce qui implique par voie de conséquence la reconnaissance de l'existence d'autres opinions pouvant se confronter aux arguments d'autrui (Jackson, 2005, p. 50-51).

Irlande du Nord

Lors de l'avènement de l'Irlande du Nord en 1920, deux systèmes scolaires sont organisés.

Le public, totalement financé et soutenu par l'État, est essentiellement fréquenté par les protestants.

Le privé, financé partiellement par l'Église catholique et surtout par les parents, est principalement fréquenté par les catholiques, mais sa qualité étant inférieure au système public conçu pour une minorité de protestants, elle va contribuer à renforcer les sentiments de discrimination chez les catholiques (Dunn, 2000, p. 112)

Entre 1929 et 1970, ce double système scolaire correspond aux divisions entre les traditions catholique - nationaliste - irlandaise et protestante - unioniste - britannique.

Cette vision traditionnelle et conservatrice, considérant que l'éducation est le moyen pour maintenir et perpétuer les valeurs existantes de la société, est mise en cause depuis le début de la violence politique en 1969.

Une autre conception de l'école, considérant l'éducation comme facteur de changement et de modernisation des valeurs et des comportements de la société, s'oppose à la première (Dunn, 2000, p. 113-114).

Dans les contextes de violence entre les communautés, il apparaît que cette éducation séparée tend à perpétuer et à accroître les divisions. Des projets curriculaires sont alors mis en place au début des années 1970.

Le *Northern Ireland Schools Curriculum Project* (Crone & Malone, 1979) et le *Schools Cultural Studies Project* (Robinson, 1981) vont offrir aux enseignants des outils pour les aider à traiter de la division des communautés et à élaborer des discussions sur les manières d'éviter les conflits violents.

Ces projets, financés par des organismes de charité et élaborés dans les universités, dépendent du bon vouloir des enseignants, ces derniers travaillant sur ces questions le plus souvent de manière isolée. Le clergé des Églises et quelques politiciens soutiennent ces actions, mais les conservateurs de tous bords s'y opposent.

Néanmoins, elles favorisent la création des écoles intégrées fréquentées par des élèves catholiques et protestants à pourcentage égal. Une autre approche, par le biais de l'éducation pour la compréhension mutuelle, consiste à essayer de provoquer un changement à l'intérieur du système séparé en favorisant des contacts fréquents entre les écoles (Dunn, 2000, p. 114).

L'essor des écoles intégrées est considérable, mais il est freiné par le ministère de l'Éducation qui invoque des raisons financières à partir des années 1995-1996, ainsi que le fait qu'il a également pour tâche de gérer les ressources des autres écoles. Pourtant, selon la loi de 1989, il a l'obligation d'encourager et de faciliter la mise en place de l'éducation intégrée là où les parents la demandent.

Afin de réduire les coûts, il va alors privilégier la transformation des écoles existantes en écoles intégrées. Celle-ci est approuvée par le ministère quand l'école reçoit une réponse positive des parents après consultation et lorsqu'il est envisageable qu'une véritable mixité scolaire entre les deux communautés puisse aboutir dans une période de 5 à 10 ans.

Cet équilibre n'est pas toujours respecté à terme, mais il semblerait que les écoles intégrées répondent à une demande sociale des deux communautés (Dunn, 2000, p. 116-117).

Dans le système scolaire séparé, des rapprochements entre les deux communautés sont développés. Une recherche, dénommée *Inter School*, montre que les contacts entre élèves catholiques et protestants sont très largement acceptés et sollicités par les parents d'élèves, ainsi que par les élèves, notamment quand ils portent sur les curricula et y sont reconnus.

Le gouvernement d'Irlande du Nord va appuyer ces initiatives dans une période de crise politique résultant de son incapacité à assurer une victoire militaire ou une entente politique interne. Cette nouvelle approche plus sociale et économique présentée comme « mouvement de la société civile », vise à améliorer l'équité en termes de droits au logement et à l'emploi (*Fair Employment Act*), tout en encourageant les initiatives intercommunautaires sur le plan local (*Community Relations Council, Central Community Relations Unit*).

Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation met en place un plan avec des financements pour inciter l'ensemble des écoles d'Irlande du Nord à participer à ces contacts (Dunn, 2000, p. 118-119).

L'éducation pour la compréhension mutuelle s'impose alors dans le cadre de la loi sur la réforme éducative de 1989 (HMSO, 1989).

Elle ordonne que deux thèmes relatifs aux relations intercommunautaires, *Éducation pour la compréhension mutuelle (EMU)* et *Héritage culturel*, soient intégrés aux curricula de toutes les écoles.

L'éducation interculturelle est ainsi institutionnalisée par ces thèmes qui visent à amener les enfants à « apprendre à se respecter, eux-mêmes et les autres » et à « reconnaître leur valeur mutuelle » à « apprécier l'interdépendance des personnes au sein de la société », à connaître et à comprendre « les similitudes et les différences de leurs traditions culturelles » et à « apprendre comment régler les conflits de façon pacifique ».

Lors de la mise en place de ces orientations intercommunautaires, moins d'un tiers des écoles les avaient déjà organisées localement.

Depuis, elles s'ouvrent à des dimensions extracommunautaires, comme les relations entre les genres, les droits de l'Homme, la diversité culturelle et ethnique, même si les relations intercommunautaires en Irlande du Nord restent prédominantes et notamment les stratégies visant à établir et à renforcer les contacts entre les élèves des écoles catholiques et protestantes.

Le développement de l'éducation pour la compréhension mutuelle nécessiterait cependant des mesures de soutien et de formation pour les enseignants, notamment à l'égard de l'enseignement des questions controversées, le traitement de sujets conflictuels et les enjeux historiques (Dunn S., 2000, *op. cit.*, p. 119).

Portugal

Le Portugal a longtemps considéré, comme d'autres pays, que l'éducation devait consolider l'idéologie d'une identité nationale transcendante.

La fin de la dictature et l'avènement d'un gouvernement démocratique en 1974 vont contribuer à renverser la tendance d'émigration des Portugais et à favoriser un retour des émigrés et un afflux des immigrés des anciennes colonies portugaises.

Dans les années 1990, de nouveaux immigrés, issus cette fois-ci des pays de l'Europe de l'Est, vont renforcer la pluriculturalité du pays.

L'intérêt pour l'éducation interculturelle est donc relativement récent au Portugal et porte principalement sur l'amélioration des conditions d'accueil des élèves porteurs de différences linguistiques et culturelles, que ce soit au niveau des écoles ou de la formation des enseignants.

Plusieurs projets de recherche ont été mis en place.

C'est le cas du projet *Intercultural Active Citizenship Education* (INTERACT) sous la responsabilité du professeur Manuela Guilherme du Centre d'études sociales de l'université de Coimbra. Initié en 2004, ce projet de l'Union européenne devrait s'achever en 2007. Il concerne également trois autres pays membres : l'Angleterre, l'Espagne et le Danemark.

Avec une approche transnationale et interculturelle portant sur l'éducation civique, il vise à apporter une contribution aux débats relatifs aux changements sociopolitiques qui résultent de l'intégration et de l'agrandissement de l'Union européenne.

En partant d'une analyse de la documentation européenne officielle sur l'éducation à la citoyenneté, une comparaison entre les divers contextes nationaux devrait permettre d'évaluer le degré d'influence de cette littérature sur les pratiques.

Pour cela, il comporte une recherche auprès des enseignants de tous les niveaux impliqués dans l'éducation à la citoyenneté afin de saisir leurs représentations, leurs perceptions, leurs expériences et leurs espérances au sujet de la dimension interculturelle de l'éducation à la citoyenneté.

Il s'intéresse aussi aux rapports que les enseignants établissent avec les ONG sur cette question et la manière dont ils utilisent l'information provenant des différents médias.

Il s'agit donc de découvrir les intérêts et les représentations des enseignants et de leurs élèves en ce qui concerne la dimension interculturelle dans l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'Homme, puis de comparer ces résultats avec les recommandations et les objectifs fixés par les instances européennes et nationales, afin d'identifier les besoins dans le domaine en matière de formation des enseignants.

Ce projet se concentre plus spécifiquement sur les éléments interculturels de l'éducation à la citoyenneté européenne, voire mondiale, pour établir des orientations pour les curricula, les établissements scolaires et les réglementations, afin de permettre aux citoyens européens une participation plus massive à la vie communautaire.

Il existe également d'autres projets, à destination d'un public élargi.

Par exemple, lors de la première conférence de la *Networking European Citizenship Education* (NECE) à Saint-Jacques de Compostelle, le ministre de l'Éducation du Portugal a présenté le projet « chant du Janeiras », commandité par le gouvernement et portant sur des traditions culturelles locales presque oubliées dans les villages des montagnes de Fajao à proximité de Coimbra.

L'idée était de partir de ces traditions locales pour faire découvrir aux participants⁵⁷ celles d'autres régions et d'autres pays dans un souci éducatif de respect et d'appréciation des différences. Ce projet devrait s'ouvrir également à la diversité des modes de vie et de pensée.

Le Portugal participe également à des projets européens plus globaux relatifs à l'éducation interculturelle.

C'est le cas du projet "*European Roma Education Network*" (EURRENET), soutenu par le programme Socrates-Comenius de la Commission européenne et l'Institut interculturel de Timisoara. Il concerne également la Belgique, la Bulgarie, La République Tchèque, l'Irlande, la Pologne, la République Slovaque, l'Espagne et la Roumanie.

L'objectif principal est de rendre les parents roms acteurs des changements éducatifs et sociaux dans leurs communautés, à travers le développement de compétences sociales, afin de favoriser la scolarisation de leurs enfants et aider ces derniers à dépasser les difficultés qu'ils rencontrent déjà dans les systèmes scolaires.

À cette fin, il est prévu de construire des centres éducatifs pour les adultes roms à Haskovo en Bulgarie, Trento en Italie et Timisoara en Roumanie afin qu'ils puissent donner des moyens aux jeunes parents pour développer une sensibilité éducative, élaborer des stratégies efficaces pour la scolarisation de leurs enfants et les soutenir durant leur scolarité.

République Tchèque

L'éducation interculturelle en République Tchèque repose principalement sur la scolarisation des enfants issus de la minorité rom.

Dans les années 1950-1960, Les politiques éducatives à leur égard relèvent de l'assimilation à la culture dominante et à la majorité nationale.

En 1958, une loi du Parlement concerne le droit de sédentariser les gens du voyage. Ceux-ci sont contraints à s'installer dans la région des Sudètes, dans le cadre de la « dispersion encadrée » qui s'effectue entre 1960 et 1969, suite à l'évacuation de la minorité allemande établie dans cette région lors de la seconde guerre mondiale.

57. Plus de 600 personnes depuis 2002.

Néanmoins, les Roms commencent à s'organiser et s'opposent à cette politique d'assimilation. Cela conduit le gouvernement à mettre en place une politique scolaire d'intégration durant les années 1969-1973.

Une directive sur « les négligences de l'éducation des enfants Roms » impose leur scolarisation dans des classes d'adaptation, les « écoles spéciales » qui accueillent traditionnellement des enfants déficients mentaux.

Les « propositions sur l'éducation préscolaire et scolaire des enfants roms » en 1975 continuent à considérer les enfants roms comme des déficients mentaux. Ces derniers sont massivement scolarisés dans les écoles spéciales, à l'insu même des familles. Ces orientations politiques des années 1970 contribuent à entretenir la fracture socioculturelle entre les Roms et la majorité tchèque.

Les différences linguistiques des enfants roms sont écartées afin de réduire les exigences relatives à la maîtrise de la langue d'accueil, ce qui permet aux enseignants de considérer que les Roms disposent de capacités intellectuelles moindres que les autres enfants, puis de leur attribuer une « déficience mentale » afin de les écarter de l'enseignement normal et justifier un enseignement séparé dans les écoles spéciales qui ne tient pas compte des objectifs du premier.

Les Roms étant scolarisés dans des conditions profondément inégalitaires qui ne tiennent aucun compte de leurs singularités culturelles et linguistiques, la politique scolaire d'intégration est un échec. En favorisant la ségrégation scolaire des enfants roms, elle prépare leur exclusion sociale et professionnelle (Dittmar, 2006, p. 131-132).

Il faut attendre l'avènement d'une politique démocratique avec la fédération tchécoslovaque pour que les questions des relations entre les minorités ethniques, les nationalités et les nations, entre les États et à l'intérieur de chacun d'entre eux, prennent de l'importance.

La Tchécoslovaquie modifie alors en 1990 sa Constitution en se reconnaissant État multinational. Un an plus tard, la Charte des droits fondamentaux et des libertés concernant les droits des nationalités et des minorités ethniques est promulguée. Elle permet à chaque individu de développer sa propre culture avec ses membres, de créer des associations culturelles, de distribuer et de recevoir de l'information dans sa langue maternelle, et de bénéficier du droit à l'éducation dans cette dernière.

Lorsque la Tchécoslovaquie se divise en deux États indépendants en 1992 : la République Tchèque et la République Slovaque, la population de l'État tchèque demeure relativement homogène culturellement : 95% est tchèque, silésienne ou morave, tandis que 3,1% est slovaque. Les minorités sont polonaise (0,6%), allemande (0,5%) et rom (0,3%), tandis que les effectifs des immigrants temporaires restent faibles.

Cependant, la question de la coexistence entre la majorité et les minorités nationales est à la base de la cohésion nationale. Un Conseil pour les nationalités est mis en place par le gouvernement tchèque afin d'organiser le cadre législatif des relations entre le groupe majoritaire et les minorités, à partir des principes des droits de l'Homme.

Il apparaît que les relations entre Tchèques et Roms présentent les difficultés les plus importantes. Les Roms qui vivent sur le territoire n'ont pas tous la nationalité tchèque et représentent plus de 300.000 personnes. Leurs différences culturelles, par rapport aux autres composantes de la nation tchèque et leur importance numérique amènent le gouvernement à rechercher des solutions pour éviter leur stigmatisation et favoriser leur intégration (Dittmar, 2006, p. 129).

Suite à l'adoption de la Charte sur les droits des minorités, des programmes de recherche sur la langue et la culture rom sont mis en place. L'objectif est de favoriser le dialogue et les échanges, tout en luttant contre les formes de discrimination à l'égard des Roms, à commencer par les enfants en milieu scolaire. L'égalité des chances devant l'emploi et le savoir est recherchée.

Au début des années 1990, la moitié des facultés d'éducation présente des recherches dans le domaine de l'éducation interculturelle en collaboration avec les instituts de formation des enseignants (Kotasek & Ruzicka, 1994, note p. 133). Depuis, la plupart des universités effectuent des recherches interdisciplinaires en éducation interculturelle à partir des problèmes posés par la scolarisation des enfants roms.

Cette dynamique continue à être organisée en collaboration avec les instituts de formation des enseignants, mais aussi les établissements scolaires.

Ces recherches s'orientent à la fois vers les questions relatives au processus d'identification des Roms à leur propre culture et vers celles qui concernent d'autres cultures dans une perspective démocratique et humaniste.

La pédagogie intégrative est donc préconisée pour les élèves roms par le ministère de l'Éducation. Elle tente de prendre en compte leurs singularités culturelles, tout en essayant de les intégrer dans un processus d'apprentissage commun avec les autres élèves.

Avec la création des classes préparatoires en 1994, les enfants roms sont intégrés dans les projets d'école qui s'inscrivent ainsi officiellement dans une orientation d'éducation interculturelle institutionnalisée.

En 1997, la République Tchèque ratifie la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales du Conseil de l'Europe tandis que la Charte des droits fondamentaux et des libertés est renforcée en juin 2001 par celle sur les minorités ethniques qui officialise l'usage du bilinguisme dans le système éducatif.

La formation des enseignants intègre l'enseignement de la culture et de la langue rom afin de répondre à la diversité culturelle, notamment dans les écoles fréquentées massivement par les Roms.

Au primaire, des classes préparatoires à l'intention des enfants aussi bien tchèques que roms sont organisées. Elles sont conçues afin d'éviter toute stigmatisation ou tout risque de replis identitaire.

Dans le cadre du programme d'éducation alternative « nouvelle école », 18 nouvelles classes préparatoires sont créées en 1997. Des cours de langue et d'histoire rom sont dispensés aux enseignants tchèques. Des assistants éducateurs roms interviennent dans les classes préparatoires pour développer et améliorer les relations de coéducation avec les familles roms et soutenir leurs enfants quand ils rencontrent des difficultés scolaires.

Cependant, l'objectif demeure l'accès aux apprentissages fondamentaux afin d'intégrer ces élèves au cursus ordinaire, avec une régulation pluraliste au sein de l'institution scolaire.

En intégrant un personnel éducatif rom aux écoles tchèques et en organisant des curricula qui prennent en compte la langue et la culture rom, les classes préparatoires de l'école tchèque incorporent une forme de réciprocité culturelle avec des acteurs engagés dans le même travail de lutte contre l'échec scolaire.

Ce dispositif va au-delà de la discrimination positive puisque la culture ne sert pas seulement à compenser un déficit scolaire, mais se présente comme une condition de la pluralité culturelle en République Tchèque (Dittmar, 2006, p. 165).

Au secondaire, il est prévu de mettre en place un enseignement bilingue pour les Roms, des cours étant dispensés dans les langues rom et tchèque, avec l'objectif d'un bac bilingue.

Les enseignants désignés à cet effet doivent avoir suivi une formation en langue et culture rom et déjà participé à des interventions d'action sociale auprès de la communauté rom dans le cadre du programme de valorisation à l'intention des familles ayant des enfants en difficulté scolaire (Dittmar, 2006, p. 22).

Ces nouvelles initiatives politiques, scientifiques et pédagogiques visent à la fois l'intégration scolaire des enfants roms et un processus d'acceptation pluraliste basé sur la communication interculturelle.

Néanmoins, si ces mesures et ces résultats partiels (programme d'éducation alternative et établissements-pilotes d'enseignement bilingue pour les Roms) permettent de répondre aux critiques des institutions européennes et des représentants Roms, ils restent encore limités.

En effet, en s'intéressant essentiellement aux populations roms, au-delà des classes préparatoires qui visent un traitement égalitaire entre les élèves, l'éducation interculturelle peut présenter un risque de stigmatisation.

De même, le travail social, qui renforce la coéducation entre l'école et les familles roms, n'est pas effectué dans un cadre institutionnel cohérent, ce qui pose un problème en matière de formation initiale des futurs enseignants qui n'apparaissent pas toujours prédisposés à intégrer les différences culturelles et linguistiques dans leurs pratiques pédagogiques (Dittmar, 2006, p. 152-153).

Cette prise en compte des différences dans les écoles repose donc principalement sur le personnel éducatif, et notamment sur la capacité d'ouverture des enseignants, puisque les curricula et les savoirs scolaires n'ont pas vraiment été transformés.

Ainsi, l'ouverture de l'école aux différences ne semble pas encore élargie à l'ensemble du système éducatif tchèque.

L'éducation interculturelle aux Amériques

Ce chapitre vise à présenter succinctement comment l'éducation interculturelle, ou plus exactement ce qui est compris comme telle, a été institutionnalisée ou non dans plusieurs pays des Amériques⁵⁸.

