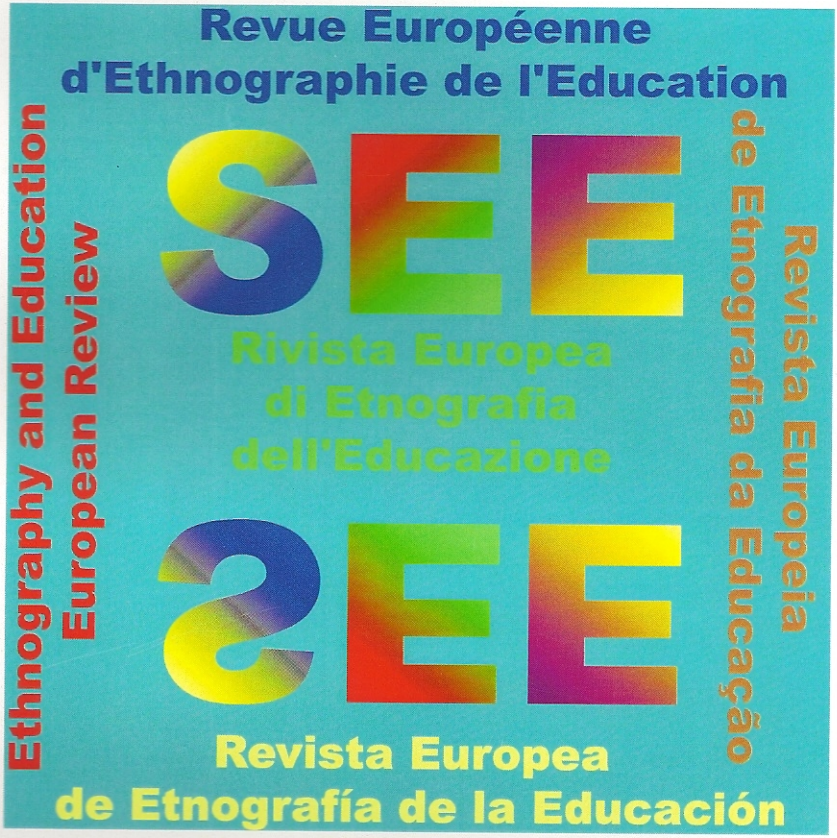

Diversité culturelle et dialogue interculturel

N°5, 2008

Revista anual

Sociedad Europea de Etnografía de la Educación

Presidente

Prof. Patrick Boumard (Université de Bretagne Occidentale, France)

Organizador del número

Driss Alaoui (Université de La Réunion, France)

Vocales

Prof. Georges Lapassade (Université Paris 8, France)

Prof. Patrick Boumard (Université de Haute-Bretagne – Rennes 2, France)

Driss Alaoui (Université de La Réunion, France)

Prof. Vito D'Armento (Università degli Studi di Lecce, Italia)

Prof. Fernando Sabirón Sierra (Universidad de Zaragoza, España)

Prof.ª Jesús María Sousa (Universidade da Madeira, Portugal)

Comité Científico

Prof.ª Ana Arraiz Pérez (Universidad de Zaragoza, España)

Prof. Michel Bataille (Université Toulouse 2, France)

Prof.ª Barbara Fatyga (Warzawa Univ., Polska)

Prof.ª Isabel Lopes da Silva (Universidade da Lisboa, Portugal)

Prof. João Filipe Matos (Universidade da Lisboa, Portugal)

Prof. Miguel Angel Santos Guerra (Universidad de Málaga, España)

Prof. Christoph Wulf (Freie Universität, Berlin, Deustchland)

Edición y propiedad

© SEEE, European Society of Ethnography and Education, Sociedad Europea de Etnografía de la Educación, Sociedade Europeia de Etnografía da Educaçao, Societá Europea di Etnografia dell'Educazione, Société Européenne d'Ethnographie de l'Education.

Dirección

Rua Eng. Adelino Amaro da Costa, 12A, 9050-085 Funchal, Portugal

Déposito legal : 203518/03

ISSN: 1645-8699

Indice

Volumen 5 - 2008

Editorial
Driss Alaoui

Première partie : *Regards interculturels sur la diversité culturelle et linguistique*

Le défi de la diversité culturelle: mondialisation et européisation différenciées. Un cadre conceptuel pour une ethnographie interculturelle
Christoph Wulf

Intercultural Dialogue and Canada's Approach towards Diversity Governance
Carsten Quell

De la négation du droit à l'affirmation de l'interculturalité : le cas réunionnais
Raoul Lucas

L'éducation au plurilinguisme comme processus de médiation interculturelle.
Frédéric Tupin

Deuxième partie : *Formation à l'interculturel*

L'anthropologie : discipline majeure de l'éducation multiculturelle
Christine Escallier

L'écriture du journal et de la correspondance, une éducation tout au long de notre vie
Remi Hess et Gabriele Weigand

L'autre, réflexion personnelle durant ma formation
Bruno Pilaud

Le rapport au temps : élément fondamental dans la formation à l'interculturel
Patrick Tapernoux

Troisième partie : *Diversité culturelle et dialogue interculturel en milieu scolaire*

Diversité et gestion de la diversité culturelle. Analyse des pratiques des CPE de l'académie de La Réunion
Driss Alaoui et Florence Darmon

El racismo desde la perspectiva de los adolescentes: su significado y experiencias
Patricia Mata et Belén Ballesteros

International schools and intercultural sensitivity.
Nigel Bagnall

Le normand en Nord Cotentin, un dialogue inter ou intra-culturel ?
Christine Pic-Gillard

La educación intercultural desde el discurso del profesorado
Elisa Usategui Basozabal, Ana Irene del Valle Loroño

La naissance du dialogue interculturel dans le milieu scolaire à travers l'enseignement de la littérature. Réalité ou utopie ?
Vassiliki Pandazi

Editorial

Driss ALAOUI
ORACLE
Université de La Réunion

Dans sa déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée en novembre 2001, l'UNESCO considère la diversité comme un patrimoine commun de l'humanité et comme une source de développement et d'enrichissement de l'être humain.

Le divers est au cœur de l'existence. La pluralité n'est pas l'exception mais plutôt la règle expliquait B. Lahire, considérant l'homme comme un être pluriel auteur de sa propre singularité qui n'est rien d'autre qu'une multitude de rapports (rapport à soi, à sa communauté, à l'autre, au monde…) articulés et constamment revisités.

De son côté, E Morin conçoit l'homme comme un être multidimensionnel : biologique, culturel, social, psychique… Il en va de même pour nos sociétés. En somme, la diversité est en nous et autour de nous, elle a survécu à toutes les tentatives d'homogénéisation du monde, elle est plus forte que ses « bourreaux » (colonialisme, globalisation libérale…) et nous sommes « condamnés » à vivre avec notre diversité endogène et exogène. Se pose donc la question de savoir si nous sommes suffisamment armés, outillés et socialisés au divers pour la sauvegarder, la transmettre et explorer ses fonds sans fond.

Nos sociétés ont connu plusieurs modes de traitement de la diversité culturelle.

L'assimilationnisme est une conception broyeuse des différences, réductrice des rapports humains, il tend à rendre l'autre semblable, mais un semblable infériorisé et dominé auquel on impose des valeurs particulières universalisées qui ne cherchent à garder de l'*alter ego* que l'*ego*. Or, « On ne s'enrichit pas, écrit H. Hannoun, au contact de ce que l'on est et que l'on sait déjà mais à celui de qui est autre, et comme tel, va apporter ce que l'on n'est pas encore… » (1987 : 61). L'assimilationnisme prône un rapport à l'autre établi sur le refus de l'autre, sur la peur de l'autre dont la disparition/absorption demeure aux yeux des défenseurs de ce courant la seule voie politiquement thérapeutique pour apaiser l'angoisse liée à l'hétérophobie. Selon B. Lorreyte et J.-F. Matteudi, « l'Autre – en particulier, l'immigré comme Autre-refusé – serait la matérialisation de tout ce que le moi refuse de lui-même, de sa propre personne, et en conséquence, a refoulé au plus profond de son inconscient. La présence de l'Autre a alors pour signification le rappel de la résurgence possible d'un inconscient qui risque de venir perturber la sérénité fondée sur l'oubli de certaines profondeurs de soi » (cité par Hannoun, 1987 : 48).

C'est contre cette liquidation des différences que le multiculturalisme s'est hissé pour protéger et défendre les intérêts des minorités ethniques, culturelles et linguistiques. Néanmoins, les politiques multiculturelles à force de vouloir protéger la diversité culturelle l'enferment et la privent des apports extérieurs, oubliant ainsi, comme l'écrit fort judicieusement A. Jacquard, que « Le véritable univers des hommes est l'univers de l'interaction, l'univers du « et ». Cela suppose qu'il y ait communication. « Communication » signifie mise en commun » (1997 : 60).

Aucun de ces deux modes de traitement de la diversité culturelle n'engage un véritable travail de construction, d'établissement et de renforcement de liens humains susceptibles de mutations et de transmutations respectueuses du même et de l'autre. Il est évident que la

diversité ne peut être préservée et enrichie ni par la domination d'une différence au détriment d'autres ni par la juxtaposition et la séparation des cultures.

Depuis quelques décennies, des praticiens et des chercheurs, confrontés à la complexité croissante des situations de contacts culturels, convoquent un autre mode d'approche, en l'occurrence l'interculturel, pour appréhender les processus, les micro-changements, les obstacles mais également les solutions liés à ces contacts. En pensant de façon dialogique deux termes/mouvements contradictoires, mais complémentaires -le rapprochement et le repoussement, la jonction et la disjonction des cultures- l'interculturel marque une rupture avec les deux premières conceptions de la diversité culturelle et de sa gestion.

Nous considérons l'interculturel comme une conception et une démarche de l'interaction entre deux semblables-différents qui donnent à voir et à entendre leur rapport au monde, à l'autre et à eux-mêmes. Ces acteurs-auteurs, savants de l'interaction, échangent le sens qu'ils confèrent à leur existence, un sens continûment interprété et réinterprété. En introduisant le dialogue interculturel au cœur de cette intersubjectivité, il devient possible que les incompréhensions et les tensions liées à deux visions différentes du monde, de la diversité culturelle et de l'altérité ne soient pas vécues comme l'achèvement de l'interaction, l'échec de l'institution du commun, mais comme une étape d'un processus indispensable à l'avènement de la compréhension et de l'intercompréhension. Une définition de la situation partagée est une construction, un aboutissement où les visions se rapprochent sans se confondre rendant ainsi possible la réalisation de la mise en commun. Un conflit de définition de la situation n'est jamais à exclure, il est même nécessaire pour le renouvellement du commun et pour l'enrichissement des acteurs en situation mais aussi pour le maintien du dialogue interculturel.