Amérique latine

En Amérique latine, l'éducation interculturelle concerne principalement les peuples indigènes, l'objectif étant de continuer à exister en tant que tels en affirmant leurs cultures et leurs langues.

Elle s'est orientée vers le bilinguisme afin que les langues indigènes puissent être intégrées dans l'enseignement scolaire. Dénommée « éducation bilingue interculturelle », elle se présente comme une alternative à une éducation formelle en espagnol qui ne tient pas compte de la diversité et du potentiel linguistique et culturel qui existent dans cette région du monde.

L'idée d'un enseignement en langues indigènes en Amérique latine est assez ancienne.

Ainsi, en 1904 au Pérou, un instituteur M. Z. Camacho essaie de mettre en place cet enseignement pour les Indiens Quechua et Aymara dans son école de Plateria (village aymara) à proximité de Puno.

Cependant, les instituteurs qui tentent de dispenser un enseignement aux enfants indigènes dans leur langue maternelle doivent le faire clandestinement et nombreux sont ceux qui ont été assassinés par les grands propriétaires terriens refusant que « leurs Indiens » puissent apprendre à lire ou à écrire.

Dans les années 1920, José Antonio Encinas, un universitaire, réclame que les différences culturelles des peuples soient prises en compte dans l'école nouvelle. La première expérience d'éducation bilingue de Puno est réalisée par l'institutrice María Asunción Galindo entre 1949 et 1951.

Cependant, les autorités éducatives refusent d'appuyer ces orientations, préférant que l'espagnol devienne la seule langue de l'État (Montoya, 2001, p. 255).

L'éducation bilingue interculturelle (EBI) va alors dans un premier temps se développer dans les écoles privées et protestantes.

Elle est initiée par un pasteur protestant nord-américain, William Cameron Townsend qui, après avoir traduit la bible en cakchiquel auprès d'Indiens du Guatemala dans les années 1920, décide d'élargir son prosélytisme à l'ensemble des populations indiennes.

Il crée à cet effet une organisation comportant d'une part une institution religieuse avec les *Traducteurs Wicliffe de la Bible*, et d'autre part un centre de recherche linguistique et d'application pédagogique avec l'Institut linguistique d'été (ILE) en 1934, officiellement reconnu en 1936.

L'objectif de Townsend et des autres prédicateurs protestants durant le XX^e siècle est de traduire la parole divine dans toutes les langues indigènes, tout en essayant d'acculturer les indigènes à un mode de vie occidental afin de contrecarrer l'influence des chamans et plus largement de leur cosmogonie.

La première école bilingue privée est créée au Pérou en 1946 avec l'autorisation du ministère de l'Éducation péruvien. La bible est traduite en 17 langues indigènes du Pérou entre 1946 et 1987.

Dans ces écoles bilingues, l'enseignement est dispensé tout d'abord dans la langue maternelle des enfants, puis l'espagnol est progressivement introduit.

Cet intérêt pour les langues indigènes est uniquement lié à la volonté des pasteurs de faire comprendre le message divin aux Indiens, tandis que les vertus de la civilisation occidentale sont mobilisées pour les amener à quitter un mode de vie qui serait dirigé par des démons (Montoya, 2001, p. 254-255).

Jusqu'à aujourd'hui, l'ILE continue son prosélytisme religieux dans plus d'une centaine de pays comportant des populations « indigènes ».

Ainsi, les Indiens du Pérou vont apprendre à lire et à écrire dans les écoles bilingues de l'Institut linguistique d'été ainsi que dans quelques écoles salésiennes et jésuites.

Certains d'entre eux, principalement des hommes, vont constituer la première génération des dirigeants indigènes. Cependant, ils vont progressivement remettre en question cette éducation qui utilise leurs langues sans prendre en compte leurs cultures et qui est dispensée par des instituteurs envoyés par le ministère de l'Éducation connaissant mal leurs langues et encore plus leurs cultures et qui parfois abusent de leurs filles.

Les résultats des recherches linguistiques vont être mobilisés par les Indiens afin de défendre les identités culturelles des peuples indigènes de l'ensemble de l'Amazonie.

Il est question de distinguer la langue indigène de l'espagnol tout en reconnaissant le plurilinguisme et la diglossie comme phénomènes de domination de la langue officielle sur les autres langues.

58. Cette présentation n'est pas exhaustive du fait des délais impartis pour produire ce dossier.

Plus récemment, dans les années 1990, les Indiens vont s'appuyer sur la recherche anthropologique qui témoigne de la diversité culturelle, de la domination culturelle du « modèle occidental » et de la nécessité d'un dialogue et d'échanges entre les cultures dans des conditions égalitaires (Montoya, 2001, p. 255-256).

Enfin, le gouvernement bolivien de Sanchez de Losada va officiellement introduire l'éducation bilingue interculturelle (EBI) dans l'ensemble du système éducatif durant les années 1990, suite à la création du master d'éducation bilingue interculturelle de l'université de Cochabamba qui devient un centre académique permanent pour la formation des enseignants bilingues de la région sud-américaine (Montoya, 2001, p. 253).

Cette généralisation de l'EBI s'explique par la mise en place de projets réussis.

Après l'expérience de l'ILE, un second projet d'éducation bilingue est proposé par le département de linguistique de l'université San Marcos de Lima. Des recherches sont effectuées à partir de 1962 chez les Indiens Quinua d'Ayacucho. L'approche consiste à éviter les confusions entre les langues maternelle et espagnole, en considérant cette dernière comme une deuxième langue à part entière.

Dans les années 1970, un troisième projet de recherche voit le jour chez les Quechua sur l'initiative d'un missionnaire catholique canadien, le père Jean-Jacques Mercier. Les résultats de son projet d'éducation bilingue interculturelle du fleuve Alto Napo (PEBIAN) sont résumés dans un livre intitulé : *Nous les hommes du Napo*.

Dans les années 1980, un quatrième projet relatif à l'éducation bilingue et interculturelle est mis en place et financé par la coopération technique allemande à Puno.

Ensuite plusieurs autres projets voient le jour, comme celui du centre amazonien d'anthropologie et d'application pratique (CAAAP) qui travaille avec les Ashaninkas de l'Amazonie centrale. Il contribue à mettre en place des écoles bilingues, mais celles-ci sont aujourd'hui fermées à cause du conflit entre l'armée péruvienne et le Sentier lumineux.

Dans les années 1990, le projet d'éducation bilingue de la ville d'Iquitos, visant à former de nouveaux professeurs bilingues, voit le jour grâce à un partenariat international avec la Communauté européenne, l'Institut supérieur pédagogique d'Iquitos et l'Association interethnique pour le développement de l'Amazonie péruvienne.

D'autres projets plus restreints sont menés dans les années 1990 et 2000 par diverses ONG, comme la CADEP à Cusco.

À l'université de Puno, un master en linguistique andine en éducation est mis en place avec l'appui du programme de formation en éducation interculturelle bilingue pour les pays andins (PROIEBANDES) basé à Cochabamba en Bolivie et soutenu financièrement par la coopération technique allemande (GTZ) (Montoya, 2001, p. 252).

Le PROIEBANDES vise à apporter un soutien à l'éducation interculturelle bilingue, notamment par la formation de ressources humaines. Il est issu d'une convention bilatérale de coopération technique entre les États allemand - avec la GTZ - et bolivien - avec l'université San Simón de Cochabamba (centre d'études supérieures des locuteurs en territoire quechua).

Il concerne également différentes institutions dont une vingtaine d'universités et différentes organisations indigènes en Bolivie, Colombie, Chili, Équateur et au Pérou. Certaines activités sont développées par ailleurs avec plusieurs ONG, mais aussi l'INWENT, l'UNICEF, l'UNESCO, la Convention Andrés Bello, la coopération Belge, la Fondation Ford, l'Institut international d'éducation d'Hambourg, le Fonds indigène, l'Institut de coopération latino-américain (ICI), l'Organisation des États latino-américains (OEI).

Outre le projet expérimental d'éducation bilingue de Puno entre 1978 et 1990 sur les populations quechua et Aymara, d'autres projets ont été mis en place dans plusieurs pays :

- Depuis 1985, le projet d'éducation bilingue interculturelle en Équateur auprès des populations quechua, en collaboration avec la confédération des nations des indigènes de l'Équateur (CONAIE) ;
- Depuis 1994, le projet d'éducation maya bilingue interculturel, destiné à former les enseignants du primaire pour l'EBI ;
- Depuis 1997, le projet d'appui à la réforme éducative bolivienne, visant à transformer les écoles normales en instituts normaux supérieurs bilingues.

Outre le master en linguistique andine en éducation de Puno, le PROIEBANDES a permis de créer en 1991 une licence de linguistique andine et d'éducation bilingue à Cuenca en Équateur. Ces formations professionnelles ont concerné 400 enseignants indigènes du Pérou, de la Bolivie et de l'Équateur jusqu'en 2005.

Des formations similaires sont également présentes dans d'autres pays de la région andine : la Colombie et le Chili.

L'université des Andes de Bogota a formé des ethnolinguistes qui travaillent sur les langues indigènes depuis 1985. Ces enseignants ainsi que ceux de cinq autres universités colombiennes sont mobilisés dans des formations universitaires en ethno-éducation ou en linguistique et éducation indigène.

L'université Arturo Prat d'Iquique et l'université catholique de Temuco au Chili proposent également des formations professorales en EBI pour apprendre l'aymara et le mapuche.

Un master en EBI a été créé au Chili avec la collaboration du PROIEB et concerne l'université académique humaniste chrétienne de Santiago, l'université de la Frontière de Temuco et l'université Arturo Prat d'Iquique.

Les masters en EBI sont devenus l'activité prioritaire du PROIEB. Ils permettent une formation professionnelle dans 9 langues indigènes : aymara (Boliviens, Chiliens, Péruviens), awajún (Péruviens), guarani (Boliviens du Chaco), guambiana (Colombiens), inga (Colombiens), mapuche (Chiliens), moxeño-trinitario (Boliviens), nasa (Colombiens), quichua et quechua (Boliviens, Chiliens, Équatoriens et Péruviens).

Les résultats de l'EBI sont plutôt positifs : les groupes indigènes sont mis en valeur et leur identité ethnique affirmée. Cela permet aux élèves issus de ces communautés de prendre confiance en eux et d'être dans de meilleures conditions pour apprendre à l'école.

Les enseignants d'EBI peuvent de plus en plus utiliser des ressources pédagogiques spécifiques conçues à leur intention, tandis que les recherches ethnographiques sur les communautés indiennes sont mises à contribution pour enrichir les contenus.

Cependant, certains effets pervers demeurent et ont pour cause un contexte général souvent défavorable.

Dans le cas du Pérou, la culture dominante à l'école s'inscrit dans le sillage de celle qui a été portée par le colonialisme. Plus généralement, même si les États et les gouvernements adoptent un discours favorable à l'EBI, ils s'impliquent peu dans la réalité.

Les oppositions entre groupes dominants régionaux ou locaux peuvent conduire à des disparités et à des discriminations entre les élèves, tandis que certains indigènes qui ont intériorisé cette domination ont du mal à accepter cette forme d'éducation. D'autres Indiens, au contraire, considèrent que l'école se présente comme un moyen de sédentarisation, de substitution à l'éducation traditionnelle.

Par ailleurs, les conditions de travail et d'existence des enseignants sont souvent très difficiles, sans compter le dénuement le plus total d'une partie importante des élèves (Montoya, 2001, p. 252).

Les parents d'élèves sont unanimement favorables à l'apprentissage de l'espagnol, mais ils demeurent divisés quant à celui de leur langue maternelle, certains pensent que les enfants connaissent déjà leur langue maternelle dans le cadre familial et qu'il vaudrait mieux tout miser sur l'espagnol en pensant que son usage exclusif à l'école favoriserait davantage la mobilité sociale.

D'autres, à commencer par les élites indigènes, considèrent qu'il ne suffit pas de parler une langue pour bien la connaître et qu'il est donc préférable de dispenser des enseignements dans les deux langues (Montoya, 2001, p. 260).

Les enseignants d'EBI doivent exercer leur métier dans des conditions de pauvreté qui ne favorisent pas celles de leur travail. Avec un salaire mensuel qui tourne autour de 100 dollars, il leur est difficile de se nourrir et de s'habiller convenablement et encore moins de se constituer une bibliothèque ou d'acheter des revues pédagogiques pour se tenir informés.

De plus, dispenser un enseignement en deux langues en prenant en considération deux cultures nécessite non seulement une formation spécialisée poussée, mais également des compétences humaines et intellectuelles d'un bon niveau.

Certains choisissent cette profession simplement pour avoir un travail, sans la moindre vocation ou volonté d'améliorer la situation des élèves.

Par ailleurs, les enseignants qui ont été formés pour le programme d'éducation bilingue et interculturelle ont tendance à être déconsidérés par leurs collègues qui dispensent uniquement un enseignement en espagnol (Flores, 1999, p. 112-113).

Si l'éducation interculturelle vise à faciliter le dialogue entre les cultures et à les considérer de manière égalitaire, sa mise en pratique demeure difficile : connaître deux ou trois cultures et langues ne permet pas de comprendre les problèmes de la multiculturalité, parler une langue n'implique pas une qualification pour l'enseigner, vivre à l'intérieur de sa culture sans l'étudier rend difficile sa transmission aux élèves.

Selon la capacité de formation en anthropologie et en interculturalité des projets de formation, les résultats peuvent être très différents. Ceux du projet Iquitos s'avèrent excellents, mais la formation en anthropologie, en linguistique et en pédagogie s'effectue sur une période de 5 ans. Cela n'est pas le cas des petites formations de quelques semaines par an dispensées par le ministère de l'Éducation ou par certaines ONG.

Par ailleurs, cette formation des enseignants à l'EBI demeure difficile, puisqu'aux objectifs pédagogiques se greffent des orientations politiques, cherchant notamment à réduire les processus de domination culturelle au-delà même des curricula.

« Pour que l'idée d'un dialogue de cultures en relative égalité de conditions soit possible, il faut présenter les traits les plus importants des deux cultures de façon ordonnée, pour montrer notamment leurs ressemblances, leurs différences, les points de dialogue et la domination de l'une sur l'autre. Chaque culture a ses réponses à des problèmes universels ou quasi universels, ses systèmes classificatoires, ses principes ou ses piliers. Préparer les contenus quechua et aymara pour les cours de l'école primaire dans l'EBI de Puno fut un travail long et difficile pour chacun des groupes responsables sur les sciences naturelles, les sciences humaines et les mathématiques. Une fois établi un enregistrement des principaux éléments des deux cultures, il reste encore à expliquer le mécanisme complexe de domination entre elles et, surtout, montrer aux professeurs ainsi qu'aux élèves des propositions pour réduire et éliminer cette domination » (Montoya, 2001, p. 263-264)

Exemple de la Bolivie

En Bolivie, la fin de la dictature en 1982 favorise diverses expériences éducatives.

Une réforme éducative est organisée en 1992 par le gouvernement à partir d'une enquête visant à « identifier les nécessités d'apprentissage », réalisée autant en milieu urbain qu'en milieu rural, et prenant en considération les singularités de chaque groupe indigène.

La deuxième phase a consisté à « systématiser les expériences innovatrices » en cours de réalisation. Il s'agit notamment du programme d'école multi-degrés (PEM) concernant principalement les villages où un seul enseignant travaille avec des élèves de différents degrés scolaires, le programme d'éducation interculturel et bilingue (PEIB) correspondant à

l'enseignement des langues aymara, quechua et guarani avec l'espagnol, ainsi que les internats paysans appelés « maisons du savoir ».

Concernant l'EBI, plusieurs centaines d'enseignants depuis une vingtaine d'années suivent une formation en éducation bilingue et interculturelle à l'université nationale du haut plateau (UNA) de Puno au Pérou.

Entre 1988 et 1994, trente enseignants boliviens en bénéficient grâce à une bourse UNICEF. Ces cours intensifs d'anthropologie, de linguistique, de pédagogie et de psychologie sont dispensés par un réseau d'enseignants péruviens, équatoriens, boliviens et européens. Certains d'entre eux vont participer au développement du PEM et du PEIB, puis participer à la réforme éducative.

Les enseignants boliviens formés à Puno vont alors permettre la généralisation de la réforme éducative à partir de 1995 avec de nouveaux curricula et textes législatifs pour le primaire dans quatre langues : espagnol, aymara, quechua et guarani (Gottret, 2001, p. 238).

L'une des expériences qui a servi de base à cette généralisation de l'EBI est le programme guarani de formation des enseignants (PGFD) dans le Chaco bolivien.

Entre 1989 et 1994, un projet expérimental d'éducation interculturelle bilingue (PEIB) guarani-espagnol avait déjà été mis en place dans la région guarani. Les Guarani ont non seulement accepté la présence de consultants de différentes régions (andine et autres), mais aussi participé à la mise en place de l'EBI en la considérant comme l'une des priorités de l'Assemblée du peuple guarani (APG) en créant un Grand conseil éducatif (*Mboarakua Gasu*) chargé d'accompagner et d'évaluer les processus éducatifs de leur région. Le PGFD a permis ainsi d'articuler les actions des conseils éducatifs de l'APG, des directions régionales de l'éducation, des mairies, des organismes internationaux et des ONG.

Une grande partie des enseignants du PGFD est guarani et bénéficie de la formation de linguistique andine dispensée par l'UNA de Puno au Pérou. Avec le matériel vidéo alloué par l'UNICEF, ils vont être en mesure d'enregistrer les séances de cours avec leurs élèves, puis de les analyser à partir de différents critères d'observation constitués par l'équipe du PGFD suivant le schéma observation – réflexion – conceptualisation – application, d'inspiration freirienne (Gottret, 2001, p. 246).

Suite à l'expérience acquise à l'université de Puno, le PROEIB ANDES organise des enseignements de 3^{ème} cycle à Cochabamba à partir de 1997, à l'intention des étudiants indigènes de la Colombie, de l'Équateur, du Pérou, du Chili, de la Bolivie et de l'Argentine (depuis 2000).

Les ministères de l'Éducation des pays membres doivent s'engager (ainsi qu'au moins l'une de leur université publique) à mettre en œuvre une EBI où les enseignants indigènes représentent leurs peuples et participent aux processus de réforme éducative.

Le prochain défi à relever devrait être la généralisation de la réforme éducative bolivienne à l'ensemble des populations du pays, qu'elles soient indigènes ou non, vivant en milieu rural ou urbain (Gottret, 2001, p. 247-248).

Canada

Le Canada, comme l'Australie ou certains pays d'Europe du Nord (Suède), part du principe d'intégrer le multiculturalisme dans sa politique de gestion de la diversité. Cette orientation succède à une politique biculturelle qui visait à répondre à la question de la province du Québec et de la langue française.

Dans les années 1960, suite au traitement inégalitaire entre les langues française et anglaise, le nationalisme franco-canadien perd son attrait pour les jeunes générations de Québécois qui lui préfèrent un nationalisme québécois, ce qui entraîne une sécession dans la province.

Dans ce contexte, la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme est instituée en 1963. Elle a pour mandat de « faire enquête et rapport sur l'état présent du bilinguisme et du biculturalisme, et de recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples qui l'ont fondée, compte tenu de l'apport des autres groupes ethniques à l'enrichissement culturel du Canada, ainsi que les mesures à prendre pour sauvegarder cet apport ». Les dix provinces du Canada sont représentées.

Un rapport préliminaire d'enquête paraît en 1965 et les recommandations sont publiées en 1969. Elles demandent à ce que le français et l'anglais soient déclarés langues officielles pour tout le Canada.

Elles font état d'une sous-représentation des francophones dans l'administration publique et d'un salaire moyen des francophones au Québec inférieur à celui des autres groupes ethniques, à l'exception des Amérindiens et des migrants italiens.

Instituée en 1968, la Commission d'enquête sur la situation de la langue française et des droits linguistiques au Québec reçoit le mandat de proposer des mesures législatives afin que soient assurés les droits linguistiques, aussi bien du groupe anglophone majoritaire que ceux des minorités, et pour favoriser le plein épanouissement et la diffusion de la langue française au Québec dans l'ensemble des secteurs d'activité, à la fois sur le plan éducatif, culturel, social et économique.

Le rapport publié en 1973 recommande que le français devienne « la langue commune des Québécois, c'est-à-dire une langue qui, étant connue de tous, puisse servir d'instrument de communication dans les situations de contact entre francophones et non francophones ». Précisons que c'était jusqu'à lors l'anglais qui jouait ce rôle dans l'ensemble du Canada, y compris au Québec.

Il préconise également que le français devienne la seule langue officielle du Québec tout en considérant le français et l'anglais langues nationales. Afin de renforcer l'usage du français dans le milieu du travail, la Loi 22 sur la langue officielle est adoptée en 1974. Auparavant, le Québec était la seule province du Canada à pratiquer le bilinguisme anglais-français sur le plan institutionnel.

Cette loi sera abrogée en 1977 et remplacée par la Charte de la langue française (Loi 101) qui définit les droits linguistiques de tous les citoyens du Québec en faisant du français la seule langue officielle de l'État québécois.

La Charte reconnaît notamment « aux Amérindiens et aux Inuits du Québec, descendants des premiers habitants du pays, le droit qu'ils ont de maintenir et de développer leur langue et culture d'origine ». Elle ne s'applique donc pas aux réserves indiennes.

Quant à la minorité anglophone, ses droits historiques, notamment linguistiques, continuent à être garantis constitutionnellement (les lois et les jugements sont également publiés en version anglaise).

Ainsi, le rapport de la commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme va favoriser une législation préconisant le multiculturalisme à la place du biculturalisme, en prenant en considération la diversité culturelle et ethnique de la société canadienne, au lieu de se limiter aux deux groupes principaux, français et anglais.

La législation qui en découle vise à protéger les langues, les cultures et les formes d'éducation de toutes formes de traitement inégalitaire ou de discrimination.

Trois principes fondamentaux sont à la base de cette orientation : la reconnaissance de la pluralité culturelle existante dans la société canadienne, la réduction des disparités et des entraves qui limitent la participation des groupes culturels et ethniques marginalisés ou dominés dans la vie sociale et politique, la mise en place de supports à la reproduction de leurs cultures (Helly, 1996).

Ce dernier point concerne directement l'institution scolaire et le rôle qu'elle peut jouer dans l'apprentissage des langues et cultures d'origine, par exemple en finançant des programmes à cet effet.

La *Charte canadienne des droits et des libertés* de 1982 va ériger la diversité culturelle du Canada comme l'emblème d'une société qui recherche une égalité de statut social et politique des différents groupes culturels et ethniques qui en font partie. Cependant, cette dynamique reste inachevée du fait des nouveaux courants d'immigration (Helly, 1996).

La Charte vise à préserver et à promouvoir l'héritage multiculturel des Canadiens. Elle considère que le financement des écoles privées ethniques qui dispensent un enseignement dans une langue ancestrale et dans l'une des deux langues officielles facilite la vie culturelle des groupes minoritaires.

Le multiculturalisme continue à s'institutionnaliser avec la loi pour le maintien et l'avancement du multiculturalisme en 1989⁵⁹, la création d'un ministère du Multiculturalisme et de la citoyenneté en 1991⁶⁰ et d'un ministère du Patrimoine canadien en 1993. Ce dernier s'intéresse plus particulièrement aux activités relatives au multiculturalisme, et notamment l'insertion des autochtones, les droits de l'Homme, la diversité linguistique et la citoyenneté.

Le multiculturalisme au Canada est préconisé et organisé par l'État, ce qui s'oppose d'une certaine manière à celui des États-Unis qui dépend avant tout des initiatives locales des États et surtout des districts qui cherchent à s'adapter aux publics qui fréquentent leurs écoles.

Cette orientation commence à être mise en cause par les nouveaux migrants qui ont une préférence pour l'intégration par rapport au multiculturalisme.

Par ailleurs, l'idéologie multiculturelle prônée par le gouvernement (harmonie, acceptation) ne permet pas toujours de faire face à certains problèmes, comme le racisme ou la xénophobie qui ont d'ailleurs tendance à être occultés politiquement⁶¹.

Ces dimensions commencent seulement à être prises en compte dans les années 1990 et 2000 par quelques chercheurs, généralement anglophones (Fleras & Elliot, 1992 ; Moodley, 1995, p. 801-820 ; Lund, 2003, p. 4). Leurs recherches témoignent notamment d'une forte résistance des enseignants à modifier leurs conceptions, représentations et attitudes vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Ces résistances se retrouvent également au niveau de l'administration scolaire qui demeure assez souvent hostile à modifier les contenus curriculaires, à organiser la vie scolaire afin de favoriser davantage l'équité ethnoculturelle et à préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.

Certaines recherches (Gollnick & Chinn, 1998; McAndrew 1986 ; Alladin, 1996) montrent que le racisme est parfois présent dans les établissements scolaires, mais surtout que les curricula sont encore trop eurocentriques, font peu allusion aux problèmes ethniques et notamment de discrimination. Certains enseignants qui appartiennent à la culture majoritaire continuent à transmettre des préjugés sur les autres cultures (Mujawamariya, 2000 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Grossman, 1995 ; Bartolome, 1994, p. 173-194 ; Huberman & Post, 1992, p. 29-31). Les élèves des minorités culturelles demeurent toujours davantage concernés par les situations de décrochage et d'échec scolaire que ceux issus des deux groupes majoritaires (Dei G.J.S. & al., 1997 ; Watt & Roessingh, 1994).

59. Acte pour le maintien et l'avancement du multiculturalisme.

60. Il sera remplacé par le ministère de l'Immigration et de la citoyenneté en 1997.

61. L'histoire canadienne des politiques discriminatoires, de ségrégation raciale dans les écoles, d'assimilation forcées des populations indigènes, de restrictions raciales concernant l'immigration, etc. n'est pas encore réellement assumée par l'État et se présente en contradiction avec son idéologie d'acceptation de la diversité. Voir à ce propos Bissoondath N., 1994, *Selling Illusions : the cult of multiculturalism in Canada*, Penguin, Toronto, ON.

La plupart des futurs enseignants ont des origines européennes et proviennent des classes moyennes. Ils ne disposent pas de réelles connaissances des autres milieux culturels et sociaux et n'ont généralement aucune expérience de décentration culturelle. Ce renforcement socio-ethnique pose un problème dans la mesure où la population scolaire tend à se diversifier de plus en plus, socialement, culturellement et ethniquement.

Par ailleurs, les programmes de formation ne semblent pas vraiment les préparer à travailler avec des élèves culturellement différents (Grant & Sleeter, 1985, p. 97-118 ; Gay, 1986, p. 154-177 ; Gollnick, 1992, p. 218-239 ; Weiner, 1993 ; Zeichner & Hoelt, 1996, p. 525-547). Les raisons sont d'ailleurs assez récurrentes : méconnaissance des cultures des élèves issus notamment des minorités et absence de prise en compte de l'influence des préjugés et des valeurs de l'enseignant.

Quand ces élèves-maîtres deviennent enseignants, ils essaient d'obtenir un poste en dehors des zones urbaines qui accueillent une population scolaire diversifiée, c'est-à-dire dans les zones rurales caractérisées par une population homogène.

Certains d'entre eux vont jusqu'à considérer que la diversité culturelle est davantage un problème qu'une ressource (Paine, 1989). Il existe donc au Canada un problème global dans la formation des enseignants pour l'exercice de leur métier dans un contexte où la population scolaire se diversifie de plus en plus, tandis que la population de souche voit son taux de natalité régresser.

De nouveaux publics d'élèves émergent dans les années 1990 et 2000, provenant de cultures variées et ayant des langues maternelles différentes de l'anglais ou du français.

Il apparaît donc nécessaire et urgent de promouvoir la formation d'enseignants provenant des différentes minorités afin d'offrir aux élèves qui en sont issus des modèles d'identification. Statistiquement, seulement 1% des enseignants font partie des minorités, y compris celles des Premières Nations.

Il pourrait être judicieux d'envisager simultanément l'intégration de ces minorités culturelles dans la profession enseignante et la question d'une éducation multiculturelle (Mujawamariya, 2002, p. 14-15).

Au Canada, même si des lois relatives au multiculturalisme ont été introduites, elles n'ont pas été vraiment accompagnées de mesures concrètes pour que chaque individu - notamment lorsqu'il fait partie d'une minorité - puisse être considéré comme un citoyen à part entière.

Certains auteurs (Henry et al., 1995) vont jusqu'à considérer que la politique canadienne du multiculturalisme ne vise pas à reconnaître et à refléter les différences ethniques et culturelles, mais à favoriser des contradictions entre d'une part, l'assimilation et l'ethnocentrisme anglophone mais aussi francophone et d'autre part, la prise en compte des différences et la possibilité d'un enrichissement culturel commun à partir de cette diversité (Mujawamariya, 2002, p. 237-238).

Du multiculturel à l'interculturel au Québec

Les dispositions de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique (AANB) de 1867 en matière de droits scolaires considère que l'éducation est une compétence exclusive des provinces, ce qui permet à la confédération d'intégrer le Québec en son sein. Cependant, les minorités religieuses peuvent garder un contrôle sur les commissions scolaires et les écoles séparées. Jusqu'aux années 1970, les relations interethniques dans le système scolaire sont écartées du fait de la domination linguistique et économique des anglophones sur les francophones, l'intégration des migrants à la majorité anglophone, le poids du clergé et une faiblesse institutionnelle de l'État.

Ce sont donc des sous-systèmes scolaires plus ou moins autonomes et homogènes qui vont coexister pendant près d'un siècle au Québec. La logique ségrégative qui les caractérise va d'abord séparer les *White Anglo-Saxon Protestants* (WASP) qui dominent le secteur anglo-protestant et les Canadiens français qui ont main mise sur le domaine franco-catholique.

Ensuite, à partir des années 1850, l'immigration des Irlandais catholique va donner lieu à l'émergence d'un système anglo-catholique qui devient progressivement le lieu d'accueil de l'ensemble des immigrants catholiques non francophones, notamment les Italiens et les Portugais (après 1945).

Il leur apparaît en effet plus facile de bénéficier d'une mobilité sociale en envoyant leurs enfants dans les écoles britanniques que dans les écoles françaises déjà surpeuplées (suite au baby-boom ou « revanche des berceaux ») où ils ne sont pas forcément bien accueillis du fait que les francophones sont d'abord préoccupés par leur survie collective et le contrôle de leurs institutions.

L'arrivée de migrants juifs ashkénazes au début du siècle remet en question un système qui ne reconnaît des droits qu'aux seules religions protestantes et catholiques. Ils sont alors considérés comme des protestants et n'obtiennent pas de droits particuliers.

Le système scolaire anglo-protestant apparaît cependant plus ouvert pour l'accueil des non-catholiques, comme les Arméniens, les Grecs orthodoxes et les musulmans, même s'ils sont relégués dans des écoles spéciales du fait de leur différence de classe sociale avec les WASP.

Cette absence d'égalité des droits devant l'école favorise l'émergence d'écoles privées religieuses qui seront directement financées par les communautés, puis à partir de 1969 par l'État qui leur attribue des subventions.

À la fin des années 1960, suite à l'immigration des Juifs séfarades qui refusent de choisir entre leur langue et leur religion, un nouveau système franco-protestant est créé : il va notamment prendre de l'ampleur à la fin des années 1970 (Mc Andrew & Proulx, 2000, p. 87-88).

Dans les années 1970, la population francophone décroît, tandis que les écoles anglaises catholiques ou privées accueillent et intègrent linguistiquement de plus en plus d'immigrants.

Cette perspective, laissant présager une remise en question du statut majoritaire du groupe francophone et donc du contrôle politique qu'il a pu acquérir historiquement, va donner lieu à une confrontation entre les partisans du libre-choix de la langue d'enseignement et ceux qui veulent intégrer les immigrants à la majorité francophone, dans le cadre d'une scolarisation commune.

C'est dans ce contexte que la Loi 101 de 1977 est promulguée pour mettre fin à ces querelles, en faisant du français la langue commune au Québec à laquelle tous les nouveaux arrivants doivent se soumettre (Mc Andrew & Proulx, 2000, p. 90).

L'ambiguïté linguistique et culturelle du Québec vis-à-vis du monde anglophone qui polarise les forces économiques se traduit parfois par des pratiques qui ne vont pas toujours dans le sens des avis du Conseil supérieur de l'éducation. Celui-ci préconise pourtant le respect de la diversité culturelle, la réciprocité des échanges et l'ouverture à l'altérité dans les établissements scolaires.

De nouvelles interrogations portent sur les ajustements entre les demandes des minorités culturelles et religieuses, mais aussi sur les limites du pluralisme et sur la pertinence d'une négociation des valeurs de la société d'accueil.

Le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration définit en ce sens une « obligation d'accommodement raisonnable », considérée à la fois comme « une question juridique mais aussi et d'abord comme une norme de sens commun, de solidarité civique spontanée, où des « arrangements » servent à réduire les frictions de la vie quotidienne » (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1993).

Cette obligation se base sur un « contrat moral d'intégration » qui implique une « réciprocité des droits et des devoirs ou obligations, des libertés et des responsabilités qui engagent mutuellement l'immigrant et la société qui l'accueille ».

Dans les années 1990, les relations interethniques se dégradent, la complexité identitaire des individus s'accroît, tandis que les liens avec leur groupe d'origine se distendent.

C'est donc cette fois-ci l'éducation interculturelle qui est mobilisée, dans une perspective multidisciplinaire, afin de s'intéresser davantage à la diversité et moins aux différences.

Cette orientation interculturelle prend en considération les individus sans essayer de les enfermer dans leur culture. Elle vise à développer des compétences pour vivre ensemble dans un contexte pluriethnique, en cherchant moins à changer des attitudes ou à transmettre des connaissances.

De cette réflexion émerge la notion de culture publique commune. « *L'immigrant qui choisit de vivre au Québec se joint à une société déjà constituée qui a une histoire, une langue commune, un ensemble de valeurs, des lois, des institutions, bref un patrimoine que chaque génération reprend, enrichit et transmet à son tour* » (Gagnon-Tremblay, 1993).

L'éducation interculturelle s'appuie de plus en plus sur l'éducation à la citoyenneté, tandis que l'accommodement tend à devenir une exception. Il y a donc passage d'une éducation multiculturelle à une éducation interculturelle.

La focalisation sur les communautés ethniques est peu à peu écartée en faveur de relations équilibrées dans le cadre d'un contrat social et d'une citoyenneté commune (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 117-118).

Cette culture commune se présente comme le résultat des échanges entre les différentes composantes de la nation, en se basant sur des valeurs humanistes et démocratiques, dépassant ainsi les rapports entre les différents groupes ethniques (Pagé, 1996).

États-Unis

Les États-Unis sont caractérisés par des populations de diverses origines : les groupes autochtones, les descendants des esclaves provenant d'Afrique de l'Ouest, les colonisateurs européens, des groupes religieux parmi les premiers colons, une origine anglo-saxonne des élites politiques et économiques, plusieurs vagues d'immigrations successives non européennes qui ont contribué au peuplement du pays (Semprini, 1997, p. 6).

L'intérêt pour les problèmes relatifs à la diversité culturelle et linguistique se manifeste à partir de la seconde guerre mondiale dans les champs respectifs de la communication et de l'éducation. Dans un contexte d'expansion militaire et économique, les *army methods* vont commencer à s'intéresser à l'aspect linguistique.

Par la suite, les comportements non verbaux vont être pris en considération à partir du concept de « choc culturel » élaboré par K. Oberg (Oberg, 1960) en 1960. Il considère que tout étranger est soumis à un effort continu d'adaptation à la culture et à la langue du pays d'accueil, ce qui engendre un état de tension et assez souvent des incompréhensions.

Cette réflexion donne lieu à la création de départements de communication interculturelle dans la plupart des universités américaines et d'associations comme la *Society for Intercultural Education, Training and Research*, l'*International Intercultural Programs* qui disposent de revues comme l'*Occasional Papers in Intercultural Learning*.

Dans le sillage de l'approche communicative, cette orientation se développe dans la didactique des langues étrangères durant les années 1980. Les modalités d'accès à une culture étrangère sont réexaminées sous l'angle de la compétence et de la communication interculturelles.

De nouveaux concepts sont élaborés : l'interaction comme processus d'échange et de métissage mutuel, l'intersubjectivité qui permet de reconnaître à l'Autre son statut de Sujet et d'accepter la réciprocité éventuelle de son regard « chosifiant » (Chambeu, 1997, p. 13).

L'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste plus à essayer de donner à l'étranger la compétence culturelle du natif. L'acquisition des compétences de communication s'inscrit dans un processus de socialisation qui commence par celle de la langue maternelle, des notions, des représentations et des valeurs que l'apprenant a pu acquérir dans l'environnement social de sa société d'origine. Il s'agit par conséquent de partir de l'identité de l'élève.

Ainsi, plus il prendra conscience des principes de classement implicites de sa propre culture, plus il sera en mesure d'objectiver les critères implicites de division du monde et les mécanismes d'appartenance des autres cultures.

L'objectif vise non seulement à donner les moyens aux apprenants pour qu'ils organisent leur discours d'une manière cohérente afin de pouvoir interagir avec les étrangers, mais aussi afin qu'ils développent un relativisme à l'égard de leurs certitudes et donc acceptent l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une autre culture (Carlo, 1998, p. 43-44).

La didactique des langues va donc s'intéresser au rapport entre d'une part, l'apprentissage et l'utilisation d'une langue dans un contexte communicationnel en dehors de la classe et d'autre part, la prise de conscience des apprenants de la société d'accueil, à la fois sur le plan historique et contemporain, tout en essayant d'éviter une vision stéréotypée de cette dernière.

Plus généralement, cette conception de l'éducation interculturelle consiste à préparer les élèves à surmonter l'insécurité relative à l'inconnu par des expériences de contact avec la culture étrangère (Carlo, 1998, p. 45).

En 1966, le rapport Coleman (Coleman, 1966) montre que l'accès aux mêmes écoles n'est pas suffisant pour produire de l'égalité et qu'il serait nécessaire de compenser le « déficit culturel » des élèves provenant des minorités. Cela se traduit par des mesures visant à rapprocher ces élèves des valeurs et des attitudes de la classe moyenne blanche.