C'est à partir d'une vision donnant la priorité à la jonction, à la reliance, à l'incertitude, au frottement… et dépassant le réductionnisme, le cloisonnement, la séparation… qu'il convient de penser la diversité culturelle, l'altérité et les rapports à soi et à autrui. C'est cette orientation que nous avons cherché à donner à ce numéro consacré à la diversité culturelle et au dialogue interculturel. Il faudrait y voir un signe d'engagement et de participation de la Société Européenne d'Ethnographie de l'Education aux débats et aux manifestations scientifiques à l'occasion de l'année européenne du dialogue interculturel (2008).

Les contributions rassemblées dans ce numéro sont réparties en trois ensembles :

- Un premier ensemble regroupe quatre textes abordant, sous des approches différentes mais complémentaires, la diversité culturelle et linguistique, l'altérité et le dialogue interculturel en Europe et au Canada.

Dans une longue réflexion sur le rapport à l'autre, Christoph Wulf critique les processus d'européisation, de mondialisation et leurs effets sur la diversité culturelle, l'économie, l'éducation et les Etats-nations. Contre cette dynamique universalisante, l'auteur prône - à partir d'une anthropologie plurielle, critique et réflexive- le développement de pratiques et de compétences interculturelles et transculturelles capables de faciliter l'interaction avec l'autre tout en lui reconnaissant le droit de rester autre.

Quant à Carsten Quell, il montre que le multiculturalisme canadien est un dépassement du biculturalisme. 1971 est considérée comme un tournant historique, date à laquelle le Canada devenait le premier pays au monde à adopter une politique officielle en matière de multiculturalisme. L'auteur explique que le dialogue interculturel, même s'il ne figure pas dans les déclarations officielles, se trouve au cœur des relations entre les quatre composantes

ethniques du Canada. Il est favorisé par le respect de la différence, des droits de la personne et la reconnaissance de la diversité raciale, ethnoculturelle et religieuse.

R. Lucas pose une question devenue incontournable et à laquelle sont confrontées aujourd'hui toutes les sociétés modernes : comment vivre ensemble tout en respectant la diversité culturelle qui caractérise le monde actuel ? En se référant à une approche socio-historique, il analyse le cas de l'île de La Réunion depuis sa constitution. L'esclavage, l'assimilation, l'intégration et l'interculturalisme forment les ingrédients de cette analyse.

Enfin, en se rapportant à une recherche européenne dont il fut l'un des animateurs principaux, Frédéric Tupin montre l'intérêt de penser conjointement la diversité linguistique et culturelle et la complémentarité entre l'éducation au plurilinguisme et le dialogue interculturel. Les situations de contact culturel sont éclairées moyennant une articulation de concepts empruntés à la microsociologie, à la sociolinguistique, aux approches interculturelles et au paradigme de la complexité.

- Un second ensemble traite de l'importance de former à l'interculturel dans un monde pluriel et hétérogène**.**

Christine Escalier débute son article par une réflexion sur le rôle majeur de l'anthropologie dans la formation des professionnels à l'interculturel et à l'altérité. Les résultats de son enquête, concernant l'examen des programmes de 124 licences et 55 masters (sciences de l'éducation) proposés par 11 universités et 22 instituts supérieurs en éducation portugais, montre que seuls 2 sur 33 établissements enseignent l'anthropologie culturelle. L'auteur montre l'intérêt de préserver un espace et un champ de recherche à l'anthropologie culturelle.

R. Hess et G. Weigand, quant à eux, présentent deux techniques d'écriture. Le journal extime qui permet au diariste de décrire, de réfléchir et d'analyser ses pratiques professionnelles, son rapport à soi et aux autres. La correspondance, en s'adressant à autrui, facilite le dialogue, invite à réagir, à se positionner. Les deux techniques aident à créer des moments avec les autres et à penser l'expérience de l'intérité.

Bruno Pilaud nous livre une réaction réflexive sur la place de l'Autre dans la formation des travailleurs sociaux.

Enfin, dans « Le rapport au temps : élément fondamental dans la formation à l'interculturel », Patrick Tapernoux explique que le temps est une affaire de culture, mais sa compréhension exige un détour pluridisciplinaire voire transdisciplinaire auquel l'auteur consacre les premières pages de son article.

- Un dernier ensemble est dédié aux travaux de terrain relatifs à la gestion de la diversité culturelle et au dialogue interculturel, notamment en milieu scolaire.

Le texte de D. Alaoui et F. Darmon propose, à partir d'entretiens ethnographiques effectués dans l'Académie de La Réunion, une analyse qualitative des points de vue des Conseillers Principaux d'Education concernant la diversité culturelle, de la manière dont ils la gèrent dans le quotidien des établissements, des obstacles auxquels ils sont confrontés. Ils terminent leur contribution par l'examen des préconisations faites par ces professionnels pour améliorer la prise en compte de l'altérité et de la différence dans la vie scolaire.

Patricia Mata et Belén Ballesteros présentent les résultats de leur enquête exploratoire sur le racisme menée auprès de jeunes d'origines diverses à Madrid. L'un des objectifs de cette investigation est de comprendre ce phénomène et de définir des mesures éducatives curatives et préventives pour lutter contre le racisme en milieu scolaire.

La contribution de Nigel Bagnall analyse les spécificités des écoles internationales à partir des points de vue des enseignants et des élèves. L'auteur met l'accent sur la sensibilisation à l'interculturel et le traitement des situations conflictuelles liées à la diversité culturelle.

De son côté, Christine Pic-Pillard s'interroge sur la possibilité d'un dialogue interculturel dans un contexte où la langue normande est perçue comme péjorée et annexée à la langue française. L'enquête de terrain menée dans des collèges situés dans deux régions du Nord-Cotentin (La Hague et la circonscription de Valognes) a permis de faire un état des lieux et de saisir le rapport des élèves à la culture et à la langue normande.

c'est à travers des entretiens et des discussions en groupe que Elisa Usategui Basozabal et Ana Irene del Valle Loroño ont cherché à comprendre comment apparaissent des préjugés et des stéréotypes ethniques dans le discours des enseignants exerçant dans des établissements scolaires basques. Une partie des interviewés voient dans l'éducation interculturelle une voie qui permet l'intégration et préserve la diversité culturelle.

Enfin, à partir d'une étude comparative visant des établissements secondaires français et grecs, Vassiliki Panzali se demande si dans des classes multiculturelles l'enseignement de la littérature contribue à la lutte contre le racisme et favorise le dialogue interculturel.

Pour clore, nous espérons que les différents apports exprimés dans ce numéro nourrissent les débats sur la diversité culturelle et l'altérité, contribuent à faire connaître l'interculturel comme façon complexe de concevoir l'altérité, les cultures en mouvement, les contacts culturels, la diversité de l'unité et l'unité de la diversité (Morin, 2000) mais aussi comme puissance d'interrogation empêchant la rigidification du sens, car « connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude » (Morin, 1999).

Références

Hannoun H., (1987), *Les Ghettos de l'école : pour une éducation interculturelle*, Paris, ESF.

Jacquard A., (1997), « L'école : lieu où on apprend l'échange », in Bentolila A., (dir.) *L'école et ses maîtres*, Paris, Nathan : 57-65.

Morin E., (1999), *Tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Le Seuil.

Première partie : Regards interculturels sur la diversité culturelle et linguistique

Le défi de la diversité culturelle : mondialisation et européisation différenciées. Un cadre conceptuel pour une ethnographie interculturelle

Christoph WULF
Professeur en anthropologie et sciences de l'éducation
Université libre de Berlin

À la question « quelle mondialisation et quelle européisation ? », il n'y a, à mon avis, qu'une seule réponse : une mondialisation et une européisation différenciées. Nos recherches au Centre Interdisciplinaire d'Anthropologie Historique à Berlin ont clairement montré qu'après la mort de Dieu (Nietzsche), après la mort de l'Homme, de l'être abstrait masculin et européen au sens de Foucault, l'anthropologie normative comme la présuppose la mondialisation et l'européisation universalisante n'est plus possible. A la place de celle-ci, c'est une confrontation qui prend en considération les différentes conditions de la dynamique de mondialisation et d'européisation dans les différentes cultures qui est nécessaire. *L'apprentissage interculturel*, c'est-à-dire apprendre à connaître l'autre et l'étranger, y joue un rôle important. Si celui-ci constitue de nos jours le point central de l'éducation, cela implique alors une modification du concept de culture. On ne peut plus, comme le faisait encore Herder, concevoir la culture comme une île refermée sur elle-même dont les habitants rentreraient en contact avec les habitants d'autres îles. Dans beaucoup de cas, l'Autre de la culture étrangère fait déjà partie de la culture que l'on considère comme étant la sienne, où il sert de référence importante à l'étranger qui est en nous, ce qui représente une condition préalable à la participation aux processus de mondialisation différenciée/différenciante.

Européisation et mondialisation uniformisantes

Par européisation, on entend une dynamique qui assimile les uns aux autres de manière durable la société européenne, les différentes régions de l'Union Européenne, les nations et les cultures locales. Cette dynamique est engendrée par le concours incontrôlé de différents éléments parmi lesquels cinq sont particulièrement importants :

Dans le cadre de la mondialisation, l'européisation de marchés financiers et de capitaux internationaux déterminés par des forces et des mouvements indépendants des processus économiques réels. Ceux-ci sont accompagnés par la disparition de frontières du commerce, l'augmentation de la mobilité des capitaux et le gain d'influence de la théorie de l'économie néolibérale.

Dans le cadre de la mondialisation, l'européisation des stratégies des entreprises et des marchés qui sont des stratégies de production, de distribution et de réduction des coûts par délocalisation.

Dans le cadre de la mondialisation, l'européisation de la recherche et du développement technologique accompagnée par l'élaboration de réseaux mondiaux, de nouvelles technologies d'information et de communication, tout comme l'extension de la Nouvelle Economie.