Un changement d'orientation à lieu dans les années 1970 : les réformes visant à donner les mêmes chances à tous les élèves n'ont plus pour objectif de changer certains élèves, mais de prendre en compte leurs différences culturelles.

Cela a pour conséquence de mettre en cause les contenus « monoculturels » des curricula façonnés par la classe dominante et la culture du groupe majoritaire.

Dans les années 1980, les curricula sont de nouveau mis en cause par les afro-descendants qui les jugent trop euro-centrés. Le multiculturalisme apparaît alors comme le moyen permettant d'accéder à une égalité de traitement. Cependant, les questions d'affirmation identitaire vont encore se poser dans les années 1990 (Delgendre, 1997, p. 26-27).

Organisation du système scolaire

Traditionnellement, le ministère fédéral de l'Éducation ne dispose pas d'une influence notable sur les politiques scolaires des États et des districts. Sa participation au budget de l'éducation n'est que de 6 %.

Les politiques scolaires et le financement du système scolaire sont hétérogènes du fait que ce sont les États et surtout les districts (collectivités locales) qui prennent les décisions.

Il est donc très difficile pour le ministère fédéral de l'Éducation d'homogénéiser les curricula et les pratiques pédagogiques à l'échelle nationale. Depuis les années 1980, il tente d'amener les États et les districts à mettre en place un socle de compétences minimales pour l'ensemble des élèves (Delgendre, 1997, p. 20-21).

Il arrive cependant à imposer certaines décisions sur le plan législatif, les lois fédérales devant être appliquées à tous les niveaux administratifs.

C'est notamment le cas de la loi sur l'enseignement bilingue de 1968 et de tous les arrêts de la Cour suprême qui conditionnent cet enseignement ainsi que la « désagrégation » raciale dans les écoles. Plusieurs districts ont d'ailleurs été poursuivis et traînés devant la Cour suprême pour n'avoir pas respecté cette législation et même certains principes de la Constitution des États-Unis. Celle-ci doit en effet est reprise par tous les États, tandis que toute loi votée au niveau local doit être conforme aux lois fédérales.

Néanmoins, la portée de cette législation émanant du ministère fédéral de l'Éducation demeure très générale et vise surtout à garantir une certaine équité entre les enfants des minorités, des réfugiés et des populations qui ne maîtrisent pas suffisamment l'anglais (Delgendre, 1997, p. 22).

Les États ont pour charge de définir les compétences de base à atteindre, et dans une certaine mesure, les curricula, mais les districts scolaires peuvent les appliquer comme ils le souhaitent.

Dans chaque État, un Département à l'éducation est présidé par un *Commissioner* nommé par la Commission de l'enseignement (*School board* ou *Board of education*) de l'État dont les membres ont été élus par les électeurs de tous les districts scolaires de l'État.

Alors que les districts étaient environ 150.000 au début du XX^e siècle, ils sont près de 15.000 actuellement.

Ce sont vraiment eux qui ont en charge le système scolaire : ils élisent les commissions locales d'enseignement, décident de l'imposition de leurs administrés pour financer et assurer le fonctionnement du système éducatif local, et fixent des *minima* pour les salaires de l'ensemble des personnels scolaires.

Une Commission de l'enseignement (*School board* ou *Board of education*), présidée par un *School Superintendent*, décide de la politique éducative du district. Ses membres sont élus par leurs concitoyens. C'est cette Commission de district qui détermine le montant des impôts à prélever pour rémunérer le personnel scolaire et entretenir les écoles, et qui s'assure que les orientations des établissements du district soient conformes aux politiques scolaires de l'État.

Ainsi, si le niveau fédéral finance le système scolaire à hauteur de 6 %, la plupart des États prennent généralement en charge la moitié du financement et chaque district le reste. Néanmoins, le financement des centres-villes pose problème dans de nombreux États du fait de leur composition sociale souvent très défavorisée (Delgendre, 1997, p. 23).

Égalité des chances et multiculturalisme

L'école américaine d'aujourd'hui est l'héritière de la *Common School* (école commune) d'Horace Mann, dans le sens où l'égalité des chances entre les élèves doit être garantie par une compétition juste et égale.

Cette conception de l'égalité des chances se développe au XIX^e siècle avec l'idée que tous les citoyens doivent posséder les mêmes droits et bénéficier des mêmes opportunités, selon le principe de nation indivisible du Serment d'allégeance.

L'institution scolaire est donc centrale dans cette quête nationale, mais si les immigrants – notamment européens – en ont profité, ce n'est pas le cas des groupes minoritaires qui en ont été écartés. Ces derniers vont donc revendiquer leur participation à la nation dans l'espoir d'une mobilité sociale, économique et politique par une école assurant l'égalité des chances.

Les revendications pour le droit à la reconnaissance de chaque groupe culturel qui compose la nation étasunienne commencent à prendre de l'ampleur après la seconde guerre mondiale.

L'orientation multiculturelle en éducation dans les politiques éducatives a pour origine le mouvement des droits civiques pour les afro-descendants dans les années 1960. Il vise à faire reconnaître et à mettre en œuvre les droits culturels des populations noires au sein de l'école, afin qu'elles soient représentées dans les bureaux des écoles et prises en compte dans les curricula pour que tous les élèves, blancs ou noirs, puissent se reconnaître dans la nation américaine.

Cette prise en compte des différentes communautés des États-Unis à travers l'éducation multiculturelle va ensuite se généraliser aux autres minorités, notamment asiatiques et latino-américaines. Cette éducation est considérée comme un moyen efficace pour unir une nation qui est déjà considérée comme divisée.

Alors qu'en France, le programme des ZEP ne précise pas à quelles populations il est destiné et se présente comme un moyen de compenser seulement les inégalités sociales, la référence aux inégalités culturelles présente dans le texte de 1981 ayant été supprimée, aux États-Unis celle-ci est manifeste dans les programmes compensatoires et s'adresse à des groupes clairement identifiés.

En effet, l'identité culturelle aux États-Unis concerne des groupes distincts et non des individus, ce qui implique que ces derniers puissent se reconnaître ou être reconnus comme appartenant à l'un d'entre eux.

Cette pluralité organisée en segmentation culturelle ou ethnique va permettre aux minorités de se constituer en groupes de pression afin de saisir la justice pour que leurs droits soient reconnus.

C'est notamment le cas de la *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP) qui va multiplier les procès en demandant à ce que leurs droits garantis par le XIV^e Amendement soient reconnus, ce qui aura pour conséquence de compléter ce dernier par différentes lois et notamment celle de 1964.

Ce sont tout d'abord les Noirs américains qui vont se mobiliser pour réclamer un accès égal aux services publics.

Déjà en 1896, l'arrêt de *Plessy vs. Ferguson* faisait allusion à l'égalité des chances dans le cadre de l'idéologie « séparés mais égaux ». Celui de *Brown vs. Board of Topeka*, qui invoque le XIV^e amendement, montre que la ségrégation prive les Noirs de leurs droits à une protection égale devant la loi et que la séparation des élèves à partir du critère de « race » a conduit à des inégalités dans la répartition des moyens.

Ainsi, l'égalité des chances commence par un accès égal aux mêmes ressources éducatives. Comme les écoles à majorité blanche ont de meilleurs résultats que celles à majorité noire et afin de ne pas sous-entendre que les enfants noirs doivent être scolarisés dans les premières pour réussir alors qu'en fait elles disposent davantage de moyens, l'idée est de mettre en place un processus de désagrégation favorisant l'accès égalitaire de tous les élèves aux mêmes écoles.

Le « busing » comme moyen d'intégration scolaire et de « désagrégation »

Suite à l'arrêt *Brown vs. Board of Topeka* prononcé par la Cour suprême qui considère que des « installations scolaires séparées sont en elles-mêmes inégales » (Butler, 1996), certaines mesures, notamment le « busing », vont être préconisées pour favoriser l'hétérogénéité culturelle dans les écoles.

Il consiste à utiliser les bus pour transporter une partie des élèves provenant des minorités ou de la majorité blanche dans d'autres écoles que celles de leur quartier afin de favoriser un équilibre culturel et éviter les écoles « mono-raciales » de fait.

À partir de 1971, le « busing » est employé comme moyen d'intégration scolaire, suite à l'arrêt *Swann v. Charlotte-Mecklenburg* (Caroline du Nord) de la Cour Suprême. En considérant que près de 40 % des élèves américains utilisent déjà le bus pour se rendre à l'école, elle préconise que les tribunaux fédéraux peuvent ordonner le « busing » afin de « désagréger » les écoles (Graglia, 1996).

En 1972, il permet ainsi à 36,4 % des élèves noirs du Sud de fréquenter les écoles à majorité blanche (Delgendre, 1997, p. 237-238).

Cependant, l'arrêt *Milliken V. Bradley* de 1974 concernant la ville de Détroit, va opérer un changement d'orientation sous l'influence de l'administration Nixon⁶² soucieuse de « protéger » les banlieues.

La Cour décide qu'il n'est plus possible d'imposer aux districts de banlieue d'aider à désagréger les écoles d'une ville, sauf s'ils ont déjà été impliqués dans une ségrégation illégale de celles-ci (Delgendre, 1997, p. 240-241).

Jusqu'au début des années 1980, les Noirs sont favorables au « *busing* » qui favorise, en principe, l'intégration. Ce n'est pas vraiment le cas de la plupart des Blancs et d'une grande partie des Hispaniques.

En effet, dans la réalité, la désagrégation scolaire est difficile à mettre en place dans le contexte de ségrégation des quartiers résidentiels et notamment des centres-villes.

Ainsi, il s'avère que les écoles urbaines des centres-villes dans les années 1980 accueillent bien moins d'élèves blancs que dans les années 1970 au moment où les politiques de désagrégation ont été mises en place. En vingt ans, le pourcentage des élèves blancs de la plupart des grandes villes a considérablement chuté : de 61 % à 19,9 % à Boston, de 40 % à 13 % à Los Angeles, de 50 % à 31 % à Denver (Delgendre, 1997, p. 262).

Le retour au libre choix : « *vouchers* », « *magnet schools* » et « *charters schools* »

Alors que la désagrégation était une priorité de la fin des années 1960 au début des années 1970, ce n'est plus le cas dans les années 1980, les administrations Reagan et Bush lui étant défavorables.

Différents rapports, comme *A Nation at Risk*, visant à montrer la baisse des compétences des élèves, vont occulter l'augmentation de l'homogénéisation du public-élèves des écoles selon leurs lieux de résidence (le plus souvent Noirs dans les centres-villes, Blancs dans les banlieues).

Politiquement, il s'agit de prendre des mesures afin de favoriser l'amélioration des résultats scolaires. C'est dans cette optique que le gouvernement Bush met en place des « *vouchers* » (bons) qui permettent aux parents qui retirent leurs enfants de l'enseignement public de recevoir de l'argent de l'État pour payer les frais de l'école privée. Ce retour au « libre choix » s'oppose à la désagrégation.

Dans la même optique d'amélioration des résultats scolaires, les « *magnet schools* » et les « *charter schools* » vont être préconisés.

Les « *magnet schools* » sont généralement situées dans des quartiers où les minorités sont fortement représentées.

Elles sont conçues pour lutter contre leur isolement ethnique et culturel en essayant d'attirer les élèves blancs issus des quartiers riches par une offre de moyens supplémentaires, de meilleurs curricula avec des spécialisations dans certains domaines comme les sciences, les langues ou les arts, ainsi que l'utilisation de méthodes pédagogiques innovantes.

Contrairement au « *busing* », les « *magnet schools* » reposent sur une démarche volontaire. Elles ont été mises en place à partir de la fin des années 1960 dans les districts scolaires du Nord et de l'Ouest des États-Unis.

Durant les années 1970, les décisions des tribunaux les recommandent comme moyen pour favoriser la désagrégation. Lors de son investiture en 1981, le Président Reagan montre clairement sa préférence pour les « *magnet schools* » et son hostilité au « *busing* ». Les districts scolaires ne sont plus poursuivis quand ils acceptent les décrets d'accords mutuels (*consent decrees*) proposés par les tribunaux, les engageant à mettre en place des « *magnet schools* » ou d'autres formes de choix parental favorables à la désagrégation.

Cependant, rien n'oblige les districts scolaires à mettre en place cette politique de désagrégation dès qu'ils en sont libérés par les tribunaux (Delgendre, 1997, p. 282-283).

Par ailleurs, les « *magnet schools* » présentent certains effets pervers en accentuant les disparités avec les autres écoles des mêmes quartiers, ce qui contribue à augmenter la stratification du système scolaire.

Les « *charter schools* » (écoles sous contrat) relèvent pleinement de la liberté de choix.

Chacune d'entre elles est organisée à partir d'un contrat entre le district scolaire local et ceux qui ont choisi de la superviser : parents d'élèves, enseignants, membres de la communauté.

Leur objectif est d'améliorer les résultats scolaires par rapport aux autres écoles publiques. Elles sont moins onéreuses que ces dernières puisque la construction des bâtiments et leur entretien relèvent des donateurs (parfois des fondations). En passant un contrat avec le district scolaire ou l'État, elles ont pour obligation de prouver que les élèves ont bien acquis les compétences indiquées dans le contrat, ce qui leur permet de renouveler leur « charter ».

Assez souvent, ces écoles accueillent les enfants les plus défavorisés, ne pouvant choisir leurs élèves par niveaux (Delgendre, 1997, p. 287-288).

Alors qu'initialement, l'idée des « *charter schools* » est d'apporter aux écoles une plus grande liberté par rapports aux districts scolaires et aux États, certaines posent problèmes selon la nature des groupes qui les supervisent, notamment quand il s'agit de sectes.

C'est pour cette raison que plusieurs États ont voté des lois limitant leur extension et les obligeant à respecter certaines règles de fonctionnement.

En favorisant un contrôle de l'école publique par des groupes privés aux intérêts divergents, c'est aussi prendre le risque de ne plus assurer un minimum de cohésion sociale et/ou nationale (Delgendre, 1997, p. 289).

62. À cet effet, quatre juges nommés par Nixon vont siéger à la Cour Suprême.

Ségrégation à l'intérieur des écoles intégrées

Même dans les écoles dites « intégrées », où l'hétérogénéité des élèves est recherchée, il apparaît que les élèves ont tendance à se regrouper selon leur ethnie ou groupe culturel, ce qui crée à nouveau une ségrégation interne, tandis que les écarts au niveau des résultats scolaires perdurent. Ainsi, en 1990, les résultats au SAT montrent que les élèves noirs ont 200 points de moins que les élèves blancs (Traub, 1991).

Le « *tracking* », consistant à répartir les élèves par niveaux au sein des établissements, est également une pratique courante et répond à la demande des parents d'élèves dont une grande partie considère qu'un enseignement de qualité ne peut se mettre en place que lorsque les groupes ethniques sont séparés (Rist, 1989).

Ce système favorise la présence des élèves des minorités dans les cours de faible niveau, tandis que les élèves blancs des classes moyennes se retrouvent dans les niveaux les plus forts.

Les élèves des minorités sont également les plus nombreux à recevoir un enseignement spécialisé dispensé dans les collèges et les lycées publics. Ces classes de « *special education* » ont pour objectif d'aider les élèves qui ont des problèmes d'apprentissage ou qui ont des difficultés sociales ne leur permettant pas de suivre les curricula des classes régulières.

Selon les critères du ministère de l'Éducation, ces élèves sont classés par des équipes pluridisciplinaires comme *Learning Disabled* (difficultés d'apprentissage), *Mentally Retarded and/or Emotionally Disturbed* (retardé mental ou perturbé émotionnellement) (Delgendre, 1997, p. 27).

Origine de l'enseignement bilingue/biculturel et les prémices de l'enseignement multiculturel aux USA

Suite au *Civil Rights Act* de 1964 et notamment son article IV qui prohibe toute forme de discrimination fondée sur la race, la couleur ou les origines nationales, il est demandé au *Commissioner of Education* de mesurer l'absence d'égalité des chances entre les différents groupes ethniques et culturels des États-Unis.

Il en résulte le *Report on Equality of Educational Opportunity* (rapport sur l'égalité des chances) de Coleman en 1966. Il montre notamment que l'absence d'égalité des chances a pour conséquence des résultats inférieurs chez les enfants des minorités et des classes sociales défavorisées. Il préconise par conséquent la nécessité pour l'institution d'assurer une meilleure réussite chez ces enfants.

Ce rapport peut être considéré comme le déclencheur d'un enseignement pluriculturel aux États-Unis.

Au début des années 1970, la Commission des droits civiques va s'intéresser aux conditions d'enseignement qui sont offertes aux migrants mexicains dans les écoles publiques de l'Arizona, de la Californie, du Colorado, du Nouveau-Mexique et du Texas entre 1968 et 1973.

Les rapports qui en découlent montrent que ces élèves d'origine mexicaine sont « ségrégués », c'est-à-dire isolés des autres, tandis que les enseignants d'origine mexicaine sont sous-représentés.

L'un des cinq rapports (*The Excluded Student*) indique que la principale cause de l'échec scolaire de ces enfants est l'exclusion de la langue et de la culture mexicaine dans les écoles publiques des États du Sud-Ouest. L'héritage historique et les traditions mexicaines ne sont pas prises en compte, et dans les pratiques enseignantes et dans les ouvrages scolaires.

Il est également constaté l'absence d'informations dans les curricula des apports importants des cultures indiennes et hispaniques dans l'histoire du Sud-Ouest des États-Unis. Ces pratiques d'exclusion vont alors servir de base aux revendications de représentation des minorités à l'origine du multiculturalisme.

Les autres rapports montrent les disparités linguistiques entre les élèves : la moitié des enfants mexico-américains du cours élémentaire ont un niveau inférieur en anglais par rapport aux élèves anglo-américains ; les enseignants n'ont pas d'attentes positives à l'égard des élèves d'origine mexicaine ; un tiers des écoles est défavorable à l'usage de l'espagnol dans les classes (Delgendre, 1997, p. 293-294).

L'enseignement multiculturel va alors se constituer en s'opposant à ces formes de discrimination. Il s'agit notamment d'inclure les contributions des minorités à l'histoire des États-Unis, favoriser l'estime de soi chez tous les élèves ainsi que les attentes positives des enseignants à leur égard, etc.

Jusqu'en 1965, l'État fédéral a laissé les États mettre en place la législation relative aux politiques scolaires. En 1968, la loi sur l'enseignement bilingue est votée au niveau fédéral. Elle sera rajoutée comme article VII du *Elementary and Secondary Act* (loi sur l'enseignement primaire et secondaire de 1965) en 1974.

Les notions de maintien et de transition culturels sont inclus dans les curricula bilingue, la composante biculturelle étant intégrée à l'enseignement bilingue aux États-Unis.

En 1972, l'*American Ethnic Heritage Act* (loi sur l'héritage ethnique américain) est également votée au niveau fédéral et devient le IX^e amendement de l'*Elementary and Secondary Act*.

Elle reconnaît la composition hétérogène de la Nation et la nécessité d'une plus grande compréhension des contributions de la pluralité des héritages d'une société pluriethnique pour favoriser l'harmonie entre les groupes et le patriotisme.

Par voie de conséquence, elle préconise dans toutes les instances éducatives l'apprentissage des différentes contributions de chaque groupe ethnique à l'héritage national⁶³.

63. Public Law 92-318, June 23, 1972, Section 901.

Cette loi a contribué et contribue toujours à réviser les manuels d'histoire et les curricula des *social studies* regroupant l'histoire, la géographie, la sociologie et l'instruction civique. Les notions relatives à la citoyenneté deviennent alors plus englobantes, plus inclusives. Des aides financières aux districts scolaires sont prévues afin de permettre aux élèves d'apprendre certaines choses sur leur propre héritage culturel ainsi que celui des autres.

Dans cette perspective, les curricula portant sur le multiculturalisme vont s'intéresser d'une part à l'histoire singulière des minorités et d'autre part à leurs contributions à l'histoire nationale (Delgenre, 1997, p. 314-315).

C'est encore une décision de la Cour suprême, *Lau v. Nichols*, en 1974, qui va obliger les districts scolaires à assurer des curricula bilingue et/ou d'apprentissage de l'anglais pour les élèves ne disposant pas de compétences suffisantes pour être scolarisés dans des classes ordinaires.

Selon l'article VI de la Loi sur les droits civiques de 1964, elle considère qu'un enseignement identique n'équivaut pas à un enseignement égal. Cette décision de la Cour suprême est transformée en loi : *l'Equal Educational Opportunities Act* de 1974 qui l'étend à l'ensemble des districts scolaires.

Elle leur demande, sans toutefois préciser comment, de mettre en œuvre tout ce qui est envisageable pour dépasser les obstacles linguistiques à une égale participation des élèves à la vie scolaire⁶⁴.

L'amendement VII reconnaît que les enfants qui ont des compétences limitées en anglais disposent d'un héritage culturel différent des élèves anglophones et qu'ils commencent leur apprentissage dans leur langue maternelle et à partir de leur héritage culturel. Ainsi, pour répondre à leurs besoins en matière d'enseignement et du fait de leurs compétences limitées en anglais, il est jugé nécessaire de leur donner satisfaction pour l'utilisation de méthodes d'enseignement bilingue.

Cette loi va donc opérer un changement dans les politiques éducatives relatives aux minorités linguistiques en considérant que leurs différents arrières plans culturels doivent être pris en considération pour favoriser l'égalité des chances.

C'est à partir de cette nécessité d'un apprentissage à la fois de la langue nationale et de la langue d'origine, tout en prenant en compte les aspects culturels qui lui sont liés, que le multiculturalisme a été introduit à l'école étasunienne (Delgenre, 1997, p. 295-296).

64. Public Law 94-380, subpart 2 section 204.

Bibliographie

- Abarca G., 2004, Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago, La Paz, PROEIB Andes, PINSEIB y Plural Editores.
- Abdallah-Preteceille M., 2005, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : enjeux et réalités, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2005, *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Abdallah-Preteceille M., 2004, Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ?, *Pratiques de formation : analyses*, p. 167-180.
- Abdallah-Preteceille M., « Enjeux et traitement de la diversité culturelle à l'école », in Houpert-Merly D. (coord.), 2001, *Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques*, Séminaire Saint-Denis de la Réunion avril 2000, L'Harmattan, 144 p., p. 13-27.
- Abdallah-Preteceille M., 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 126 p.
- Abdallah-Preteceille M., 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF, 192 p.
- Abdallah-Preteceille M., 1995, « L'éducation interculturelle en France du devant de la scène aux coulisses », in Identités et cultures à l'école, *Migrants-Formation*, n°102, septembre.
- Abdallah-Preteceille M., 1992, *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, CNDP - Hachette.
- Abdallah-Preteceille M., 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Presses de la Sorbonne.
- Abdallah-Preteceille M., Porcher L. (dir.), 1999, *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos, 228 p.
- Abdallah-Preteceille M., Thomas A. (dir.), 1995, *Relations et apprentissages interculturels*, Paris, A. Colin, 178 p.
- Acioy N.M. & Schliemann A.S., 1988, Mathematical knowledge developed at work : the contribution of practice versus the contribution of schooling, *Cognition and Instruction*, 6 (5), p. 185-221.
- AIF (Agence intergouvernementale de la francophonie), Diouf A., Confiant R., Guédon J.-C., et al., 2004, *Diversité culturelle et mondialisation*, Autrement, 361 p.
- Akkari, A., 2006, « Les approches interculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique », *Formation et pratiques d'enseignement en questions, revue HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°4, p. 233-258.
- Akkari A., Dasen P.R., 2004, *Pédagogies et pédagogues du Sud*, L'Harmattan, Paris.
- Alain, 1932, *Propos sur l'éducation*, Paris, Rieder.
- Alcalá del Olmo Fernández M.J., 2004, *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*, Publicaciones Universidad Pontificia Salamanca, Salamanca, 257 p.
- Alen Garabato M.-C., Auger N., Gardies P. et al., 2003, *Les représentations interculturelles en didactique des langues et des cultures. Enquêtes et analyses*, L'Harmattan, Paris, 143 p.
- Alladin M.I., 1996, *Racism in Canadian Schools*, Harcourt Brace, Toronto.
- Allègre-Pragnière H. & Pragnière M., 1989, L'éducation dans les situations interculturelles : l'interculturel, alternative pédagogique, In Gabaude J.M. & Not L. (Eds.), *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Editions Universitaires du Sud.
- Allemann-Ghionda C., 2001, La pluralité des cultures et des langues dans les contenus d'enseignement : Résultats d'une recherche comparative, In Carpentier C., (Ed.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, p. 343-364.
- Allemann-Ghionda C., Gourmoëns (de) C., Perregaux C., 1999, *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*, Fribourg, Éditions universitaires.
- Allemann-Ghionda C., Gourmoëns (de) C., Perregaux C., 1999, *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*, Direction du Programme national de recherche 33, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), décembre, 47 p.
- Amselle J.L., 1990, *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, 257 p.
- Amin Maalouf, 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- Anselmo A., Rubal-Lopez A., 2005, *On becoming Nuyoricans*, New York, P. Lang, 172 p.
- Apple M.A., Between neo and Post. Critique and transformation in critical educational studies, in Apple M.A. (ed.), *Multicultural Research : A Reflexive Engagement with Race, Class, Gender and Sexual Orientation*, London, Falmer Press, p. 54-67.
- Ardoino J., (dir.), 1999, Le travail de l'interculturel : une nouvelle perspective pour la formation, *Pratiques de formation : analyses*, février, n°37-38, p.5-214.
- Ardoino J., Barbier R., Verrier Ch. et al., 2003, Regards autres sur l'éducation en Chine, *Pratiques de formation : analyses*, 169 p.
- ARPEIJ, 1994, *Les premières eurorégionales de l'Éducation. Vers une eurorégion de l'Éducation*, Actes du colloque Lille 31mai-01 juin 94, Lille, Association Régionale pour l'Éducation Interculturelle des Jeunes.
- Asturias de Barrios L., 1991, Aspectos sociolingüísticos de la Educación Bilingüe en Guatemala, *ASIES* n°2, p. 5-38.
- Auduc J.L., 1996, *Enseigner en banlieue*, Paris, Hachette.
- Auger N., 2003, Les représentations de la langue et de son apprentissage : une question interculturelle, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, p. 19-23.
- Austin J.L., 1991, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Points.
- Balandier G., 1985, *Anthropo-logiques*, Paris, Librairie générale française.
- Ballion R., 1994, *Les Lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette Éducation.
- Banks J.A., 2002, Race, Knowledge Construction, and Education in the USA. Lessons from history, *Race, Ethnicity and Education*, 5 (1), p. 7-27.
- Banks J.A., 1992, « It's up to us », *Teaching Tolerance*, Fall.

- Baraona G., Jean Cl., Brevan Cl. et al., 2003, Français et insertion. Actes des 31e et 32e Rencontres : dossier, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 379 p.
- Baré J.-F., 1992, « Acculturation », in Bonte P. & Izard M., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF.
- Barron N.G., Grimm N.M., Gruber S., 2006, *Social change in diverse teaching contexts touchy subjects and routine practices*, New York, P. Lang, 275.
- Barreira C., 1999, *Ligado na galera : juventude, violência e cidadania*, UNESCO.
- Barth F., 1995, « Les groupes ethniques et leurs frontières », In P. Poulignat et J. Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, p. 203-239.
- Bartolome L., 1994, Beyond the methods fetish. Towards a humanizing pedagogy, *Harvard Education Review*, 64 (2), p. 173-194.
- Baruch M., Cain A., De Pietro J.-F. et al., 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues : Bulgarie, France, Hongrie, Suisse*, Paris, UNESCO, 333 p.
- Bastide R., 1998, « Acculturation », *Encyclopedia Universalis*, 1-114c.
- Bastide R., 1972, *Le rêve, la transe et la folie*, Paris, Flammarion.
- Battres C., Paz (de) F., 2001, Pupitres designales. Intégrer o excluir : dilema del actual sistema educativo, Madrid, Catarata, p. 97-110.
- Beaucourt A., 1995, Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°34, p. 133-154.
- Bennett C.I., 1999, *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*, Boston, Allyn & Bacon.
- Bernabé J., Confiant R., 2002, « Le CAPES de créole : stratégies et enjeux », in J.-P. Doumenge et al (dir.), *Hermès* n° 32-33, *La France et les Outre-mers. L'enjeu multiculturel*, 634 p.
- Bernard C., Gruzinski S., 1993, *Histoire du Nouveau Monde*, vol. 2, *Les Métissages : 1550 et 1643*, Paris, Fayard.
- Berque J., 1985, *L'immigration à l'école de la République*, Rapport d'un groupe de réflexion au Ministre de l'Éducation nationale, CNDP/ La Documentation française, Paris.
- Berrier A., 2003, *Conversations francophones : à la recherche d'une communication interculturelle*, L'Harmattan, Paris, 388 p.
- Berry, J. W., 1989, Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle*, Paris, L'Harmattan, Vol. 1, p. 135-145.
- Berry, J. W., 1991, *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*, Ottawa, Conseil économique du Canada, Document de travail n° 24.
- Berry, J. W., 2000, Acculturation et identité, In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan, p. 81-94.
- Bertrand O., Zarate G., Gohard-Radenkovic A. et al., 2005, *Diversités culturelles et apprentissage du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques*, École polytechnique, Palaiseau, 217 p.
- Bertucci M.D., Houdart-Merot V., 2005, *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, Lyon, INRP, 290 p.
- Besalú X., 2002, *Diversidad cultural y Educación*, Madrid, Síntesis.
- Biagioli R., 2005, *Educare all'interculturalità. Teorie, modelli, esperienze scolastiche*, Milano, F. Angeli, 217 p.
- Bier B., Vermes G., Oriol M., et al., 2002, *L'école et les cultures, Vei Enjeux*, juin, p. 5-261.
- Bishop A. J., 1988, *Mathematical enculturation : a cultural perspective on mathematics education*, Kluwer Academic, Dordrecht, NL.
- Bissoondath N., 1994, *Selling Illusions : the cult of multiculturalism in Canada*, Penguin, Toronto, ON.
- Bodine R., Crawford D., 1998, *The Handbook of Conflict Resolution Education*, Jossey Bass, San Francisco., CA.
- Birzea C., 2003, « Learning Democracy. Education Policies within the Council of Europe », Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on Intercultural education: managing diversity, strengthening democracy, Athènes, Grèce, 10-12 novembre.
- Body-Gendrot S., 1992, « Essai de définitions en matière de comparaisons internationales », *Revue Européenne des Migrations Internationales*.
- Boulot S., Bozon-Fradet D., 1988, *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan.
- Bouquet N., 2000, *L'enfant, la famille et l'école en situation interculturelle : quelle identité pour quelle éducation ? : L'enfant dakarois à l'école française*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (dir. R. Barbier), Université Paris 8, 484 p.
- Bourdieu P., Champagne P., 1993, « Les exclus de l'intérieur », in Bourdieu P. (Dir.), *La misère du monde*, Le Seuil, Paris.
- Boyer H., (dir.), 2004, *Langues et contacts de langue dans l'aire méditerranéenne. Pratiques représentations gestions*, L'Harmattan, Paris, 276 p.
- Bredendiek M. & Krewer B., 1999, « Processus d'acculturation : le cas des étudiants étrangers à l'Université de la Sarre », in Hily M.-A. et Lefebvre M.-L. (Ed.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/ spécificité des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Brou Cl., Barbier Pr., 2003, La Guyane entre pluriculturalité et inter culturalité, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, p. 45-57.
- Brown M.C., Land R.R., 2005, *The politics of curricular change. Race, hegemony, and power in education*, New York, P. Lang, 254 p.
- Bruner J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz.
- Butler J.S., 1996, « The Return of an Open Debate », *Society*, March-April.
- Byram M., 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier - Hatier, Saint-Cloud, CREDIF, 220 p.
- Byram M., Tost Planet M., 2000, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Centre européen pour les langues vivantes (Graz), Division des langues vivantes (Strasbourg), Éditions du Conseil de l'Europe.
- Byram M., Zarate G., 1996, *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 66 p.

- Caille J.-P., O'Prey S., 2003, « Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France », *Données sociales*, INSEE, Paris.
- Cain A. (coord.), 1995, *Stéréotypes culturels et apprentissages des langues*, Paris, Commission française pour l'UNESCO.
- Cain A., Briane Cl., 1994, *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue : représentations et stéréotypes*, Paris, INRP, 283 p.
- Calvo Buezas T., 2003, *La escuela ante la inmigración y el racismo. Orientaciones de Educación Intercultural*, Madrid, Editorial Popular.
- Camilleri C., 1999, « Stratégies identitaires : les voies de la complexification » in Hily M.-A. & Lefebvre M.-L. (Ed.), *Identité collective et altérité. Diversité des espaces/spécificité des pratiques*, Paris, l'Harmattan, p. 197-211.
- Camilleri C., 1997, « Les implications théorétiques de la formation à l'interculturel », *Revue suisse de sociologie*, 23 (2).
- Camilleri C., 1995, *Différences et cultures en Europe*, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.
- Camilleri C., 1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO-Delachaux & Niestlé, 162 p.
- Camilleri C. & Cohen-Emerique M. (Ed.), 1989, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, l'Harmattan, 398 p.
- Camilleri, C. (Ed.), 1990, *Stratégies identitaires*. Paris, PUF.
- Carboneli F., 1998, Minorías culturales y lingüísticas en la escuela ahora y aquí. Condicionantes sociopolíticos y retos educativos, en Aznar S., Buesa S. y Terradellas M.R. (coord.), *Primer Simposio : Lengua, Educación e Inmigración*, Universidad de Girona, Girona, p. 33-34.
- Carlo (de) M., 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé International.
- Carpentier C. (Dir.), 1999, *Identité nationale et enseignement de l'histoire, contextes européens et africains*, Paris, l'Harmattan, 258 p.
- Carpentier C., Belhandouz H., 1999, « Hétérogénéité culturelle, réussite scolaire et cohésion sociale dans une perspective européenne. Échos de congrès », In Carpentier C. (Dir.), *Identité nationale et enseignement de l'histoire. Contextes européens et africains*, l'Harmattan, 258 p., p. 236.
- Carpentier C., Marouf N. (Dir.), 1997, *Langue, école, identités*, Paris, l'Harmattan, 303 p.
- Carter P.L., 2005, *Keepin' it real. School success beyond black and white*, Oxford New York, Oxford University Press, 219 p.
- CASNAV (Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) de Reims, Châlons-en-Champagne, Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles, Délégation régionale (Lorraines, Champagne-Ardenne), 2004, *Éducation interculturelle : état des lieux : actes du colloque organisé par le CASNAV de l'Académie de Reims et le FASILD de Champagne-Ardenne, 14 mai 2003*, Reims, SCÉRÉN-CRDP Champagne-Ardenne, 84 p.
- CELV (Centre européen pour les langues vivantes/Graz), Zarate G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D., Penz H., 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues. Projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003)*, ECML, Graz, Autriche, 258 p.
- CELV (Centre européen pour les langues vivantes), Graz ; Division des langues vivantes, Strasbourg, Byram M., Tost Planet M. (ed.), 2000, *Social identity and the European dimension : intercultural competence through foreign language learning*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 194 p.
- Centre européen de la jeunesse, 1995, *Kit pédagogique : idées ressources méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 246 p
- CEPOs (Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia), 2004, Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural, La Paz, GIG.
- Chambard L., 1997, Le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres (CIEP) : cinquante ans d'interculturalité, *Education et sociétés plurilingues*, décembre, p. 49-58.
- Chambeu F., 1997, « Interculturel : perspective historique », *Referencias/ Ressources*, n°2.
- Charlot B., 2002, Article « Discrimination positive », in *Dictionnaire encyclopédique d'éducation comparée*, Paris, l'Harmattan.
- Charlot B., 1989, in Lorreyte B., 1989, *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Actes du colloque de Vaucresson, CIEM/l'Harmattan.
- Charlot B., Bautier É. & Rocheix J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, A. Colin.
- Chiodi F. (Ed.), 1990, *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*, 2 vol., Quito, P.EBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala/ Santiago ; UNESCO/ OREALC.
- Clanet C., 1990, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail, 236 p.
- Claudel Ch., Treguer-Felten G., 2006, Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées, *Carnets du Cediscor*, p. 23-37.
- Clément R., Noël M., Sylvestre A., 1991, « Modes d'acculturation et identité située : le cas des immigrants haïtiens de Montréal », *Canadian ethnics studies*, XXXIII, n°2, p.81-93.
- Clifford J., 1988, *The Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*, Harvard, Harvard University Press.
- Cohen Y.A., 1971, The shaping of men's minds : adaptations to imperatives of culture, in Wax M.L., Diamond S., Gearing F.O. (Eds.), *Anthropological perspectives on education*, Basic Books, New York, p. 19-50.
- Coleman, 1966, *A Survey of Educational Opportunity*, US Department of Health Education and Welfare, Office of Education Washington D.C.
- Colin L., Muller B., 1996, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos, 297 p.
- Colles L., Dufays J.-L., Thyron Fr.et al., 2006, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, E.M.E. & InterCommunications, Belgique, 149 p.