Dans le cadre de la mondialisation, l'européisation de structures politiques transnationales et la perte d'influence des Etats-nation, le développement d'organisations et

structures internationales, tout comme l'accroissement de l'importance des organisations non gouvernementales (ONG).

Dans le cadre de la mondialisation, l'européisation de modèles de consommation, de styles de vie et de styles culturels connaissent une tendance à l'uniformisation. L'augmentation de l'influence des nouveaux médias, du tourisme ainsi que l'européisation de modes de perception et de structures de conscience, le modelage d'individualité et communauté engendré par les effets de l'européisation, tout comme l'apparition d'une mentalité d'appartenance à une seule et même Union Européenne.

L'effet combiné de ces éléments crée un nouveau cadre de références pour la compréhension de *l'esprit du temps*, pour l'auto-compréhension de l'homme de nos jours et donc pour les évolutions culturelles du présent. Ce qui est ici caractéristique sont : *l'isolement de l'économique hors du politique, la mondialisation et l'européisation des formes de vie et l'accroissement de l'importance des images dans le cadre d'un « iconic turn »*. Ces évolutions sont ambivalentes et nécessitent une analyse critique.

C'est en particulier l*'isolement de l'économique hors du politique* qui aboutit à des évolutions sociales et culturelles indésirables. Les possibilités pour les citoyens de participer aux décisions influant sur les développements de politiques économiques et capitalistes se minimisent. Ceci débouche sur des iniquités sociales qui elles-mêmes entraînent des iniquités politiques. Une analyse idéologique critique de ces développements permet de dégager l'ambivalence de l'européisation et de la mondialisation. L'idéologie répandue de toutes parts que la libération des marchés mène également à l'émancipation et à une augmentation de l'autonomie des individus n'est plus crédible. Derrière cette idéologie, c'est l'intérêt économique continu et servant le propre intérêt qui se fait jour.

L'européisation et la mondialisation des formes de vie sont une autre évolution ambivalente. Elle est accompagnée par une tendance à l'assimilation et à l'uniformisation qui vise à niveler les différences entre les régions d'Europe, les Etats-nations, les diverses cultures. Ceci est fréquemment vécu comme une dévalorisation de sa propre culture et de ses valeurs et entraîne l'attitude défensive, l'agression et l'hostilité. L'universalisation des formes de vie se retrouve face aux limites de sa capacité à s'imposer. La plupart des individus souhaitent vivre dans des formes de vie qui se sont développées au fur et à mesure et ne peuvent supporter qu'un certain degré de changement. Dans les formes de vie qui leur sont familières, c'est le sens de la vie et la sécurité qu'ils trouvent. C'est pour cette raison que l'européisation uniformisante des formes de vie nécessite d'être complétée par une différenciation des formes de vie.

Les nouveaux médias jouent un rôle important dans cette évolution. C'est par leur moyen que le *monde européen et non-européen* est transformé en *images* et, en tant que telles, sont donc rendues accessibles de n'importe quel endroit à n'importe quel moment. C'est sous la forme d'images et de sons que les informations et perspectives du monde sont accélérées et deviennent presque simultanément et de manière ubiquitaire accessibles. Le philosophe allemand Martin Heidegger avait déjà pressenti dans les années trente du siècle dernier cette évolution quand il émettait la supposition que le monde allait devenir image et que l'homme lui ferait face, sans patrie. Ces processus de mise en image et d'abstraction s'accroissent toujours plus et aboutissent à des changements des formes de perception du monde et de soi.

La prédominance d'une économie européenne et mondialisée sur le politique et le social, l'européisation des formes de vie et la mise en image croissante de l'expérience du monde ont pour effet en Europe des évolutions qui entraînent également – de part la transformation du monde du travail, de part la réduction de l'importance des Etats-nations –

le rapprochement et l'interpénétration des cultures, de nouvelles conditions d'éducation et donc des changements intenses :

A la suite de la division transnationale du travail et des nouvelles stratégies mondiales de production et de distribution, *il n'y a plus suffisamment de travail pour tout le monde*, et surtout pour les emplois non qualifiés. Même l'espoir fondé sur la transition d'une société de travail à une société dominée par le secteur tertiaire ne peut y remédier. Les sujets sociaux ne trouveront plus le sens de leur vie dans le travail. C'est pourquoi il faut faire en sorte qu'ils puissent le trouver ailleurs. Il va presque de soi que l'éducation y joue un rôle capital. Mais il faudra abandonner l'idée qu'une formation destine à un métier précis et il faudra favoriser le développement de capacités telles que la coopération et l'innovation, la réflexion et la performance, la compétence interculturelle et développer les médias. Dans ce contexte, l'éducation est non seulement responsable de la transmission de connaissances spécifiques à l'individu, mais elle doit aussi contribuer au développement de ces capacités qui lui permettent de mieux gérer des domaines qui n'ont pas de lien avec le monde du travail. Pour mieux gérer la vie et le travail, tous deux rendus plus complexes par la mondialisation, il est donc nécessaire d'investir davantage dans le domaine de l'éducation.

La réduction de l'importance des Etats-nations. Si l'Etat-nation, en tant que territoire distinct des autres pays européens, a jusqu'à présent encouragé la culture et l'éducation nationale, la mondialisation entraîne peu à peu une réduction de son importance et d'autres conditions de l'éducation en Europe. Cette perte de souveraineté des Etats-nations a plusieurs causes : premièrement, des commissions européennes supranationales prennent à leur place un nombre toujours plus grand de décisions. Les Etats-nations y participent certes, mais ne les prennent plus tous seuls. Le fait que ces décisions soient prises de manière coopérative est positif pour les Etats-nations, dans la mesure où elles peuvent avoir un impact en Europe, voire dans le monde entier. Deuxièmement, les groupes multinationaux réduisent le pouvoir des Etats- nations car ils les mettent en concurrence les uns avec les autres. Ainsi développent-ils leurs produits dans les pays technologiquement très avancés, payent des impôts dans les pays où les impôts sont les moins lourds alors que la production a lieu dans les pays à petit salaire. La destruction des emplois entraîne pour les Etats-nations des dépenses supplémentaires pour dédommager les chômeurs, mais en même temps se pose le problème du financement de ces dépenses publiques, puisque les multinationales payent leurs impôts dans un autre pays. Cette stratégie permet aux multinationales d'augmenter leur bénéfice, tandis que les Etats-nations manquent de moyens pour investir dans l'éducation, la santé et le domaine social. Ils auront donc de plus en plus de difficultés à assumer leurs tâches traditionnelles et risquent de ne plus pouvoir remplir leur devoir d'intégration.

La mondialisation et l'européisation *rapprochent les différents pays d'Europe* et permettent aux Européens de connaître de nouveaux espaces culturels et sociaux, qui ne correspondent plus aux territoires nationaux séparés par des frontières. Relativement peu de temps et d'argent suffisent de nos jours pour franchir d'énormes distances. Les images, les discours et le tourisme de masse nous rapprochent de ce qui est loin. L'ordre traditionnel de l'espace, du temps, du lointain, de la proximité, de l'inconnu et du familier est brisé. L'Europe se compose plutôt de plusieurs centres culturels, économiques et de plusieurs politiques régionales qui ont tous un certain impact dans le domaine de la technologie, des finances, des médias, des images et des débats internationaux.

Vers une européisation et une mondialisation différenciée

Malgré quelques évolutions inverses, la contrainte à l'universalisation dans les processus d'européisation de l'économie, des marchés financiers, des technologies, de l'européisation des médias tout comme des formes et pratiques de vie humaine, est persistante. Pourtant, une européisation nivelant les différences entre les diversités culturelles et les formes de la vie quotidienne n'est pas judicieuse. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'apporter un soutien aux éléments au sein de l'européisation qui encouragent la diversité culturelle et les évolutions sociales. *Ce n'est pas une européisation et une mondialisation uniformisante, mais une européisation et une mondialisation différenciée qui sont donc le devoir de l'avenir.* C'est seulement si celle-ci est réalisée que la lutte pour l'hégémonie, et avec celle-ci la violence dans des contextes internationaux, régionaux et locaux, peut être évitée. Mais comment peut avoir lieu une telle correction de la contrainte d'uniformisation de la dynamique de l'européisation dans le cadre de la mondialisation et comment peut-on éviter une prédominance de l'économique sur le politique ? En dernière instance, ceci relève du domaine de la politique internationale. Mais celle-ci, seule, n'est pas assez puissante. Ce qu'il faut, c'est une opinion publique véhiculant la conception d'une européisation différenciée qui est consciente des conflits mondiaux. Les recherches des sciences culturelles jouent, dans la quête d'alternatives à l'européisation universalisante, un rôle important. Les médias et le système scolaire et éducatif occuperont une place prépondérante pour la prochaine génération en ce qui concerne l'ancrage des conceptions de l'Union Européenne *différenciée*.

L'Européisation et la mondialisation : le défi de l'Autre

Par rapport à cette dynamique universalisante, il s'agit de renforcer l'Autre, la particularité dans les diverses cultures. Au lieu de concevoir la culture comme une unité mentale de valeurs, il vaut mieux voir en elle un ensemble de différences profondes, une pluralité de modes d'appartenance et d'être, comme une *multiplicité en profondeur.* C'est une compréhension de la culture issue d'expériences de décentration du monde et de la fragmentation culturelle. Une telle manière de voir contribue à développer moins de réactions négatives et agressives à l'égard de l'étranger et de s'ouvrir à son altérité. La place faite à la différence est une condition préalable à la genèse d'une conscience interculturelle. La voie ne peut être ouverte à la compréhension, la sympathie et la coopération qu'une fois reconnu et accepté le fait de la différence de l'Autre.

L'acceptation de l'Autre exige le dépassement de soi-même, qui seul permet l'expérience de l'Autre. Pouvoir vivre l'étrangeté de l'Autre présuppose d'être disposé à faire en soi-même la connaissance de l'Autre. Aucun individu n'est une unité ; chacun se compose de parts contradictoires dont chacune est source de désirs d'action. Rimbaud a formulé avec force cette condition de l'individu : "Je est un autre." En refoulant ses contradictions les plus immédiates, le moi tente, certes de forger sa liberté, mais elle est sans cesse entravée par des pulsions hétérogènes et des injonctions normatives. L'intégration des parts bannies du moi à son autoperception est donc une condition indispensable à l'acceptation de l'Autre.

La complexité du rapport entre moi et l'Autre tient à ce que le moi et l'Autre ne se font pas face comme deux entités fermées l'une à l'autre ; bien au contraire, l'Autre concourt sous des formes multiples à la genèse du moi. L'Autre n'est pas seulement à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de l'individu. L'Autre intériorisé dans le moi rend plus difficile la relation avec l'Autre situé à l'extérieur. Cette constellation fait qu'il n'y a pas de point de vue ferme en deçà ou au-delà de l'Autre. Dans de nombreuses expressions du moi, l'Autre est toujours déjà

inclus. Qui est l'autre ? Comment il est perçu ? Cela ne dépend pourtant pas que du moi. Les interprétations de soi que se donne l'Autre sont tout aussi importantes. Elles ne doivent pas nécessairement être homogènes, mais elles concourent à l'image que le moi se fait de l'Autre.

Si la question de l'Autre contient la question du soi et inversement, alors les processus de compréhension entre ses univers sont toujours des processus de thématisation du soi et d'auto-formation. S'ils réussissent, ils aboutissent à accepter la non-compréhension de l'autre et induisent une étrangeté à soi. Au regard de la tendance des sociétés au désenchantement du monde et à la disparition de la dimension exotique, le risque existe qu'à l'avenir, dans leur monde, les êtres humains ne rencontrent plus que le même, et que leur manque la part étrangère grâce à laquelle, en termes de confrontation, ils peuvent s'épanouir. Si la perte de cette part étrangère fait peser un risque sur les potentialités du développement humain, alors sa préservation, c'est-à-dire l'étrangeté du familier et du soi, prend une grande importance. Les efforts visant à maintenir l'étranger dans l'intériorité de l'être et dans le monde extérieur seraient alors des contre-tendances nécessaires à un globalisme facteur de nivellement des différences.

La conscience chez l'individu de sa non-identité constitue une prémices importante de son ouverture à l'Autre. La confrontation avec des cultures étrangères, avec l'Autre dans la culture d'origine et avec l'étranger en soi-même doit permettre de développer la faculté de percevoir et de penser du point de vue de l'étranger ou de l'Autre. Changement de perspective où il s'agit d'éviter la réduction de l'autre à soi-même. C'est la tentative de mettre le soi entre parenthèses, de le voir et de le vivre du point de vue de l'Autre. L'objectif, c'est l'élaboration d'une *pensée hétérologique*, au cœur de laquelle se situe la relation entre le familier et l'étrange, le savoir et le non-savoir, la certitude et l'incertitude. Par suite du déclin des traditions, de l'individualisation, des tendances à la différenciation et à la mondialisation, beaucoup d'évidences premières de la vie quotidienne sont remises en question et exigent réflexion personnelle et sens de la décision. Pourtant, si cette évolution augmente les marges de manœuvre offertes à l'individu, elle ne lui assure pas plus de véritable liberté. L'individu n'a souvent d'espace de décision que là où il est sans pouvoir sur l'amont de la situation. C'est le cas, par exemple, dans les questions d'environnement où il peut sans doute prendre des décisions en fonction de sa conscience mais sans beaucoup d'influences sur les macrostructures sociales qui en réalité commandent la qualité de son environnement.

Dans ce monde qui devient de plus en plus impénétrable, l'insécurisation de l'individu s'accroît : il doit entretenir sa différence d'avec l'Autre - une situation qui fait de l'incertitude et de l'insécurité des caractéristiques essentielles de la vie sociale. Celles-ci trouvent d'une part leur origine dans tout ce qui est extérieur à l'individu, d'autre part dans son monde intérieur et en fin de compte, dans l'interaction entre intériorité et extériorité.

Face à cette situation, les tentatives ne manquent pas de proposer de pseudo-certitudes pour rendre supportable cet état d'incertitude. Elles ne sont pourtant d'aucun secours à ceux qui voudraient retrouver l'ancien sentiment de sécurité. Leur valeur est relative, ne s'affiche le plus souvent qu'à la suite d'interdits de toute alternative. Ces exclusions dépendent de la constitution psychosociale de l'individu, d'une part, et des structures sociales des rapports de forces, de l'autre, ainsi que, tels qu'ils en résultent, des processus de valorisation et de dévalorisation des valeurs, des normes, des idéologies et des discours.

Avec la pluralité des visions de la réalité des conceptions scientifiques, l'expérience de la différence devient un moment déterminant dans la production du savoir individuel et collectif et dans son utilisation. C'est elle seule qui permet l'expérience de l'Autre, sans laquelle aucune construction productive n'est possible dans les rapports avec des cultures

étrangères. Dans ces expériences, la relation à la contingence joue un rôle décisif. Est contingent ce qui pourrait être autrement. Est contingent ce qui, dans la planification, est reconnu comme hors d'emprise, ce qui tient du hasard mais sur quoi l'agir peut peser. Par contingence, on désigne donc un champ de possibilités ouvertes. Espace où deviennent contingents ces événements qui surgissent parfois dans le sillage de nos actions sans que rien ne nous ait préalablement indiqué comment ni pourquoi ils se produisent ainsi et non pas autrement. Cette conception de la contingence peut être lue comme une description de l'expérience contemporaine de la réalité telle qu'elle inclut le rôle constitutif de l'Autre. Le vivre avec l'Autre est vivre avec des contingences et ses limites de planification. Les résultats en sont partiellement aléatoires, et demeurent donc imprévisibles. Or, c'est précisément de telles contingences qu'émergent de nouvelles possibilités d'expérience de l'autre et de soi ouvrant des horizons jusque-là insoupçonnés. Au cours de ces processus émerge une conscience des virtualités qui induit un nouveau type de relations avec l'Autre.

Le discours sur l'Autre rend attentif aux limites des approches psychologiques, épistémologiques et culturelles qui coïncident avec l'*égocentrisme*, le *logocentrisme* et l'*ethnocentrisme*. Même s'il a semblé un moment possible de percer le mystère de l'Autre, ce sentiment ne s'est pas confirmé. Au sein même du quotidien bien connu et familier les objets, les situations et les êtres nous deviennent étrangers. Les valeurs espérées de sécurité et de familiarité des conditions de vie deviennent problématiques. Sans doute la stratégie qui consistait à effacer l'Autre en voulant le comprendre a-t-elle contribué à mieux connaître beaucoup d'univers étrangers : des valeurs de sécurité et de familiarité se sont substituées à l'incertain et au menaçant. Mais cette sécurité n'est souvent qu'une apparence ; à son revers et sur ses marges, l'insécurité et le danger n'ont pas diminué. Le geste qui consiste à se rendre le monde familier n'a pas comblé les attentes fondées sur lui. Au fur et à mesure que s'étend le monde connu, l'inconnu prend de l'ampleur. L'extension du savoir ne permet pas de réduire la complexité des contextes de vie. Plus s'étend le savoir sur ces structures et ces phénomènes, plus s'accroît aussi le non-savoir, qui réapparaît toujours, désignant leurs limites aux savoirs et aux possibilités de souveraineté d'un agir humain fondé sur eux. L'Autre se trouve souvent réduit au Même, sans être pour autant dépassé. Il s'articule au cœur et aux limites du connu, exigeant d'être pris en considération.

Beaucoup d'auteurs ont décrit en détail les processus de construction du sujet moderne et l'émergence de l'*égocentrisme*. Des « technologies du soi » sont utilisées pour former des sujets. Beaucoup de ces stratégies se réfèrent à des représentations d'un soi clos sur lui-même, le sujet étant au centre de l'agir, susceptible de mener une vie et élaborer une biographie autonome. Les effets secondaires - et involontaires - de ces tendances à la construction d'un sujet autarcique sont multiples. Il n'est pas rare qu'en œuvrant à s'instaurer de lui-même le sujet échoue dans cet acte même. L'autodétermination et le bonheur escomptés d'un agir autonome sont contrés par d'autres forces, rebelles à ces exigences. L'ambivalence de la construction du sujet se manifeste au niveau de l'égocentrisme qui lui est inhérent : il lui sert à la fois de stratégie de survie, d'appropriation, de pouvoir, et de stratégie de réduction, de nivellement. Centrée sur les forces du moi, la tentative de réduire l'Autre à l'utilitaire, à sa fonctionnalité et à sa pure disponibilité semble avoir à la fois réussi et échoué. Pour les relations à l'Autre, il en résulte un nouvel horizon, un nouveau champ d'investigation.

Le *logocentrisme* a poussé à percevoir et réélaborer dans l'Autre uniquement ce qui est adéquat à la raison. Ce qui n'est pas susceptible de raison et n'en épouse pas les formes, n'est pas pris en compte, se trouve exclu et dévalorisé. A raison le "comparse" de la raison. C'est également le cas pour la raison restreinte des rationalités fonctionnelles. Les adultes ont raison par rapport aux enfants, les civilisés aux primitifs, les bien-portants aux malades. En possession de la raison, ils revendiquent leur supériorité sur ceux qui, selon eux, disposent de

protoformes ou de formes aberrantes de la raison. Lorsque l'Autre se distingue du caractère universel de leur langue et de leur raison, il devient beaucoup plus difficile de l'approcher et de le comprendre. Nietzsche, Freud, Adorno et bien d'autres ont soumis à la critique cette suffisance de la raison, et montré que les hommes et les femmes vivent aussi dans des contextes auxquels la raison n'a qu'un accès insuffisant.

L'ethnocentrisme a aussi contribué à pratiquer durablement l'asservissement de l'Autre. Beaucoup d'auteurs ont analysé les processus de destruction de cultures étrangères. Parmi eux : la colonisation de l'Amérique latine au nom du Christ et des rois chrétiens. L'anéantissement de ces cultures se confond avec la conquête du continent. Dès les premiers contacts, l'exigence leur est intimée de s'adapter et de s'assimiler, avec l'esclavage ou l'anéantissement comme alternatives. Dans un geste de dominateur, c'est l'identité du soi qui est imposée, comme si devait être créé un monde sans l'autre, sans l'étranger. Un entendement fondé sur une stratégie de pouvoir rend possible la destruction des peuples indigènes. Les *indios* ne saisissent pas que les Espagnols se comportent sans scrupules et dans un esprit calculateur, qu'ils ne parlent que pour leurrer : les manifestations amicales n'expriment pas ce qu'elles donnent à croire ; les promesses ne sont pas destinées à arrêter quelque engagement, mais à abuser l'Autre. Chaque action sert d'autres objectifs que ceux affichés. Une manière de traiter l'autre légitimée par les intérêts de la couronne, le mandat de missionnarisme de la chrétienté et l'infériorité des indigènes. La soif de l'or et les motifs économiques sont passés sous silence, évacués de l'image de soi et du monde.