- Combaz G., 1996, Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances. L'exemple des collèges publics d'un département français, *Revue Française de Pédagogie*, n°115.
- Commission européenne, 1994, *La communauté du savoir : l'éducation interculturelle*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 26 p.
- Communautés européennes, 1999, *Education interculturelle dans l'Union européenne : activités locales régionales et interrégionales : exemples de bonne pratique*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 56 p.
- Condei C., Dufays J.-L., Lebrun M., 2006, *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*, E.M.E. & InterCommunications, Belgique, 237 p.
- Conseil de l'Europe/ Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur (Division de la dimension européenne de l'éducation), 2005, *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle : actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 142 p.
- Conseil de l'Europe, 2003, Déclaration des ministres européens de l'Éducation sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation "Éducation interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie" - 10 - 12 novembre, Athènes.
- Conseil de l'Europe, 2002, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes/Strasbourg, Centre européen pour les langues vivantes (CELV)/Graz/ Autriche, 2001, *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 198 p.
- Conseil de l'Europe, 2000, 20e session - « Politiques éducatives pour la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale: enjeux et stratégies », Cracovie, Pologne, 15-17 octobre, Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation.
- Conseil de l'Europe, 1995, *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes (Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Centre européen de la jeunesse.
- Conseil de l'Europe, 1995, *Convention Cadre pour la protection des minorités nationales et rapport explicatif*, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe, 1995, Résolution du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres réunis au sein du Conseil, du 23 octobre 1995, portant sur la réponse des systèmes éducatifs aux problèmes du racisme et de la xénophobie, *Journal officiel*, n°C 312 du 23 novembre.
- Conseil de l'Europe, 1992, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Strasbourg, 5 novembre.
- Conseil de l'Europe, 1989, L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme. Projet n°7 du CDCC. L'éducation et le développement culturel des migrants, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 1989, Recommandation 1093 relative à l'éducation des enfants de migrants, Assemblée parlementaire.
- Conseil de l'Europe, 1986, L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe, 1986, *Rapport final du groupe de projet. Projet n°7 du CDCC. L'éducation et le développement culturel des migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe/ Conseil de la coopération culturelle, 1983, Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe : éducation des enfants migrants, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 211 p.
- Consejería de Educacion/Andalousie/Espagne, 2004, *Plan de Fomento del Plurilingüismo : Una politica lingüística para la sociedad andaluza - noviembre de 2004*, Junta de Andalucía/Consejería de educacion, Andalousie, Espagne, 72 p.
- Consejo de Europa, 1989, *Por una sociedad intercultural*, Proyecto n°7 : « Educación y desarrollo cultural de los migrantes », Madrid, Consejo de Cooperación del Consejo de Europa, Fundación Encuentro.
- Cordier C. 2003, Les manuels de français langue seconde au service de l'intégration et de l'éducation interculturelle au Québec, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 2003, p. 125-139.
- Corrêa da Silva M., 2000, *Agenda Amazônia 21 : valorização humana e social*, Manaus, EDUA (col. Polêmicas da Amazônia).
- Corrêa da Silva M., 1998, Educação e Questão Indígena : um projeto político de autonomia na formação de lideranças da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, Réseau EDUCALE (Éducation Amérique latine et Europe), *Bulletin EDUCALE*, n°4, p. 3-27, Paris.
- Cortier Cl., 2005, Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration/ségrégation, in M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot (dir.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, INRP.
- Costa-Lascoux J. & Weil P. (Ed.), *Logiques d'États et immigrations*, Paris, Kimé.
- Costa-Lascoux J., Hily M.-A. & Vermes G. (Ed.), 2000, *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*, L'Harmattan, Paris.
- Coste D. (coord.), 1997, Eduquer pour une Europe des langues et des cultures ?, *Etudes de linguistique appliquée*, juin, p. 133-246.
- Coste D., 1997, Compétences et valeurs. Éduquer pour l'Europe de demain. La sève des langues de bois, ELA, n°106, avril-mai.
- Cottureau-Reiss, P., 1998, « Stratégies éducatives et développement cognitif : une approche interculturelle en Nouvelle-Calédonie », *Revue Psychologie et Éducation*, 34, p. 15-29.
- Coubard Fl., 2003, Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale, *Études de linguistique appliquée*, décembre, p. 445-455.
- Cox E., 1967, *Six Form Religion*, SCM, Londres.
- Crick B., 1998, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, Final Report of the Advisory Group on Citizenship, Londres, Qualifications and Curriculum Authority.
- Crone R., Malone J., 1979, Continuities in Education : the Northern Ireland schools curriculum project 1973-1978, Windsor, National Foundation for Educational Research.

- D'Ambrosio U., 1985, « Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics », *For the Learning of Mathematics*, 2, p. 44-48.
- D'Ambrosio U., 2001a, « General remarks on ethnomathematics, *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM, International Review on Mathematical Education*, 33 (3), p. 67-69.
- D'Ambrosio U., 2001b, « What is ethnomathematics, and how can it help children in schools ? », *teaching Children Mathematics*, 7 (6), p. 308-311.
- D'Angelis W., Veiga (Eds.), 1997, *Letura e escritura em escolas indígenas*, Campinas, Mercado da letras.
- Dasen, P. R., 2005, Pourquoi la recherche interculturelle n'a pas la cote dans le Sud ? In M. Lahlou & C.M. Loyrion (Eds.), *Actes du Xème congrès de l'ARIC*, Alger, 2-6 mai, 2005.
- Dasen, P.R., & Ngeng, L., 2005, Education informelle et ethnomathématiques: mathématiques figées ou vivantes? In M. Lahlou & C.M. Loyrion (Eds.), *Actes du Xème congrès de l'ARIC*, Alger, 2-6 mai, 2005.
- Dasen P., Gajardo A., Ngeng L., « Éducation informelle, ethnomathématiques et processus d'apprentissage », in O. Maulini & C. Montandon (Eds), 2005, *Les formes de l'éducation : variété et variations*, de Boeck, Bruxelles, coll. Raisons éducatives, p. 39-63.
- Dasen, P. R., 2004, Éducation informelle et processus d'apprentissage, in A Akkari & P.R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*, Paris, L'Harmattan, p. 19-47.
- Dansen P.R., Ogay, T., Leanza, Y., & Changkakoti, N., 2002, Pluralité culturelle à l'école: Les apports de la psychologie interculturelle, *Ville-Ecole-Intégration (VEI) Enjeux. Migrants-formation*, n°129, p. 36-64.
- Dasen, P. R., 2001, Plaidoyer pour une méthode comparative, In M. Lahlou & G. Vinsonneau (Eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures*, Limonest, L'interdisciplinaire, p. 361-390.
- Dasen, P. R., 2001, Intégration, assimilation et stress acculturatif, In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Leanza & P. R. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations: Regards pluridisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, p. 187-210.
- Dasen, P. R., 2001, La méthode comparative: un luxe anglophone? *Bulletin de l'ARIC*, n°36, p. 68-74.
- Dasen, P. R. & Sabatier C. (Eds.), 2001, *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan.
- Dasen P. R., Perregaux C. (Eds), 2000, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, de Boeck, Bruxelles, coll. Raisons éducatives, 298 p.
- Davila A., 1992, *¿Por qué y para qué educación bilingüe en Guatemala ?*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar-Instituto de Lingüística/Prodipma.
- Davis W., 2004, *The Lost Amazon, the photographic journey of Richard Evans Schultes*, San Francisco, Chronicle Books.
- Dawson E. E., 2003, Approche interculturelle d'une représentation sociale : l'éducation, analyse et comparaison des conceptions de l'éducation chez les Français et les Britanniques entre 1997 et 2002, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2 vol, 359 et 279 p.
- De Carlos M., 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé international, 1998, 126 p.
- Deauvieu J., 2006, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, La Dispute, Paris.
- Defays J.-M., Delcominette B., Dumortier J.-L. et al., 2003, *Didactique du français langue maternelle langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?*, Éditions Modulaires Européennes, Belgique, 186 p.
- Dei G.J.S. et al., 1997, *Reconstructing Drop-Out : A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School*, UTP, Toronto.
- Delgendre N., 1997, *Le multiculturalisme et l'école. Approche comparée : États-Unis - France*, Thèse de doctorat en études anglaises et nord-américaines (S. Body-Gendrot dir.), université Paris V - Sorbonne, 2 vol.
- Del Pup H., 1998, « L'image de l'autre dans les manuels scolaires », *Actes du colloque Tolérance et interculturalité en Europe*, Nantes.
- Demorgon J., 2002, Jacques, *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos, 312 p.
- Demorgon J., Lipianski E.-M., 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 347 p.
- Demorgon J., Office franco-allemand pour la jeunesse/Paris, 1996, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 318 p.
- Demorgon J., Wulf C., Muller Burkhard K. et al., 2002, *A propos des échanges bi-tri et multilatéraux en Europe*, Office franco-allemand pour la jeunesse, 181 p.
- Denham K., 2005, *Language in the schools. Integrating linguistic knowledge into K-12 teaching*, Mahwah, N.J., London, L. Erlbaum Associates, 278 p.
- Deprez Ch., 2003, « Évolution du bilinguisme familial en France », *Le français aujourd'hui*, n°143.
- Derouet J.L., 1992, *École et justice*, Paris, Métaillé.
- Dervin F., 2004, "Non-lieux" et pédagogie interculturelle, *Français dans le monde (Le)*, février, p. 39-40.
- DfEE/QCA, 1999, *The National Curriculum for England : Non-Statutory Frameworks for Personal, Social and Health Education and Citizenship at Key Stages 1 & 2 ; Personal, Social and Health Education at Key Stages 3 & 4*, Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority, Londres.
- Díaz R., 2003, *La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*, Universidad Nacional del Comahue (Argentina), Aula Intercultural - FETE-UGT.
- Dibie P., Wulf C., 1998, *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos Economica, 173 p.
- Différences culturelles, intégration et laïcité, 2005, *Connexions*, n°83, 224 p.
- Dittmar-Segura N., 2004, *L'éducation interculturelle dans le contexte européen : analyse et comparaison internationales : les cas de la France, de la République tchèque et de l'Espagne*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et didactiques (Dir. J. Feuillet), Université de Nantes, 324 p.
- Dittmar N., 2006, *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?*, Dittmar, 279 p.
- Doumenge J.-P., 2002, *Hermès* n° 32-33, La France et les Outre-mers. L'enjeu multiculturel, 634 p.

- Dragonas T., Frangoudaki A., Inglessi C., 1996, *Beyond one's own backyard : intercultural teacher education in Europe*, Athènes : Society for the study of human sciences, 246 p.
- Dreyffus M., 2003, La prise en compte du plurilinguisme à travers une approche interculturelle expérimentale pour les enfants : l'éveil aux langues, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, p. 89-109.
- Driscoll P., Frost D., 1999, *The teaching of modern foreign languages in the primary school*, Routledge, Londres, 237 p.
- Dufour J.-M., « Enfants migrants, la pédagogie à dimension interculturelle », In *Savoirs et connaissances, Actes du 5^{ème} Forum de la pédagogie*.
- Dumont P., 2003, Interculturel et laïcité en Turquie, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, p. 19-23.
- Dumont P., 2001, *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan, 224 p.
- Dunn S., 2000, L'éducation dans une société divisée : le cas de l'Irlande du Nord, in M. Mc Andrew & F. Gagnon, 2000, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, L'Harmattan, Paris.
- Dupriez P., Simons S., 2002, *La résistance culturelle : fondements applications et implications du management interculturel*, De Boeck Université, Bruxelles, 356 p.
- Educacion intercultural, 1995, *Revista de education*, août, p. 17-216.
- Eloy M.-H., Abdallah-Preteuille M., Akkari A. et al., 2004, *Les jeunes et les relations interculturelles : rencontres et dialogues interculturels*, L'Harmattan, Paris ; Licorne, Amiens, 279 p.
- Eloy N., Trapnell L., 2006, Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú, In L.E. López (Ed.), *La educación intercultural bilingüe en América Latina bajo examen*, La Paz, Plural Editores.
- English K., Furstenberg G., 2005, Médias numériques et apprentissage interculturel, *Le français dans le monde*, février, p. 27-28.
- Epstein K.K., 2006, *A different view of urban schools civil rights, critical race theory, and unexplored realities*, New York, P. Lang, 144 p.
- Eriksen Terzian A., 1998, *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1998, 206 p.
- Eurydice, 2006, *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles, 78 p.
- Eurydice, 2005, *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Bruxelles, 90 p.
- Eurydice, 2004, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Eurydice, Bruxelles, juillet, 100 p.
- Fanrandis S., 2003, *Rapport sur l'éducation à la francophonie. Dans les écoles collèges lycées universités remis à Luc Ferry*, Ministère de la Jeunesse de l'Éducation nationale et de la Recherche, 147 p.
- Farrer F.A., 2000, *A Quiet Revolution : Encouraging Positive Values in Our Children*, Rider, Londres.
- Felouzis G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, n°44-3.
- Fermoso P., 1997, Interculturalismo y educación no formal, en Petrus A. (dir.), *Pedagogía Social*, Ariel, Barcelona, p. 248-266.
- Fernandez Enguita M., 1998, *La escuela a examen. Analisis sociologico para educadores y otras personas*, Piramide, 3^e éd.
- Fernández Droguett F., 2004, *Hacia la construcción de una educación pertinente. La Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades aymaras de Chile*, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Antropología Social (Santiago de Chile), Aula Intercultural - FETE-UGT.
- Fernández García T., Molina J.G. (coord.), 2005, *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid, Alianza Editorial, 352 p.
- Ferreol G., Jucquois G., 2003, *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin, Paris, 354 p.
- Ferréol G. (Dir.), 1998, *Intégration, lien social et citoyenneté*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaire du Septentrion.
- Ferréol G. (Dir.), 1992, *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- Fischer M.M.J. & Marcus G.E., 1986, *Anthropology as a Cultural Critique*, Chicago, Chicago University Press.
- Fleras A., Elliot J.L., 1992, *Multiculturalism in Canada : the challenge of diversity*, Nelson, Scarborough, ON.
- Flores C.R., 1999, *Problemas y perspectivas de los docentes en la enseñanza del castellano (L2) de las escuelas con programa EBI (Educacion Bilingue Intercultural), de la zona quechua Puno*, Maestra en Linguística Andina y Educacion, Universidad Nacional del Altiplano, Puno.
- Flye Sainte Marie A., Schneider B., 2004, *Penser/Agir. Dynamiques interculturelles au cœur de la ville*, L'Harmattan/ Forum IRTS de Lorraine, 312 p.
- Forquin J.-Cl., 1989, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris Bruxelles ; Éditions universitaires, De Boeck université, 247 p.
- Fourier M., Vermes G., 1994, *Qu'est-ce que la recherche interculturelle? Volume 3 : Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes nationalismes ethnicismes et culturalismes*, Paris, L'Harmattan, 1994, 241 p.
- Freire P., 1972, *Pédagogie des opprimés*, Maspero, Paris.
- Freire P., 1971, *L'éducation, pratique de la liberté*, Cerf, Paris.
- Freire P., 1969, *Pour l'école du peuple*, Maspero, Paris.
- Freitas M., 2000, « Multiculturalismo e globalização da mídia : convivência de diferentes culturas ou intervenção cultural ? », In XXIII congresso brasileiro de ciências da comunicação, INTERCOM, 23., Manaus.
- Freitas M., Corrêa da Silva M., Meunier O., Freitas Pinto R., Mata de Lima Alloufa J., Mauricio Viana V., 2005, *Amazônia. A Natureza dos Problemas et os Problemas da Natureza*, Manaus, EDUA, 240 p.
- Gagnon-Tremblay (ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration), 1993, « La culture publique commune : facteur d'intégration et non d'exclusion », juillet.
- Gale P., 1995, « Donner leur chance à tous ? ». Les droits autochtones et l'enseignement du troisième degré en Australie, *Perspectives*, 96 (4), p. 671-686.
- Galino A., Escribano A., 1990, *La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*, Narcea, Madrid.

- Gallien C., 2000, Langue et compétence interculturelle, *Le Français dans le monde*, août, n°311, p. 21-23.
- Garcia Castano F.J., Granados Matinez A., 1999, *Lecturas para educacion intercultural*, Edition Trotta, Madrid.
- Garcia Castano F.J., Pulido Moyano R.A., 1993, « Multicultural education and cultural anthropology », *Revista de educacion*, 202.
- Garreta Bochada J., 2004, « El espejismo intercultural. La escuela de Calaluña ante la diversidad cultural », *revista del MEC*, n°333.
- Gay G., 2000, *Culturally Responsive Teaching : Theory, Research, and Practice*, New York, Teachers College Press.
- Gay G., 1986, Multicultural teacher education, in Banks, Lynch, *Multicultural Education in Western Societies*, Praeger, New York, p. 154-177.
- Gearon L., 2002, « religious education and human Rights : some postcolonial perspectives », *British Journal of Religious Education* 24, 2, p. 140-151.
- Geertz C., 1983, « Common Sense as a Cultural System », *Local knowledge*, New York, Basic Books, p. 73-93.
- Geoffroy C., 2001, *La mésentente cordiale. Voyage au coeur de l'espace interculturel franco-anglais*, Paris, Grasset, 400 p.
- Georgescu D., 1995, *Stratégies pour une éducation civique dans une perspective interculturelle aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 24 p.
- Gerdes P., 1996, « Ethnomathematics and mathematics education », in Bishop J.A. (Ed.), *International handbook of mathematical education*, Kluwer Academic, Amsterdam, NL, p. 909-943.
- Gerdes P., 1995, *Femmes et géométrie en Afrique australe*, L'Harmattan, Paris.
- Gerdes P., 1995, *Une tradition géométrique en Afrique : les dessins sur le sable*, 3 vol., L'Harmattan, Paris.
- Giordan A., Vecchi G., 1987, *Les origines du savoir*, Delachaux, Neuchâtel.
- Girodet M.-A., 1996, *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*, Didier, Paris.
- Giust-Desprairie F., Muller B., 1997, *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos Economica, 1997, 146 p.
- Glissant É., 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
- Godenzzi J. (Ed.), 1996, *Educacion e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Cusco, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de la Casas.
- Goffman E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Gohard-Radenkovic A., Schneider G., Lenz P. et al., 2005, *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue*, Peter Lang/Berne/Suisse, 2005, 284 p.
- Gohard-Radenkovic A., Schavone C., Colles L. et al., 2004, *Altérité et identités dans les littératures de langue française, Français dans le monde (Le) : recherches et applications*, juillet, 188 p.
- Gohard-Radenkovic A., Mujawamariya D., Perez S. et al., 2003, *Intégration des minorités et nouveaux espaces interculturels*, P. Lang, Berne, 294 p.
- Goldstein H. & Heath A. (Eds.), 2000, *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*, n° 102, Oxford, Oxford University Press.
- Gollnick D., 1992, Multicultural education. Politics and practices in teacher education, in Grant C., *Research and Multicultural Education*, Falmer Press, Londres, p. 218-239.
- Gollnick D.M., Chinn P.C., 1998, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Merrill, New Jersey.
- Goodenough W., 1981, *Culture, Language and Society*, Menlo Park, Californie.
- Goodenough W.A., 1976, Multiculturalism as the normal human experience, *Anthropology and education quarterly*, vol.7, n°4, Washington D.C.
- Goody J., 1985, *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, Paris, A. Colin.
- Goody J., 1980, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Ed. de Minuit.
- Gottret G., 2001, La réforme éducative bolivienne. Une expérience qui se veut interculturelle, in P. Dasen, C. Sabatier (dir.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan.
- Gouvernement du Canada, 1971, *Acte du Multiculturalisme*, Ottawa.
- Graglia L.A., 1996, « The Triumph of the Nondiscrimination Principle », *Society*, March-April.
- Grant C, Sleeter C., 1985, The literature on multicultural education : Review and analysis, *Harvard Educational Review*, 37 (2), p. 97-118.
- Grossman H., 1995, *Teaching in a Diverse Society*, Allyn and Bacon, USA.
- Groux D. (dir.), 2002, *Pour une éducation à l'altérité*, Paris, L'Harmattan, 240 p.
- Groux D., Tutiaux-Guillon (coord.), 2000, *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation : pratiques et enjeux*, Paris, L'Harmattan, 373 p.
- Gu Q., 2005, The perception gap in cross-cultural training: an investigation of British Council English language teaching projects in China, *International journal of educational development*, mai, p. 287-304.
- Gundara J., 2004, L'éducation interculturelle des enseignants, la laïcité et les programmes interreligieux, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, 2005, *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hannoun H., 1987, *Les Ghetos de l'école*, Paris, ESF, 147 p.
- Hanushek E.A., 1979, « Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions », *Journal of Human Resources*, vol. 41, p. 351-388.
- Harouel J.-L., 1998, *Culture et contre-cultures*, Paris, PUF.
- Hassner P., 1992, « Vers un universalisme pluriel ? », *Esprit* (décembre), p.102-113.

- Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1992, *Déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques*.
- Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 1966, *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*.
- Haut Conseil à l'Intégration, 1995, « Liens culturels et intégration », rapport au Premier ministre, La Documentation française, Paris, juin.
- Haut Conseil de l'Intégration, 1993, *L'intégration à la française*, Paris, UGE 10/18.
- Haut Conseil à l'Intégration, 1991, *Pour un modèle français d'intégration*, Premier rapport annuel, Paris, La Documentation française, mars.
- Helly D., 1996, « Le multiculturalisme canadien », *Hommes et Migrations*, n°1200, juillet.
- Henriot-Van Zanten, 1994, « Les politiques éducatives locales entre l'État et le marché », *Société française*, n°106, p. 4-10.
- Henriot-Van Zanten A., Kherroubi M., 1994, « Autonomie des établissements et intégration des cultures étrangères à l'école française », Actes du colloque « Ethnocentrisme et éducation », Delphes, Grèce, 27-29 mai 1994.
- Henry F. et al., 1995, *The Colour of Democracy : Racism in Canadian Society*, Harcourt Brace, Toronto.
- Henry-Lorcerie F., 1995, « Les modèles français d'intégration : le cas du Haut Conseil à l'Intégration », *CERI Colloque frontières, citoyenneté, intégration, multiculturalisme. Europe - Amérique du Nord - Australie*, 16-17 janvier.
- Héran F., 1994, Les questions sur les langues d'usage dans les travaux de l'INSEE, *3^{ème} journée du programme Mercator*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Herphelin M., 1996, « Bilan de la première opération d'évaluation externe menée en Communauté française », *Pilotinfo*, 12.
- Hess R., 1998, *Pédagogues sans frontière : écrire l'intérêt*, Paris, Anthropos Economica, 293 p.
- Hess R., Wulf C., 1999, *Parcours passages et paradoxes de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 232 p.
- Hill B., 1995, Le baccalauréat international : son histoire et sa contribution à l'enseignement interculturel, *Savoir, éducation, formation*, décembre, n°4, p. 617-631.
- HMSO, 1989, *Education Reform (NI) Order*, Belfast, Her Majesty's Stationery Office.
- Hofstede G., 2001, *Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Across Nations*, Thousand Oaks, Londres.
- Holec H., Groux D., Langouet G. et al., 2003, *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*, L'Harmattan, Paris, 588 p.
- Hollinger D., 1995, *Postethnic America. Beyond Multiculturalism*, New York, Basic Books.
- Home Office, 2001, *Building Cohesive Communities : A Report of the Ministerial Group on Public Order and Community Cohesion*, Home Office, Londres.
- Honor M., 1996, *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle : méthodes et pratiques pour réussir*, Lyon, Chronique sociale, 171 p.
- Hornberger N., López L.E., 1997, Policy, Possibility and Paradox: Indigenous Multilingualism and Education in Peru and Bolivia, In J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education*, Clevedon: *Multilingual Matters*, p. 206-242.
- Houpert-Merly D. (coord.), 2001, *Pour une éducation interculturelle. Recherches et pratiques*, Séminaire Saint-Denis de la Réunion avril 2000, L'Harmattan, 144 p.
- Houta Despina, 1997, Pour l'éducation interculturelle à l'école primaire dans l'Union européenne : le mythe grec comme support d'atelier en expression dramatique, *Mémoire* (dir. G. Barret), Université Paris III, 84 p.
- Howard G., 2000, *Reflections on the « white movement » in multicultural education*, *Educational Researcher*, 29 (9), p. 21-23.
- Huberman M., Post L., 1992, Does direct experience change preservice students perceptions of low-income minority children ?, *Midwestern Educational Researcher*, 5 (2), p. 29-31.
- Hurault J.-M., Grenand P. et F., 1972, *Français et Indiens en Guyane*, Paris, UGE, 10/18.
- Hussenet A., 1990, *Une politique scolaire d'intégration*, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale, janvier.
- Ibrah G., 1985, *Les chiffres ou l'histoire d'une grande invention*, Laffont, Paris.
- Ignasse G., 1994, *L'interculturel et la formation*, Paris, Publidix, 140 p.
- Inglis C., 1996, *Multiculturalism : New Policy Response to Diversity*, UNESCO, MOST.
- INSEE, 2002, *Langues régionales, langues étrangères : de l'héritage à la pratique*, INSEE Première, n°830, février.
- INSEE, 2003, *La transmission et la pratique des langues étrangères en Île-de-France*, *INSEE à la page*, n°226, août.
- Ipgrave J., 2002, *Inter Faith Encounter and Religious Understanding in an Inner City Primary School*, Thèse de doctorat de l'Université de Warwick.
- Ipgrave J., 2003, « Dialogue, citizenship and religious education », in R. Jackson, *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, Routledge/ Falmer, Londres, p. 147-168.
- Irani F., 2003, L'interculturel : une expérience indienne, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, p. 139-147.
- Isambert-Jamati V., 1989, in Plaisance E., *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches*, Paris, Editions du CNRS.
- Isambert-Jamati V., 1984, *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF.
- Jackson R., 1997, *Religious Education : An Interpretative Approach*, Hodder and Stoughton, Londres.
- Jackson R., 2004, *Rethinking Religious Education and Plurality : Issues in Religious Diversity and Pedagogy*, Routledge Falmer, Londres.
- Jackson R., 2005, Éducation interculturelle et diversité religieuse – Approches fondées sur l'interprétation et le dialogue : l'exemple de la Grande-Bretagne, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Jama Musse J., 1999, « The role of ethnomathematics in mathematics education. Case form the horn of Africa », *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM, International Reviews on Mathematical Education)*, 31 (2), pp. 92-95.

- Jamouille P., Panciera S., 1991, *Du culturel à l'interculturel : réflexions sur le développement du dialogue interculturel au sein de groupes pluriethniques en apprentissage*, Centre d'orientation et de formation aux technologies nouvelles/Bruzelles/Belgique, 39 p.
- Jeanneney J.-N. (dir.), 2000, *Une idée fautive est un fait vrai : les stéréotypes nationaux en Europe*, Paris : Odile Jacob, 229 p.
- Jiménez Fernández C., 2004, *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*, Madrid México Santafé de Bogota ; Pearson, Prentice Hall.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 2000, *El sistema educativo en Andalucía*, Curso 1998-99.
- Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 2001, *Plan para la atención del alumnado inmigrante en la Comunidad autónoma andaluza*.
- Kacemi M.I., 1998, *L'enseignement de la langue et de la culture arabe aux enfants de migrants maghrébains en France*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII-Saint-Denis.
- Kanu Y., 2005, Tensions and dilemmas of cross-cultural transfer of knowledge: post-structural/post-colonial reflections on an innovative teacher education in Pakistan, *International journal of educational development*, septembre, p. 493-513.
- Kerzil J., 2002, « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes », Note de synthèse, *Carrefours de l'éducation*, n°14, juillet-décembre.
- Kerzil J., Vinsonneau G., 2004, *L'interculturel : principes et réalités à l'école*, Sides, 144 p.
- Kibler A., 2005, *Implementation of educational policies for minority language pupils in England and the United States. A comparative case study analysis*, Oxford : Symposium Books, 132 p.
- King A.S., Reiss M.J., 1993, *The multicultural dimension of the national curriculum*, London Washington, D.C., Falmer Press, 297 p.
- Knijnik G., 2002, « Culture and ethnomathematics : the practices of cubagem of wood in the Brazilian landless movement », *Journal of Intercultural Studies*, 23 (2), p. 149-165.
- Kotasek J., Ruzicka R., 1994, *Training in multicultural education for primary school teachers in Czech Republic*, Rapport final au bureau international de l'éducation, Genève, UNESCO ».
- Koykis F., 1987, De la prise en compte du bilinguisme à une éducation interculturelle, In R. Dinello, A.-N. Perret-Clermont, *Psychopédagogie interculturelle*, Fribourg, Delval, p. 103-116.
- Krumm H.-J. (coord.), 1995, *Formation des enseignants à l'éducation multilingue et multiculturelle*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, juin, 10 p.
- Kymlicka W., 1995, *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*, Oxford University Press.
- Labaree D.F., 2000, « On the nature of teaching and teacher education : Difficult practices that look easy », *Journal of Teacher Education*, 51 (3), p. 228-233.
- Labat Cl., Vermes G. (dir.), 1994, *Qu'est-ce que la recherche interculturelle ?*, Volume 2 : *Cultures ouvertes et sociétés interculturelles : du contact à l'interaction*, Paris, L'Harmattan, Fontenay-aux-Roses, Fontenay-Saint-Cloud, ENS, 428 p.
- Ladson-Billings G., Gilborn D., 2004, *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, RoutledgeFalmer, London & New York, 266 p.
- Lafortune L., Gaudet E., 2000, *Une pédagogie interculturelle, pour une éducation à la citoyenneté*, Saint-Laurent (Québec), ERPI, 204 p.
- Lahlou M., 2005, Identité : entre le local et l'universel », *Actes du Xème congrès international de l'ARIC*, Alger, mai.
- Lahlou M., 2003, « Exil, Identités et conflictualités culturelles », *Actes du Congrès international « Éducation et diversités culturelles »*, Genève, mai.
- Lahlou M., 2002, *Histoires familiales, identités et citoyenneté*, L'Interdisciplinaire, Lyon.
- Lahlou M. & Loyrion C.M. (Eds.), 2005, *Actes du Xème congrès de l'ARIC*, Alger, 2-6 mai.
- Lahlou M. & Vinsonneau G. (Eds.), 2001, *La psychologie au regard des contacts de cultures*, Limonest, L'Interdisciplinaire, p. 361-390.
- Laine S.W.M., Sutton M., 2000, The Politics of Multiculturalism. A Three-Country Comparison, in C.J. Ovando & P. MacLaren (ed.), *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, McGraw-Hill Higher Education, Indiana, USA, p. 82-103.
- Landercy A., Renard R. (ed.), 1996, *Aménagement linguistique et pédagogie interculturelle*, Paris, Didier Erudition ; Mons, Centre international de phonétique appliquée, 256 p.
- Langues et cultures, 1996, *Les Cahiers de l'APLIUT*, mars, vol. XV, n°3, p. 4-91.
- Laplantine F., Nouss A., 1997, *Le métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*, Paris, Flammarion, 127 p.
- Latour B., 2004, « La République dans un foulard », *Le Monde*, 17 janvier.
- Lavallée C., Marquis M., 1999, *Education interculturelle et petite enfance*, Québec, Presses de l'Université Laval, 233 p.
- Lave J., 1996, Teaching, as learning, in practice, *Culture and Society*, 3 (3), p. 149-164.
- Lawrence D.H., 1961, *L'Amazonie fugitive*, Paris, Stock.
- Lawton D., 1975, *Class, culture and the curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Lazaridis M., 2001, « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », *VEI Enjeux*, n°125.
- Leclercq J.-M., 2002, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 82 p.
- Le Page R., Tabouret-Keller A., 1985, *Acts of Identity : Creole Based Approaches to Language and Ethnicity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lê Thành Khôi, 1992, *Culture, créativité et développement*, Paris, L'Harmattan.
- Lê Thanh Khô, 1987, « Quelques problèmes de concepts dans les comparaisons inter-culturelles », *Revue française de pédagogie*, septembre, p. 57-68.
- Leeman Y. 2003, « School Leadership for Intercultural Education », *Intercultural Education*, Vol. 14, n°1.

- Leeman Y., Ledoux G., 2003, « Preparing teachers for intercultural education », *Teaching Education*, vol. 14, n°3, December.
- Léger A., Tripiet M., 1986, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klinksieck.
- Leicester M., 1992, « Antiracism versus the new multiculturalism : moving beyond the interminable debate », in J. Lynch, C. Modgil, S. Modgil, *Cultural Diversity and the Schools : Equity or Excellence ? Education and Cultural Reproduction*, Routledge/ Falmer, Londres.
- Leonardo Z., 2002, The Souls of White Folk. Critical pedagogy, whiteness studies, and globalization discourse, *Race Ethnicity and Education*, 5(1), p. 29-50.
- Lessard M., Tardif C. (Ed.), 2004, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Montréal, Les Presses de l'Université de Laval / Bruxelles, de Boeck, coll. Pédagogie et développement, 313 p.
- Lévi-Strauss C., 1962, *La pensée sauvage*, Paris, Plon.
- Lévi-Strauss, C., 1961, *Race et histoire*, Paris, Gauthier-Villars.
- Lluch X., Salinas J., 1995, Plan de educación intercultural. Programa de educación en valores, Generalitat de Valencia, Valencia.
- López L.E., Küper W., 1999, La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas, *Revista Iberoamericana de Educación* n°20, p. 17-85.
- Lorcerie F. (dir.), 2005, *La politisation du voile - en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie F., 2005, Culture, identité, ethnicité. Repenser l'approche interculturelle, in Bertucci M.-M., Houdart-Merot V. (dir.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, INRP.
- Lorcerie F., (coord.), 2003, *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, INRP-ESF, 333 p.
- Lorcerie F., 1988, « Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française », in Ouellet F., *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Instituts Québécois de recherche sur la culture, Québec.
- Lorcerie Fr., Philipp M.-G., Alamartine Fr., et al., 2002, Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination : regards croisés praticiens-chercheurs. Colloque du Réseau Interculturel et Éducation 24-25 mai 2002, *Vei Enjeux*, décembre, 167 p.
- Lorcerie F., 1989, in Lorreyte B., 1989, Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration, *Actes du colloque de Vaucresson*, CIEM/L'Harmattan.
- Luciak M., 2006, « Minority schooling and intercultural education : a comparison of recent developments in the old and new EU member states », *Intercultural Education*, Vol. 17, n°1, March.
- Luciak M., 2004, Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 Member States of the European Union on Behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Vienna.
- Luciak M., Binder S., 2005, National strategies for minority schooling : a comparative analysis. Report submitted on behalf of the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), Vienna.
- Lund D.E., 2003, « Educating for Social Justice : making sense of multicultural and antiracist theory and practice with Canadian teacher activists », *Intercultural Education*, Vol. 14, n°1.
- Maalouf A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- Magris Cl., 1990, *Métissages*, Paris, L'Harmattan, 2 tomes.
- Magy J., 1992, *L'enseignement et la formation en Communauté française. Produire et gérer de la qualité*, Bruxelles, Cepses.
- Malbert D., (coord.), 1998, Enseigner la diversité culturelle, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, mars, p. 29-140.
- Malinowski B., 1923, « The Problem of Meaning in Primitive Languages », in C.K. Ogden, I. A. Richards, *The Meaning of Meaning*, New York, Harcourt, Brace and Co, p. 451-510.
- Manco Altay A., 2002, Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques, L'Harmattan, Paris, 179 p.
- Marin J., 2001, Histoire de l'État-Nation : de la politique d'intégration en Amérique latine et en Europe, In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Lanza, P.R. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires*, Paris, L'Harmattan, p. 141-158.
- Marin J., 1992, *Peuples indigènes, missions religieuses et colonialisme interne dans l'Amazonie péruvienne*, Uppsala, Missions-fornkning, Uppsala University.
- Markowitz F., Ashkenazi M. (Eds.), 1999, *Sex, Sexuality, and the Anthropologist*, Urbana, Chicago, University of Illinois Press.
- Marmoz L., Derrij M., Affes H. et al., 2001, *L'interculturel en question : l'autre la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 275 p.
- Martin J.B., Decourt N. (éd.), 2003, *Littérature orale : paroles vivantes et mouvantes*, Presses Universitaires de Lyon (collection CREA).
- Martuccelli D., 1996, « Les conditions politiques du multiculturalisme », in Wierviorka M. (Ed.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.
- Maulini O., Perrenoud Ph., 2005, « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », in O. Maulini O. & C. Montandon (Eds), 2005, *Les formes de l'éducation : variété et variations*, De Boeck, coll. « Raisons éducatives ».
- Maulini O., Montandon C. (Ed.), 2005, *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, de Boeck, 249 p.
- May S., 1999, *Critical Multiculturalism : Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, Falmer Press, Londres.
- Mbemba Th., 1991, Approche interculturelle et pratiques éducatives : les enfants de l'immigration, Afrique centrale, dans l'éducation spécialisée : le cas du centre Hourvari, mémoire de DEA en anthropologie sociale et ethnologie, EHESS, Paris, 89 p.
- Mboup P., 2001, Analyse comparative des politiques publiques d'immigration en Europe : France, Grande-Bretagne, Suède, Italie, In C. Perregaux, T. Ogay, Y. Lanza Y., R.P. Dasen (Eds.), *Intégration et migrations*, Paris, L'Harmattan, p. 113-140.
- McAndrew M., 1986, *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Mc Andrew M., Proulx J.-P., 2000, Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble, in M. Mc Andrew & F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, L'Harmattan, Paris.