Européisation et mondialisation différenciées ou les nouvelles formes de la transculturalité

La conception sur laquelle se base l'européisation universalisante est insuffisante. Considérer que les valeurs eurocentriques, les normes, les pratiques et les styles de vie – à la base même de ce concept – pourraient être tout simplement mis à l'écart n'est pas réaliste. Les valeurs et formes de vie eurocentriques initient bien plus des confrontations envers les cultures traditionnelles qui transforment dans ce contexte aussi bien les valeurs et formes de vie européenne que les cultures traditionnelles. Même si parfois tradition et modernité prennent des formes étranges de coexistence qui aboutissent sur le fait que le différent et le contradictoire vivent l'un à côté de l'autre, la rencontre entre valeurs et formes de vie engendre pourtant souvent la violence. Celle-ci est d'autant plus intensive dans la mesure où la dynamique de mondialisation et d'européisation ne tient pas compte des pratiques de vie et des valeurs d'autres cultures, ou bien tente de niveler celles-ci. Un concept de culture se basant sur une *homogénéisation sociale, une consolidation des ethnies et une délimitation interculturelle* n'est pas suffisant pour comprendre ces processus d'assimilation culturelle comme il le faut. De même, une compréhension de la culture qui considère la « culture » selon le modèle de l'île et qui comprend par éducation interculturelle un apprentissage entre des cultures fermées les unes aux autres ne suffit pas non plus. Au lieu de cela, on doit partir d'une conception de l'existence d'un réseau entre différentes cultures qui s'est développé historiquement et qui aujourd'hui s'intensifie et pour le résultat duquel on ne peut plus parler en termes de cultures nationales ou ethniques. Les cultures du présent sont caractérisées par *l'hybridation*. On observe la tendance de chaque culture à considérer toutes les autres comme des cultures analogues ou bien comme des satellites. Ceci est valable au niveau de la population, des marchandises et des informations. Dans le monde entier, vivent dans la plupart des pays des ressortissants de chaque pays du monde ; de plus en plus, les mêmes articles (même ceux qui ont une fois représenté l'exotisme par excellence) sont disponibles partout ; en outre, les moyens de communication électronique rendent disponibles toutes informations de manière identique depuis n'importe quel point du globe. De même, il devient

de plus en plus difficile de différencier clairement *le propre de l'étranger*. Ceci aboutit au le fait que la plupart d'entre nous prennent part à plusieurs cultures qui nous marquent chacune d'une manière unique. Cette situation est aussi l'expression d'un *écart croissant entre identité nationale et culturelle*. Tout comme l'ont montré les réflexions sur l'autre, il est important de percevoir l'étranger dans sa propre culture et le propre dans la culture étrangère, et de développer, à partir de cette perception, une perspective critique envers sa propre culture et la culture étrangère. Cette manière de voir permet également d'établir des connexions et des transitions entre différentes cultures. Vis-à-vis des limites que rencontre la compréhension entre différentes cultures, le développement de points communs pragmatiques entre les membres de différentes cultures obtient une énorme importance. Jusqu'ici, on ne sait toujours pas si une mondialisation acceptant et encourageant les différences entraînerait à long terme une réduction de la diversité culturelle. Cependant, il est certain que de tels processus performatifs créant de nouvelles communautés contribuent aussi à une nouvelle diversité culturelle dans laquelle de nouvelles formes de points communs et de différences voient le jour.

Européisation et mondialisation : la critique de l'anthropologie historique culturelle

L'image de l'homme sur laquelle repose la mondialisation universalisante se base sur celle de « l'homme flexible » (Sennett). Flexibilité, mobilité, esprit d'équipe tout comme l'accélération et la capacité d'adaptation représentent les aspects de cette image de l'homme qui focalise l'individu et qui dépeint en grande partie les qualités de l'image de l'homme eurocentrique. La focalisation de l'économie et la réduction de l'importance d'aspects sociaux et culturels dans un souci de rationalisation, d'augmentation de l'effectivité et l'optimisation du profit, s'inscrivent également dans un contexte eurocentrique. C'est également une raison pour laquelle ce développement universalisant rencontre des oppositions dans des cultures différentes au sein desquelles l'adoption des normes inhérentes à la mondialisation est perçue en tant que « trahison » de sa propre culture et est refusée. La soumission à une telle norme anthropologique abstraite n'est donnée ni au sein d'une culture et encore moins au sein de la société mondiale. C'est ce que révèlent aussi nos recherches en Anthropologie historique à Berlin, caractérisées par des efforts transdisciplinaires qui, même après la mort de l'homme et la fin d'une norme anthropologique obligatoire, servent à analyser des phénomènes et des structures du monde des hommes. Cette anthropologie historique constitue un domaine capital du savoir culturel, aujourd'hui caractérisé par le pluralisme et la diversité. Tout savoir anthropologique est au contraire pluriel et hétérogène. C'est pourquoi le savoir anthropologique est aussi un savoir relatif et fractal, provisoire et limité.

Ce savoir anthropologique fonctionne dans *une double contextualité historique et culturelle* : d'une part pour celui qui produit la connaissance, d'autre part pour celui qui, dans ses recherches, s'appuie sur ce savoir produit dans un contexte. Cette double historicité et culturalité relativise le contenu du savoir anthropologique. Simultanément, ce rapport au temps crée une perspective nouvelle qui souligne le fait qu'il n'y a pas de vérité en soi et pour soi, mais que toute connaissance est à considérer dans son rapport au contexte. Bien plus, le savoir anthropologique crée de nouvelles questions et perspectives, ~~et~~ ainsi que de nouveaux thèmes. La fin de l'époque où dominaient des systèmes anthropologiques refermés sur eux-mêmes offre de nouvelles occasions de produire de nouveaux objets. L'anthropologie devient une anthropologie historique et culturelle qui prend en compte l'historicité et la culturalité du chercheur, mais également celle de son objet. L'anthropologie historique et culturelle essaie encore de mettre en relation ses perspectives et ses méthodes avec celles de son objet. Son objectif n'est plus la recherche sur l'homme comme être universel, mais sur des hommes et

des enfants réels, dans des contextes historiques et sociaux déterminés. Dans cette perspective, l'idée d'un concept totalisant de l'homme perd de sa valeur. L'anthropologie historique et culturelle de l'éducation ne se limite pas à certaines cultures ni à certaines époques. Dans la réflexion sur sa propre historicité et culturalité, elle peut en principe surmonter l'eurocentrisme des sciences humaines et l'intérêt purement historiciste de l'histoire, elle s'engage dans les problèmes non résolus du présent et du futur.

L'anthropologie doit inclure une *critique anthropologique* dans sa propre compréhension, qui thématise son champ de compétences et ses limites. Par exemple, la critique de l'anthropologie doit travailler sur les simplifications qui résultent des comparaisons homme/animal de l'anthropologie traditionnelle. Elle doit aussi prendre en compte les erreurs issues de la distinction populaire entre nature et culture. Elle doit encore s'attacher à éviter les réductions objectivistes de l'homme. La critique anthropologique examine les concepts centraux, les modèles, les procédés de l'anthropologie et réfléchit aux conditions de légitimité des connaissances de l´anthropologie.

L'anthropologie est plurielle et réflexive. C'est pourquoi elle se méfie des consolidations précipitées de son savoir et reste disponible pour accueillir le "différent". Grâce à ce pluralisme (qui diverge d'une attitude qui met tout sur le même plan), une ouverture de principe pour le travail interdisciplinaire lui permet de s'intéresser à la complexité plutôt qu'à la réduction du savoir anthropologique. Le savoir anthropologique se constitue à partir des conditions spécifiques dictées par la culture et le langage, tout particulièrement dans une conjoncture où l'international et l'interculturel prennent une place de plus en plus importante. Ceci signifie que plus le savoir augmente, et plus augmente le non-savoir. Certes, la complexité des liens conceptuels s'agrandit, mais avec celle-ci s'accroissent aussi les déficits du savoir. L'homme est un *homo absconditus* qui n'est pas en mesure de se comprendre de manière appropriée lui-même, ni de comprendre ses formes et pratiques de vie et ses produits sociaux et culturels.

Les difficultés rencontrées dans la mise en place de l'européisation et de la mondialisation universelles révèlent ainsi l'insuffisance de son image de l'homme contenue dans ses volontés universelles et montrent à quel point l'élaboration d'une *européisation et d'une mondialisation différenciées,* qui tient compte des différences existant dans la société européenne et mondiale, est nécessaire. Ce point de vue vient renforcer les recherches de l'anthropologie historique culturelle dont il ressort qu'une anthropologie normative n'est déjà pas possible dans le contexte européen, et donc encore moins au niveau de la société mondiale.

Perspectives

Dans le cadre du système scolaire et éducatif, la mondialisation et l'européisation sont de nos jours souvent utilisées dans le but d'imposer, tout en faisant référence à la situation concurrentielle mondiale et européenne, des réglementations visant à réduire la durée de l'enseignement scolaire et de la formation, tout comme des mesures de rationalisation et d'économie dans le domaine éducatif. Il est plus que douteux que ces contextes soient réellement donnés, comme la politique éducative le suggère. Une analyse idéologique critique de ces arguments pourrait probablement montrer que l'on pourrait tirer des conséquences tout à fait autres pour le système éducatif que celles que l'on connaît aujourd'hui. Sans aucun doute, mondialisation et européisation ont des effets profonds sur les conditions de vie qui transforment les conditions de socialisation des enfants et des adolescents en conditions « globales » (globales et locales), ce qui à son tour, aboutit sur un changement des devoirs, des buts de l'éducation et de la formation. Tandis que jusqu'alors, les espaces de l'agir

pédagogique (familles, jardins d'enfants, écoles, salles de classe) étaient plutôt conçus de manière renfermée sur eux-mêmes, que les systèmes éducatifs du présent sont largement organisés au niveau de l'Etat-nation et que les sciences de l'éducation travaillent plutôt en référence à la culture nationale, la mondialisation et l'européisation mènent à un changement de ces perspectives dans le système éducatif. Et enfin, si l'on comprend mondialisation et européisation non pas comme une dynamique universalisante, mais bien plus comme une dynamique tenant compte des différences entre les cultures, c'est-à-dire dans le sens d'une *mondialisation et une européisation différenciées*, alors la dimension interculturelle ou transculturelle deviendra un thème central du système éducatif. L'éducation et la formation deviendront alors un devoir interculturel ou transculturel avec au centre de celui-ci la confrontation avec l'étranger ou l'Autre, et pour lequel le développement de pratiques et compétences performatives interculturelles ou transculturelles sera de plus en plus important.

Références

Téraêdre 2006. (Zur Genese des Sozialen : Mimesis, Performativität, Ritual :, Bielefeld : Transkript 2005)

Wulf, Christoph (ed.): *Education in Europe. An Intercultural Task*, Münster et al.: Waxmann 1995.

Wulf, Christoph (ed.): *Education for the 21th Century. Commonalities and Diversities*, Münster et al.: Waxmann 1998.

Wulf, Christoph: *Anthropologie de l'éducation*, Paris : L'Harmattan 1999. (Anthropology of Education, Münster et al.: Lit 2002)

Wulf, Christoph/Christine Merkel (éds.): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*, Münster et al.: Waxmann 2002.

Wulf, Christoph (dir.): *Traité d'anthropologie historique. Histoires, cultures, philosophies,* Paris : L'Harmattan 2002. (Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim : Beltz 1997)

Wulf, Christoph: *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*, Reinbek :rowohlt 2004.

Wulf, Christoph et alii, *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, Paris : L'Harmattan 2004. (Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften, Opladen : Leske und Budrich 2001)

Résumé

La conception sur laquelle se basent l'européisation et la mondialisation universalisante est insuffisante. Les valeurs ainsi que les formes de vie eurocentriques et mondialisées initient des confrontations envers les cultures traditionnelles et engendrent des situations de violence. Celles-ci sont d'autant plus intensives que la dynamique de mondialisation et d'européisation ne tient pas compte des pratiques de vie et des valeurs d'autres cultures. Un concept de culture se basant sur une *homogénéisation sociale, une consolidation des ethnies et une délimitation interculturelle* n'est pas suffisant pour mieux comprendre ces processus d'assimilation culturelle. De même, une compréhension de la culture qui considère celle-ci selon le modèle de l'île et qui comprend par éducation interculturelle un apprentissage entre des cultures fermées les unes aux autres ne suffit pas non plus. Au lieu de cela, on doit partir d'une conception de l'existence d'un réseau entre différentes cultures qui s'est développé, qui aujourd'hui s'intensifie et pour le résultat duquel on ne peut plus parler en termes de cultures nationales ou ethniques. Les cultures du présent sont caractérisées par *l'hybridation*. Face aux limites que rencontre la compréhension entre différentes cultures, le développement de points communs pragmatiques entre les membres de différentes cultures devient crucial.

Zusammenfassung

Die auf Vereinheitlichung zielende Konzeption, die großen Teilen der Europäisierung und Globalisierung zugrunde liegt, ist unzulänglich. Deshalb ist es erforderlich, sich mit den ursprünglich eurozentrischen neoliberalistischen Werten und Normen, Praktiken und Lebensstilen, die die Grundlage dieser verbreiteten Konzeption ausmachen, kritisch auseinanderzusetzen. Denn diese Werte und Lebensformen erzeugen immer mehr Gewaltkonflikte mit den traditionellen Kulturen, die sich in der Auseinandersetzung mit diesen Werte und Lebensformen verändern und dabei auch die diesen Prozessen zugrunde liegenden Wert- und Zielvorstellungen transformieren. Auch wenn Tradition und Modernisierung bisweilen sonderbare Formen der Koexistenz annehmen, die dazu führen, dass Unterschiede und Widersprüche nebeneinander her existieren, ruft die Begegnung mit anderen Werten und Lebensformen oft Gewalt hervor. Je weniger die Dynamiken der Globalisierung und Europäisierung auf die Praktiken und Werte anderer Kulturen Rücksicht nehmen, und je mehr sie sie nivellieren wollen, desto stärker wächst die Gewalt. Eine Vorstellung von Kultur, die auf sozialer Homogenisierung, ethnischer Konsolidierung und interkultureller Abgrenzung beruht, erweist sich als unzureichend für ein Verständnis kultureller Assimilationsprozesse. Genauso wird eine Sichtweise, die „Kultur“ als Insel auffasst und interkulturelle Bildung als Lehrverhältnis zwischen Kulturen, die einander nahe stehen, nicht genügen. Stattdessen müssen wir als Ausgangspunkt die Vorstellung von der Existenz eines Netzwerks unterschiedlicher Kulturen ansehen, das sich historisch entwickelt hat und nun immer dichter wird, so dass es nicht länger möglich ist, von nationalen oder ethnischen Kulturen zu sprechen. Ein charakteristisches Merkmal gegenwärtiger Kulturen ist ihr *hybrider* Charakter. Es gibt eine beobachtbare Tendenz jeder Kultur, die anderen Kulturen als ähnlich oder als sich in die gleiche Richtung bewegend aufzufassen. Das gilt auf der Ebene der Bevölkerungen wie der der Güter und der Informationen. In den meisten Ländern der Erde leben Menschen aus fast allen anderen Ländern. In steigendem Maße sind alle Arten von Gütern, auch solche, die einst als exotisch galten, überall erhältlich. Und über die elektronische Datenkommunikation können wir überall auf der Welt in der gleichen Weise an Informationen gelangen. Auch wird es zunehmend schwieriger, genau zu bestimmen, was *Fremdheit* ist. So haben die meisten von uns Teil an mehreren Kulturen, die ihre Spuren in uns hinterlassen, jede auf ihre eigene Weise. Diese Situation ist auch das Ergebnis einer *wachsenden Kluft zwischen nationaler und kultureller Identität*. Wie Reflexionen über den/die/das Andere zeigen, ist es wichtig, wahrzunehmen, was für die eigene Kultur fremd und was fremden Kulturen vertraut ist, und von dieser Wahrnehmung aus eine kritische Perspektive auf die eigene wie auf die fremde Kultur zu entwickeln. Aus dieser Perspektive heraus können wir auch Verbindungen und Übergänge zwischen unterschiedlichen Kulturen entwerfen. Angesichts der Grenzen, an die man stößt, wenn unterschiedliche Kulturen einander zu verstehen suchen, wird es immer bedeutsamer, pragmatische Elemente der Gemeinsamkeit zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen aufzubauen. Man kann heute nicht sicher sein, ob eine akzeptierende und ermutigende Globalisierung nicht auf lange Sicht zu einer Reduzierung kultureller Diversität führen wird. Es ist jedoch gewiss, dass solche performativen Prozesse, die neue Gemeinschaften erzeugen, auch zu einer neuen kulturellen Diversität beitragen, in der neue Arten von Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten entstehen.

Abstract

The conception on which the Europeanisation and globalisation is based is inadequate. To think that the values and the norms, practices and lifestyles that form the very basis of this

concept could be simply set aside is not realistic. Globalisation centred values and life forms spark off far more confrontations with the traditional cultures that transform in this context both the European values and life forms and the traditional cultures. Even if both tradition and modernity sometimes assume strange forms of coexistence that lead to what is different and contradictory living side by side, the encounter with values and life forms nonetheless often engenders violence. The less the dynamics of globalisation and Europeanisation take into account the practices and values of other cultures, or tend to even them out, the more intense the violence. A concept of culture based on *social homogenisation, ethnic consolidation and intercultural delimitation* is not sufficient to gain an understanding of these processes of cultural assimilation. Likewise, an understanding that views "culture" as an island and intercultural education as an apprenticeship between cultures that are closed to each other will not suffice either. Instead, we must start from a conception of the existence of a network of different cultures that has developed historically and is now becoming denser, so that it is no longer possible to speak of national or ethnic cultures. One of the features that characterises the cultures of the present is that they are *hybridised*. There is an observable tendency of each culture to consider all the other cultures as being similar or as satellites. This is valid at the level of the populations, goods and information. Most countries of the world are inhabited by people from all countries of the world; increasingly, the same goods (even those that were once considered the most exotic) are available everywhere and by electronic data communication we can obtain information in exactly the same way anywhere in the world. It is also becoming more and more difficult to differentiate clearly what *foreignness* actually is. Thus, most of us participate in several cultures that leave their marks on us, each in its own way. This situation also results from a *growing gap between national and cultural identity.* As shown by reflections on the other, it is important to perceive what is foreign to one's own culture and what is familiar in foreign cultures and to develop from this perception a critical perspective towards one's own culture and the foreign culture. If we see things in this way we can also establish connections and transitions between different cultures. In view of the limits encountered when different cultures try to understand each other, it becomes extremely important to develop pragmatic elements of commonality between the members of different cultures. Up to this point one is not always sure whether an accepting and encouraging globalisation would in the long term lead to a reduction in cultural diversity. However, it is certain that such performative processes that create new communities also contribute to a new cultural diversity in which new kinds of commonalities and differences see the day.

Intercultural Dialogue and Canada's Approach towards Diversity Governance

CARSTEN QUELL, Ph.D.[*]
Research Manager
Gestionnaire de recherche
Policy Research Group
Groupe de recherche sur les politiques
Department of Canadian Heritage
Ministère du Patrimoine canadien

Introduction

Europe is celebrating a Year of Intercultural Dialogue in 2008. The initiative was launched by the European Commission and seeks to help Europeans "deal with a more open and more complex environment" and to develop "active European citizenship which is open to the world, respectful of cultural diversity and based on common values".[1]

The Commission has defined intercultural dialogue as an approach that would allow people from different cultures "to develop a way of 'better living together' in areas of everyday life such as school, university, work, social life, entertainment and civic action":

> *"The cultural differences the dialogue focuses on include all the facets of the cultural identities of the people involved, particularly their language(s), ethnicity, geographical origin (regional, national) and religious or philosophical beliefs."*[2]

Viewed from a Canadian perspective, intercultural dialogue is a curious concept. While it is not often referred to in official or general public discourse in Canada, it could be argued that it has been a cornerstone of this country's approach to diversity since the country came into existence. What this article wishes to suggest is that aspects of Canada's history and current political framework can be understood as a kind of macro-level intercultural dialogue. Consider, for example, how key terms in Canada's approach towards diversity governance appear in the remarks by Ján Figel', European Commissioner for Education, Training, Culture and Youth and initiator of the European Year of Intercultural Dialogue:

> *"In the 21st century, Europe faces a new challenge: how to become an intercultural society, based on a respectful exchange of views between individuals and groups with different cultural backgrounds, on an equal basis. We want to go beyond multicultural societies, where cultures and cultural groups simply coexist side by side: mere*

[*] carsten_quell@pch.gc.ca

Nota bene: Carsten Quell, Ph.D., Research Manager, Department of Canadian Heritage authored this article. The views expressed are, however, those of the author and do not necessarily represent those of the Department of Canadian Heritage.