- McLaren P., Munoz J.S., 2000, Contesting Whiteness. Critical Perspectives on the Struggle for Social Justice, in C.J. Ovando & P. McLaren (ed.), 2000, *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, McGraw-Hill Higher Education, Indiana, USA, p. 23-49.
- Medhoun A., Lavallée M., 2000, Le système scolaire en Belgique : clivages et pratiques éducatives, in M. Mc Andrew & F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, L'Harmattan, Paris.
- Meissner F.-J., Meissner Cl., Klein Horst G et al., 2004, *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension : L'Union Européenne sera multilingue ou ne sera pas*, Editions EuroCom, 70 p.
- Merino A., 2001, *La mise en place d'un réseau d'éducation bilingue interculturel en Équateur : enjeux, acteurs et principaux programmes menés de 1980 à 1990*, mémoire de DEA (dir. H. Rivière d'Arc), Université Paris 3, Institut des hautes études de l'Amérique latine.
- Migeot-Alvaredo J., Ropé F., Zagefka P., 1994, « Les cultures étrangères dans les collèges français : usages scolaires et usages sociaux », *Actes du colloque « Ethnocentrisme et éducation »*, Delphes, Grèce, 27-29 mai 1994.
- Milroy W.L., 1991, « An ethnographic study of the mathematical ideas of a group of carpenters », *Learning and Individual Differences*, 3 (1), pp. 1-25.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2002, [Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage \(CASNAV\)](#), *Circulaire n°2002-102*, 25 avril.
- Moha E., 2005, *Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco*, New York, Springer Science, 252 p.
- Mohedano-Sohn I., 1995, *Parler de l'Europe aux jeunes : les ateliers européens et interculturels. Vers une meilleure approche de l'Europe du citoyen et du citoyen européen*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 56 p.
- Molinié M., 2005, Regard sur le plurilinguisme en banlieue, in M.-M. Bertucci & V. Houdart-Merot (dir.), *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*, INRP.
- Montoya R., 2001, Limites et possibilités de l'éducation bilingue interculturelle au Pérou, In P. Sabatier & R.P. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles*, Paris, L'Harmattan, p. 251-268.
- Moodley K.A., 1995, Multiculturalism education in Canada : historical development and current status, in J.A. Banks, C.A. McGee Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan, New York, p. 801-820.
- Moore D., 1993, « Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ? », *Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage*, ELA 89, Didier Érudition, Paris.
- Morin I., 1996, Enseignement de la culture et problématique interculturelle, *Echos*, septembre, n°80, p. 78-81.
- Moro M.-R., 2004, *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Hachette Pluriel Référence, Paris, 192 p.
- Mougniotte A., 2001, L'éducation face à la diversité culturelle et au droit à la différence », in L. Marmoz, M. Derrij (coord.), *L'interculturel en question. L'autre, la culture et l'éducation*, Paris, L'Harmattan.
- Moya R., 1990, Dix années d'éducation bilingue et de participation indigène en Équateur, *Perspectives*, 75 (3), p. 367-379.
- Moya R., 1997, Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala, *49^{ème} Congrès International des Américanistes*, Quito, 6 au 12 juillet 1997.
- Mujawamariya D. (coord.), 2002, *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*, Les Éditions Logiques, Québec, 244 p.
- Mujawamariya D., 2000, « Les minorités visibles face à la pratique d'enseignement : leçons à tirer d'expériences d'étudiants-maîtres dans un contexte francophone minoritaire », in C. Lessard & C. Gervais, *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer. Actes du VI^e colloque de l'AQUFOM*, Université de Montréal.
- Mullard C., 1984, *Anti-Racism Education : The Three O's*, National Association for Multiracial Education, Cardiff.
- Murphy-Lejeune É., 2003, *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Didier-Hatier, Paris, 231 p.
- Najarro Arriola A., 1990, Un nuevo enfoque para la educación bilingüe en Guatemala, *Boletín de Lingüística (Universidad Rafael Landívar)*, n°21-23, p.1-8.
- Nations Unies, Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2005, [Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles](#).
- Nancy J.-L., 1996, *Être singulier pluriel*, Paris, Galilée.
- Newby D., 2003, *between theory and practice in the context of different learning cultures and languages*, ECML, Graz, Autriche, 214 p.
- Nieto S., 1999, Critical multicultural Education and Students's Perspectives, in May S. (ed.), *Critical Multiculturalism*, London, Falmer, p. 191-215.
- Nikou Th., 1999, L'interculturel : essai de mise en pratique, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°42, p.137-161.
- Nucheze V. (de), 2004, La rencontre interculturelle, *Lidil*, juillet, p. 5-170.
- Nunes Peres, A., 2000, *Educação intercultural, utopiá ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*, Porto, Profedições.
- Nunes T., Schliemann A.S., Carraher D.W., 1993, *Street mathematics and school mathematics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Shea K., 2003, *Comprendre pour mieux se comprendre. Glossaire des termes de l'éducation à la citoyenneté démocratique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Obin J.-P., Obin-Coulon A., 1999, *Immigration et intégration*, Paris, Hachette Éducation.
- Ogay T., Ostini M., 1992, De l'éducation des enfants de migrants à l'éducation interculturelle : les activités des organisations internationales, Conseil de l'Europe, Communauté européenne, OCDE, UNESCO, 86 p.
- Onestini C., 1996, « Intercultural Education within European Education Programmes », *European Journal of Intercultural Studies*.

- Ouellet F., 2002, *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*, Les Presses de l'Université de Laval, L'Harmattan, Paris, 175 p.
- Ouellet, F., 2000, Quelle formation interculturelle en éducation? In P. R. Dasen & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles, DeBoeck Université, Collection Raisons éducatives, vol. 3, p. 243-260.
- Ouellet F., 1991, *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan, 200 p.
- Ouellet F., 1984, « Education, compréhension et communication interculturelles : essai de classification des concepts », *Education Permanente*, n° 75.
- Ovando C.J., MacLaren P. (ed.), 2000, *The Politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Students and Teachers Caught in the Cross Fire*, McGraw-Hill Higher Education, Indiana, USA, 240 p.
- Page M., 1993, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches.
- Paine L., 1989, Orientation towards diversity : What do prospective teachers bring ?, Rapport de recherche n°89-9, East Lansing, National Centre for Research on Teacher Learning, MI.
- Papatsiba V., 2003, *Des étudiants européens. "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, Berne, Suisse, 290 p.
- Parlement européen, 1993, Délibération sur la pluralité culturelle et les problèmes de scolarisation des enfants de migrants dans la Communauté européenne (n° A3-0399/92.21.1.1993), Bruxelles.
- Pauzet A., 2003, Des habitudes culturelles en classe de langue étrangère, *Études de linguistique appliquée*, décembre, 121 p.
- Payet J.P., 1996, « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques », *Revue française de pédagogie*, n°117.
- Perotti A., 1994, *The case of intercultural education*, Strasbourg, Council of Europe Press.
- Perotti A., 1994, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 150 p.
- Perregaux, C., 1994, *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*, Neuchâtel, Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage (COROME).
- Pestre de Almeida L., 1989, Pour l'interculturel : pratiques et méthodes, *Bulletin de l'ACLA*, vol.11, n°1, p. 9-22.
- Petitot A. 2005, L'éducation diffuse, *Éducation et sociétés*, n°16.
- Phillip M.-G. (dir.), 1994, *De l'approche interculturelle en éducation : compléments aux actes de l'université d'été*, Strasbourg, 15-21, Sèvres, CIEP, 232 p.
- Philipp M.-G., Prevost P., Giraud M. (coord.), 1993, De l'approche interculturelle en éducation, *Education et pédagogie*, septembre, n°19, 102 p.
- Plaza, P., 2003, Normalización de la escritura del quechua en Bolivia, In E. Uscamayta & V. Carbajal (Eds.), *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, p. 87-106. (Cochabamba).
- Poglia E. et al (dir.), 1995, *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*, Peter Lang.
- Poirier J., 1972, « Ethnies et cultures » *Ethnologie régionale*, Paris, Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade.
- Porcher L., 1981, *L'éducation d'enfants de travailleurs migrants en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Porcher L. (coord.), 1996, Cultures culture..., *Le Français dans le monde : recherches et applications*, janvier, 160 p.
- Pugibet V., 2004, *Se former à l'altérité par le voyage dès l'école*, L'Harmattan, Paris, 268 p.
- Pridmore P., 1995, L'apprentissage et la scolarité des enfants basarwa (bochimans) au Botswana, *Perspectives*, 96 (4), p. 783-800.
- Prunet, 1992, *L'éducation interculturelle d'enfants de migrants en France*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture.
- Pu Z., 2003, Enrichissement du capital culturel dans la communication interculturelle : l'exemple chinois, *Französisch heute*, p. 400-407.
- Quintana Cabanas J.M., 2005, *Pacifismo, cultura social e interculturalidad. Perspectivas desde la educación*, Barcelona, PPU, 239 p.
- Raine P., 2005, *Le Chaman et l'écologiste. Veille environnementale et dialogue interculturel*, L'Harmattan, 276 p.
- Rampal A., 2003, Counting on everyday mathematics, in Saraswathi T.H. (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development : Theory, research, & applications*, Sage India, New Delhi, p. 326-353.
- Rampal A., 2003, The meaning of numbers : understanding street and folk mathematics, in B. Kothari, V.S. Chang, M. Norton (Eds.), *Reading beyond the alphabet innovations in lifelong literacy*, Sage Publications, New Delhi, p. 241-258.
- Rampal A., Ramanujam R., Saraswati L.S., 1998, *Numeracy counts !*, National Literacy Resource Centre, Mussoorie, India.
- Redfield R., Linton R., Herskovits M.J., 1936, « Memorandum on the study of acculturation », *American Anthropology*, n°38.
- Rey B., 1998, « Savoir scolaire et relation à autrui », *Cahiers pédagogiques*, n°367-368, p. 8-9.
- Rey-von Allmen M., 2005, Le rôle et les responsabilités des décideurs et des praticiens pour la mise en œuvre de la dimension religieuse de l'éducation interculturelle, in Division de la dimension européenne de l'éducation, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, *La dimension religieuse de l'éducation interculturelle. Actes de la conférence d'Oslo, Norvège, 6-8 juin 2004*, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Rey-von Allmen M., 1984, Pièges et défis de l'interculturalisme, *Education permanente*, n°75.
- Rodríguez Carrajo M., 1996, *Política Educativa de la Unión Europea*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rousseau J.-J., 1967 (1761), *Émile ou de l'éducation*, Garnier-Flammarion, Paris.
- Rué J., 1998, « L'immigrant a l'escola. La metodologia del treball cooperatiu com a via d'integració social i acadèmia dels alumnes d'origen immigrant », *Educar*, 22-23.
- Runnymede T., 2000, *The Future of Multi-Ethnic Britain : The Parekh Report*, London, Profile Books.
- Sabatier, C., & Berry, J. W., 1994, Immigration et acculturation, In R.Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Bruxelles, Mardaga, p. 261- 291.
- Santerre R. & Mercier-Tremblay C., (Eds.), 1982, *La quête du savoir: essais pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Canada, Presses de l'Université de Montréal.

- Schnapper D., 1995, « L'école du citoyen », in *Identités et cultures à l'école, Migrants formation*, n° 102, CNDP.
- Sedano A., Martin F., 2000, « La recherche dans l'éducation interculturelle : analyse critique et perspective systémique », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, PUM, n°3.
- Sellier M. (dir.), 1993, *De l'approche interculturelle en éducation*, Sèvres, CIEP, 109 p.
- Sénat, 2003, *Le port du foulard islamique*, Service des études juridiques, Les documents de travail du Sénat, n° LC128, 24 p.
- Sercu L., 2005, *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*, Clevedon Buffalo Toronto, Multilingual Matters, 219 p.
- Serres M., 1969, 1972, 1974, *Hermès*, I, II, III, Paris, Éditions de Minuit.
- Shields M.C., Bishop R., Mazawi A.E., 2005, *Pathologizing practices. The impact of deficit thinking on education*, New York, P. Lang, 183 p.
- Sheets R., 2000, Advancing the field or taking center stage : the white movement in multicultural education, *Educational Researcher*, 29 (9), p. 15-21.
- Singh A.K., 1995, La construction culturelle du savoir à la maison et à l'école dans l'Inde tribale, *Perspectives*, 96 (4), p. 815-828.
- Smet, N. D., Rasson, N., & Confédération générale des enseignants, 1993, *À l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat*, Vie ouvrière, Bruxelles.
- Spring J., 2000, *Deculturalization and the Struggle of Equality*, Boston, McGraw-Hill.
- Solares J., 1993, *Estado y nación : Las demandas de los grupos étnicos de Guatemala*, Guatemala, FLACSO.
- Stenou K., 1991, *Entre mémoire et avenir : représentations et symboles dans la dynamique d'une éducation interculturelle*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris V.
- Suárez Pertierra G., Contreras Mazarío, María J., 2005, *Interculturalidad y educación en Europa*, Valencia, Tirant lo Blanch, 469 p.
- Taha M., 2004, Dialectique entre langue d'appartenance et langue d'adoption. Pour une nouvelle identité du franco- libanais, *Le français dans le monde : recherches et applications*, juillet, p. 104-110.
- Tanon F., Vermes G., 1993, *Qu'est-ce que la recherche interculturelle ? Volume 1 : l'individu et ses cultures*, Paris, L'Harmattan - Fontenay-Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses, ENS, 206 p.
- Tarin R., 2006, *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Labor, 315 p.
- Tarozzi M., 2005, *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Milano, La Nuova Italia, 293 p.
- Taylor C., 1994, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Aubier.
- Terrén E., 2005, *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Los libros de la Catarat, Colombia.
- Thank Khoi L., 1995, « Pluralisme et éducation : perspectives générales », *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée*, *Revue francophone d'éducation comparée*, n°48, mai.
- Thomas L.-V., 1981, « Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique Noire traditionnelle », *La notion de personne en Afrique Noire*, Éditions du CNRS, Paris.
- Toussaint P., 1993, *L'éducation interculturelle : un modèle intégré relié au curriculum*, Trois Rivières, Université du Québec, 61 p.
- UNESCO, 2004, [Plate-forme d'échange sur l'éducation non formelle](#)
- UNESCO, 2002, [L'éducation pour tous](#)
- UNESCO, 1990, [Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous](#), Jomtien, Thaïlande.
- UNESCO, 1980, *Introduction aux études interculturelles*, Conférence Générale de l'UNESCO, Nairobi (Kenya), 1976.
- UNESCO, 1974, *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*.
- Université de Gand, Centre pour l'éducation interculturelle, 1997, *Outils pédagogiques interculturels : un inventaire sélectif de bons exemples dans l'Union Européenne*, Gand : Université de Gand, 176 p.
- Valdés G., 2001, *Learning and Not Learning English : Latino Students in American Schools*, New York, Teachers college Press.
- Vallet L.A., Caille J.P., 1996, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, « Les dossiers de l'Éducation et Formations », n°67.
- Vallet L.-A., et Caille J.-P., 1995, « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Éducation et formations*, n°40, Ministère de l'Éducation nationale.
- Vandenbroeck M., 2005, *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale...*, Ramonville Sainte-Agne, Erès, 239 p.
- Van Zanten A., le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française, In N. Marouf & C. Carpentier (Dir.), 1997, *Langue, école, identités*, L'Harmattan, 304 p., p. 33-75.
- Van Zanten A., 1996, « La scolarisation des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne », *Revue française de pédagogie*, n°117, p. 117-149.
- Verbunt G., 2006, *Apprendre et enseigner le français en France. Une aventure commune*, Paris, L'Harmattan, 113 p.
- Varese S., 1990, Défis et perspectives de l'éducation indigène au Mexique, *Perspectives*, 75 (3), p. 381-392.
- Vélez De La Calle C., 2004, La libertad de enseñanza en un contexto intercultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad, Decana Facultad de Educación, FUNLAM-Colombia, Aula Intercultural - FETE-UGT.
- Vermes G., 1999, Les identités linguistiques en France : retournement de l'idéal monolingue. Us et abus du signifiant « langue maternelle », In C. Carpentier (Coord.), *Identité nationale et enseignement de l'histoire. Contextes européens et africains*, L'Harmattan, 258 p., p. 213-235.
- Vermes, G., 1997, La dynamique interculturelle dans l'éducation en France. *Diversité Langues*.

- Vermes G. et Villanova R. (Dir.), 2005, *Le métissage interculturel : créativité dans les relations inégalitaires*, Actes des journées de rencontre tenues au Centre culturel Calouste Gulbenkian, Paris, 22-23 mai 2003, Paris, L'Harmattan, 245 p.
- Vermes G. et al., (Dir.), 2000, *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires: hommage à Carmel Camilleri*, Paris, L'Harmattan, 295 p.
- Vermes G. et al. (Dir.), 1994, *Qu'est-ce que la recherche interculturelle ?* Actes du colloque international de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC), ENS de Fontenay : Saint-Cloud ; L'Harmattan, Paris, 3 vol.
- Vermes G., Fourier M. (éd.), 1994, *Ethnicisation des rapports sociaux : racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, ENS de Fontenay : Saint-Cloud ; L'harmattan, Paris, 241 p.
- Vermes G., Labat Cl., 1994, *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles : du contact à l'interaction*, ENS de Fontenay : Saint-Cloud ; L'harmattan, Paris, 428 p.
- Vermes G., Tanon F. (éd.), 1993, *L'individu et ses cultures*, Actes du colloque international de l'ARIC, Paris, octobre 1991, ENS de Fontenay : Saint-Cloud ; L'harmattan, Paris, 206 p.
- Vermes G., Tanon F. (éd.), 1993, *Qu'est-ce que la recherche interculturelle ?*. 1, *L'individu et ses cultures*, ENS de Fontenay : Saint-Cloud ; L'harmattan, Paris, 206 p.
- Viallon V., 2004, Télévision et apprentissage d'une compétence inter/culturelle, *Les langues modernes*, septembre, p. 48-59.
- Vinsonneau G., 2005, *Contextes pluriculturels et identités*, Sides, Paris.
- Vinsonneau G., 2005, *Culture et comportement. Introduction à la psychologie anthropologique et interculturelle*, Armand Colin, Paris.
- Vinsonneau G., 2002, *L'identité culturelle*, Paris, Armand Colin, 227 p.
- Vinsonneau G., 1999, *Inégalités sociales et procédés identitaires*, 1999, Armand Colin, Paris.
- Vinsonneau G., 1998, *Identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des maghrébins en France. Perspective cognitives et expérimentales*, Paris, L'Harmattan, 224 p.
- Vinsonneau G., Camilleri C., 1996, *Psychologie et culture. Concepts et méthodes*, Armand Colin, Paris.
- Vithal R., Skovmose O., 1997, « The end of innocence : a critique of ethnomathematics », *Educational Studies in Mathematics*, 34 (2), p. 131-157.
- Vogel K., Cormeraie S., 1996, Du rôle de l'autonomie et de l'interculturalité dans l'étude des langues étrangères, *International review of applied linguistics in language teaching*, février, vol.34/1, p. 37-48.
- Von Münchow P., Rakotonoelina F., 2006, Discours, cultures, comparaisons, *Carnets du Cediscor*, 193 p.
- Wachtel N., 1974, « L'acculturation », in Le Goff J., Nora P., *Faire de l'histoire*, Paris, Gallimard, tome 1.
- Watt D., Roessingh H., 1994, *Inclusion and Language Minority Education : Curricular Implications*, Université de Calgary.
- Weber S., 2005, *Intercultural learning as an identity negotiation*, Frankfurt am Main Berlin Bern, P. Lang, 302 p.
- Weiner L., 1993, *Preparing Teachers for Urban Schools*, Teachers College Press, New York.
- Wieviorka M., 1997, « Le multiculturalisme est-il la réponse ? », colloque ethnic-racial studies, London School of Economics, juin.
- Willaime J.-P., 2005, « Identité culturelle et identité religieuse », in : *La sensibilisation non confessionnelle au fait religieux : quelles contributions à la citoyenneté démocratique*, Rapport de la journée d'études des IONG au Conseil de l'Europe, COE.H.1.5/2005 ED, 28 avril.
- Youdell D., 2003, Identity Traps or How Black Student Fail. The interaction between biographical, sub-cultural and learner identities, *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1), p. 3-20.
- Zarate G. (dir.), 2001, *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Caen : Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie, 215 p.
- Zarate G., 2000, Mobilité internationale et formation : dimensions culturelles et enjeux professionnels, *Recherche et formation*, juin, n°33, p.5-121.
- Zarate G., 1994, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.
- Zeichner K., Hoelt K., 1996, Teacher socialization for cultural diversity, *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, p. 525-547.