[1] Intercultural Dialogue in Community policies: Annex 1, Terms of Reference, Invitation to Tender No EAC/10/06, Study on national approaches and practices in the European Union in relation to intercultural dialogue (Contracting authority: European Commission), http://ec.europa.eu/culture/eac/sources_info/studies/pdf_word/eac_10_06/annexe1_en_termes.pdf

[2] idem

> *tolerance is not enough anymore. We need to give an impulse for a true metamorphosis in our societies, so that we can create an intercultural Europe where cultures exchange and interact constructively, and where there is universal respect for human dignity."*

With some modifications, these very remarks could easily apply to Canada. The relationship between the communities that constitute Canadian society is arguably based on "a respectful exchange of views between individuals and groups with different cultural backgrounds, on an equal basis". Also, Canadian diversity policies have, for a number of years now, embraced the idea that "mere tolerance is not enough", and they have supported the notion that a constructive exchange and interaction between cultures must be based on respect for universal human rights. Where a Canadian statement might differ is in the criticism of the concept of multiculturalism that is implicit in the Commissioner's remarks. He suggests that multiculturalism means that "cultural groups simply coexist side by side", whereas an "intercultural society" is defined as one where cultural groups actually engage with each other. The difference between a "multicultural" and an "intercultural" approach is, however, probably not nearly as sharp as he suggests, and his remarks probably owe more to the cooling of public opinion in Europe towards "multiculturalism", which is now increasingly associated with a perceived failure of integration on the part of immigrants. In Canada, however, multiculturalism is seen as a tool for integration and mutual recognition where the resulting societal changes are understood as a "two-way street", in which both cultural groups and the host society undergo a transformation.

Even if the term itself is rarely used in Canada, one could argue that the concept of an intercultural dialogue is very much part of the Canadian experience. One of the clearest statements in this regard is contained in the Canadian chapter of the Council of Europe's *Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe* (8th edition)[3]. The Canadian volume refers to activities in the three major communities of diversity in Canada as examples of a Canadian intercultural dialogue. These three communities are: Canada's Aboriginal Peoples, the country's official language groups (Anglophones and Francophones), and the myriad of multicultural communities that have resulted from immigration. The principal federal department in Canada that supports the dialogue within and across these groups is the Department of Canadian Heritage. It provides funding for linguistic minority communities, for the learning of English and French, and supports opportunities, especially for young Canadians, to develop an understanding of both official language groups through exchange programs. The Department also supports the maintenance of Aboriginal languages and cultures, and it seeks to increase the participation of ethno-cultural communities in Canadian society through the Multiculturalism Program.

> *"While each of the above [funding programs of the Department of Canadian Heritage] does not formally refer to the term intercultural dialogue, they most certainly do involve such dialogue as a requirement and a forum for successful intercultural understanding. Indeed, it can be argued that such understanding and the concomitant removal or reduction of impediments to the enjoyment of participation rights and opportunities are inextricably linked to dialogue enhancement..."*[4]

---

[3] http://www.culturalpolicies.net/web/canada.php?aid=423

[4] Council of Europe/ERICarts, "Compendium of Cultural Policies and Trends in Europe, 8th edition", CA-30 2007

But intercultural dialogue is not just what drives the activities of one government department in Canada. Rather, the country itself and its identity could be argued to have been built around an ongoing, successful dialogue between its foundational pillars, which are Aboriginal, Bilingual and Multicultural. This paper argues that Canada's historical and constitutional context as well as its present-day diversity policies can be understood as a form of intercultural dialogue. It also suggests that some of the historical crises that Canada has experienced have resulted from failures to respect intercultural dialogue principles. The article will conclude with some thoughts on why it may be more important to ask good questions rather than seek perfect answers in the necessarily imperfect and unfinished process of nation building.

Canada's Three Diversity Pillars

Canada is an exceptionally diverse country because it combines a constellation of three features not usually found within the same polity: Canada combines indigenous peoples with two distinct European settler societies (English and French), and it has a large number of immigrants, both European and non-European. With countries like Australia and the US, Canada shares the presence of indigenous peoples. With countries like Belgium or Switzerland, it shares the explicit nature of official language policies. And with many countries around the globe today, it shares the presence of immigrants. But its combination of Aboriginal, Bilingual, and Multicultural elements must be considered a uniquely Canadian constellation. These attributes, however, are not merely accidental features of Canada's being. They are the constitutive fibres that run through Canada as is reflected in the fact they are part of Canada's constitution, in particular the *Charter of Rights and Freedoms*, adopted in 1982.

In his contribution to "Belonging? – Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada", Will Kymlicka (Kymlicka, 2007) explains the deep historical and constitutional roots of these three dimensions of Canadian diversity – with the first dimension being Canada's Aboriginal Peoples. From the Royal Proclamation of 1763, which established Britain's large North American territories and organized the trade, settlement, and land relationships with First Nations, to the constitutional provisions in sections 25 and 35 of the *Charter of Rights and Freedoms* (1982), Canada's Aboriginal People have been recognized as possessing their own sets of rights ranging from treaty rights to self-government rights. Today, Canada's First Nations have a relationship with the Canadian state that is both inclusive and separate: individually, Aboriginal people are full Canadian citizens, but collectively, given a history that predates the European conquest, they continue to occupy a special role in Canadian society.

The second dimension is the recognition of the French language and of Francophones in the founding of Canada. The roots of this recognition reach as far back as the Quebec Act of 1774, which guaranteed the validity of French civil law and the freedom to practise the Catholic faith. In sections 16 to 23 of the *Charter of Rights and Freedoms* (1982), the linguistic duality of Canada is recognized as a foundational principle of the Canadian state. Today, French is the official language and primary vehicle of public communication in Quebec, while outside of the province French speakers enjoy important minority rights, which give them access to education and government services in their language. The shift towards a positive and supportive stance of the Anglophone majority towards French is probably best illustrated by the fact that 300,000 English-speaking youth today are being schooled in French in so-called immersion schools across Canada. These schools provide far more intensive instruction in French than regular foreign-language teaching with the aim that students are functionally bilingual when they leave school.

The third dimension is the role of immigrant multiculturalism in the popular imagination of Canada, and the impact of the continuing influx of approximately 250,000 new immigrants to Canada each year. Since 1971, Canada has had an official policy of multiculturalism within a bilingual framework. At the time, the policy sought to accommodate immigrant cultural groups in Canada who reacted against the proposal that Canada be considered merely a bilingual and bicultural (English-Protestant and French-Catholic) country. Non-Francophone and non-Anglophone immigrants argued that such a notion was reductionist and diminished the contribution of immigrants to the building of Canada. Since 1982, section 27 of the Canadian *Charter of Rights and Freedoms* reads "This Charter shall be interpreted in a manner consistent with the preservation and enhancement of the multicultural heritage of Canadians". In 1988, the *Canadian Multiculturalism Act* was adopted. It states even more explicitly that Canada is to "promote the full and equitable participation of individuals and communities of all origins in the continuing evolution and shaping of all aspects of Canadian society and assist them in the elimination of any barrier to that participation."[5]

Importantly, none of the three diversity dimensions in Canada are conceived as transitory measures en route to some form of assimilation. They are not a stop along the way to a society where such differences no longer exist. But neither do they promote the withdrawal into one's own particular Aboriginal, linguistic or ethnic group. Pride in and public recognition for one's heritage and ongoing collective identity are seen as the foundation upon which participation in Canadian society is built. If such participation is encumbered, Canada's diversity policies seek to rectify the situation not by appealing to civic egalitarianism but through a positive recognition of the value of difference.

The Failure of Assimilation

While Canada today may be seen as an example of how a country's identity can be crafted that is explicitly based on the recognition of difference, Canadian history has known episodes when assimilation was believed to provide the answer to national and social cohesion. Assimilation is in many ways the antithesis of an intercultural dialogue. Where intercultural dialogue suggests that dialogue is the common ground upon which different cultures can negotiate their differences and jointly determine how to design their shared community, assimilation clearly establishes one culture as enduring and often superior, while others are seen as the objects of that assimilation. Assimiliationist episodes in Canadian history strengthen the argument that a form of intercultural dialogue is at the heart of the Canadian federation precisely because these episodes have in retrospect come to be recognized as failures in the building of Canada.

Three assimilationist episodes that map onto the three diversity dimensions discussed above will be briefly reviewed here. The first was the attempt to assimilate or "civilize" Canada's First Nations by removing Aboriginal children from their parents and communities and having them educated by white, Western teachers in so-called "residential schools". These schools were run by various churches during the 19th and 20th centuries and funded by the federal government under the *Indian Act* (1876). They were guided by an assumption of Western civilizational superiority and the intent to force Aboriginal youth to become productive, Christian farming people. When the last residential schools were closed in the 1990s, details of horrendous mistreatment emerged. They led to a shift in public opinion and ultimately to official apologies and legal settlements.

[5] *Canadian Multiculturalism Act*, 1988

The second example of assimilationist policies in Canada relates to the treatment of French. In 1890, the province of Manitoba passed a law which eliminated funding for Catholic schools, which effectively removed public support for instruction in French. Francophones in Manitoba were outraged and eventually convinced the government to permit a separate Catholic school board, even if public funding was denied. Catholic education and the use of French in teaching were thus reinstated in Manitoba. A similar dispute erupted in Ontario when in 1912 the Ministry of Education disallowed French as a language of instruction. The French-speaking community in Ontario protested vehemently and resisted the implementation of what was called Regulation 17. The regulation was repealed in 1927 but poisoned relations between Ontario and Quebec for a number of years. In 1969, Ontario officially recognized French language education and today there are close to 400 French-language schools across the province[6]. To this day, however, resistance to Regulation 17 is remembered by Ontario's French-speaking minority as a key event in their community's history. Since the late 1990s, each Canadian province does, in fact, offer French-language education for its minority community.

The third example of assimilationism maps onto Canada's multicultural dimension. Beginning in 1885, Chinese migrants were forced to pay a so-called "head-tax" before being allowed to enter Canada. No other ethnic group was subjected to a similar punitive tax. The objective of the policy was to restrict Asian immigration, especially after a Royal Commission on Chinese and Japanese Immigration declared in 1902 that such "immigrants were unfit for full citizenship, (…) obnoxious to a free community and dangerous to the state."[7] Only in 1947 was discriminatory legislation removed but restrictive practices with regard to Chinese immigration persisted until 1967. In 2006, Canada's Prime Minister apologized for the implementation of the Chinese Head Tax. The Government recognized the historical injustices and announced that every Chinese Head Tax payer or their surviving spouse would receive a symbolic payment of $20,000.

The common thread that runs through these episodes in Canadian history is an assimilationist and/or exclusionary ideology that considered difference as something to be suppressed or ignored rather than engaged with. In addition to being deeply discriminatory and running counter to human rights, these episodes are the opposite of an intercultural dialogue. Official and public acknowledgment that they were misguided attempts at uniformist nation building have led to an understanding that it is only through the recognition of difference that the pluralism of communities in Canada will support a common national project.

Intercultural Dialogue as Pluralist National or Supra-National Community Building

Most countries, at some point in time, experience challenges – real or perceived – to their cohesion. Today, many of these challenges are seen to result from heightened diversity, which has arisen through increasing international migration. Both Canada and the EU experience the consequences of such migration as their populations become more culturally, linguistically and religiously diverse. The strategies that are being proposed for dealing with this new diversity range from roll-back to containment to active engagement. Anti-immigrant parties, which are notably absent in Canada, see migration and diversity as a threat to that which they consider to be the collective identity norm. These parties essentially wish to undo

[6] Aménagement linguistique – A Policy for Ontario's French-Language Schools and Francophone Community, http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/linguistique/guide/index.html

[7] Laurier House National Historic Site of Canada (http://www.pc.gc.ca/lhn-nhs/on/laurier/edu/edu2c_e.asp)

the demographic changes that have already occurred. The somewhat more moderate containment advocates recognize the impossibility of undoing past demographic changes but wish to attenuate their impact by upholding the dominant culture through the assimilation of difference (cf. the debate around *Leitkultur*, or *lead culture*, in Germany in the late 1990s and early 2000s which centred around the question of whether or not immigrants in Germany needed to adopt national core values). The third strategy of active engagement is one that takes migration and the presence of difference as a given, and seeks to build a common vision for a new national or supranational community based on dialogue. For European nations, a dialogue-based approach towards cultural difference is a novelty and, perhaps unsurprisingly, is met with considerable skepticism. This is where the Canadian example might provide inspiration and confidence.

In the above-cited 2007 book "Belonging? – Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada", the three Canadian political experts Keith Banting, Thomas Courchene and Leslie Seidle (Banting, Courchene, Seidle, 2007) conclude:

> *« In a bilingual, multinational federal state, there are definite limits to our capacity to engage in nation-building enterprises. Hence our stress on the three equalities [1. human rights and the justice system; 2. socioeconomic equality; 3. political and civic participation] as the bedrock of our shared citizenship. We build respect by respecting difference; we build tolerance by resisting discrimination; we build trust by being trustworthy; we build belonging by drawing people into the mainstream of civic and political life; we build solidarity by supporting all Canadians in need. »*

In many ways, Canada has made a virtue out of necessity. It is a country that is almost impossible to imagine without a deep respect for diversity as a constituent part of its national being. That necessity has afforded Canada a special, historically evolved capacity for integrating communities of different backgrounds. This capacity, it should be clear, is not the result of some collective character predisposition to be welcoming to difference. It is the result of a long history, and its imprint on socialization, that has led Canadians to see negotiation, accommodation and compromise as the way towards success rather than intransigence and confrontation.

This is encouraging because it means that, given the right conditions and enough time, public opinion in any country can likely shift to the realization that difference is not threatening but enriching. It is simply through particular circumstances that Canada is discovering the benefits of diversity before other countries. Possibly the most illustrative of these circumstances is the country's largest city, Toronto. Close to half of its residents are people who would be termed "foreigners" in other places. They are foreign-born immigrants to Canada who have settled in the city, making Toronto one of the cities with the highest foreign-born population in the world. Across the country, one in five Canadians is foreign-born. What is quite remarkable is the level of political engagement of these new Canadians. Thirteen percent of Canada's federal members of parliament are foreign-born. Clearly, there is still a lag between population and representation but Canada far exceeds countries like Australia, France, the UK or the US with respect to the ability of immigrants to get elected to their national parliaments.

This short article began with the idea that an unacknowledged form of intercultural dialogue is central to Canada's experience of diversity governance. The Council of Europe[8] has defined intercultural dialogue as

[8] http://www.culturalpolicies.net/web/intercultural-dialogue.php

> *"… a process that comprises an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different cultural backgrounds. Among its aims are: to develop a deeper understanding of different world views and practices; to increase participation (or the freedom to make choices); to ensure equality; and to enhance creative processes."*

One could argue that what lies at the heart of this process is curiosity about the other rather than certainty about oneself. It is this capacity of asking questions rather than providing fixed answers that is required when trying to "govern" diversity. In his 2007 book "Unlikely Utopia", Michael Adams, one of Canada's foremost public opinion researchers, writes about Canada's experience with diversity as follows (Adams, 2007):

> *We've come a long way in understanding and accommodating the other. Indeed, many Canadians have adopted curiosity about the other as part of their personal identity: in our values research, people tell us again and again that they think of themselves as people to who try to learn from those who are different. They may not always succeed, they may fail to understand, they may even inadvertently offend. But to express the aspiration is a remarkable first step in a world where chauvinism and tribalism so often have the first word and the last.*

The concept of intercultural dialogue may sound dry and academic, and not at all like the kind of stuff that lies at the core of a great nation. Perhaps, though, it is its quiet and questioning demeanour that is better suited to the challenges of a diverse world than the certainties of yesterday's ideologies.

References

ADAMS M. (2007), *Unlikely Utopia*, Toronto, Viking Canada.

KYMLICKA W. (2007), « Ethnocultural Diversity in a Liberal State: Making Sense of the Canadian Model(s) », *Belonging? – Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada*, K. Banting, T. Courchene, L. Seidle (eds.), Montréal, Institute for Research in Public Policy, pp. 39-86.

BANTING K., COURCHENE T., SEIDLE L. (2007), « Conclusion : Diversity, Belonging and Shared Citizenship », *Belonging? – Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada*, K. Banting, T. Courchene, L. Seidle (eds.), Montréal, Institute for Research in Public Policy, pp. 645-682.

Abstract

This article argues that recent European interest in the concept of intercultural dialogue can be usefully related to Canada's approach in the governance of diversity. In fact, the successes and failures within and across Canada's three diversity "pillars"–Aboriginal, English/French and Multicultural–can be considered a type of historic and ongoing intercultural dialogue itself. The article suggests that historic attempts at homogenization in each of the three pillars have failed and that good governance of diversity is a dynamic process of constant re-negotiation. It concludes by arguing that civic unity and a sense of belonging in a diverse society are derived less from a static national model but from constructive questioning and openness on the part of the public to a nation's constantly evolving collective identity.

Key words : intercultural dialogue - diversity Governance - multicultural

Résumé

Cet article établi une relation entre l'attention que l'Europe porte depuis un certain temps au concept du dialogue interculturel ainsi qu'une approche canadienne concernant la gouvernance de la diversité. Nous soutenons que les réussites et échecs qu'ont connu les trois « piliers » de la diversité au Canada – autochtone, anglais/français et multiculturel – pourraient être considéré comme étant le socle sur lequel repose le dialogue interculturel canadien. L'article affirme que des tentatives d'homogénéisation dans chacun de ces trois piliers ont échoués et qu'une gouvernance saine de la diversité est un processus dynamique qui est en constante renégociation. Finalement, le texte nous amène à la conclusion que pour une société diverse, l'unité civique ainsi qu'un sens d'appartenance dépendent moins d'un model national statique mais plutôt d'un questionnement constructif et d'une ouverture du public à l'idée que l'identité nationale est en constante évolution.

Mots clés : dialogue interculturel - gouvernance de la diversité – multiculturel

De la négation du droit à l'affirmation de l'interculturalité : le cas réunionnais

Raoul LUCAS[*]
Université de la Réunion
Laboratoire ORACLE
Maître de conférences
en Sciences de l'Education

Coordonnant l'ouvrage issu du séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss sur l'Identité, au Collège de France, en 1974-1975, Jean-Marie Benoist note que, désormais, « la quête de l'identité, la crise de l'identité, la perte de l'identité sont au cœur des recherches et des préoccupations de notre temps »[9]. Une thèse que les affrontements survenus en Europe, dans l'ex-Yougoslavie ou au Rwanda, sur le continent africain, sont venus dramatiquement illustrer ! Ces tragédies n'ont pas été les seules à marquer l'activité mondiale qui a connu ces dernières décennies d'autres conflits, sans doute moins médiatisés, mais tout aussi préoccupants. Ces événements ont suscité de nombreux débats et une importante littérature tant médiatique que scientifique[10]. Au cœur de toutes ces productions, il y a une interrogation centrale : comment rendre possible un vivre en commun dans des sociétés comprenant plusieurs ensembles ou sous-ensembles culturels, avec des valeurs, des traditions, des conceptions du monde distinctes. Ces sociétés, originellement multiculturelles, ou qu'elles le soient devenues, sont-elles condamnées au « clash », pour paraphraser le titre d'un article célèbre, ou peuvent-elles suivre une voie différente, ce qu'on appelle aujourd'hui l'interculturalité ?

C'est à partir de l'étude d'un cas produit par l'histoire, celui de la société réunionnaise, que nous entendons contribuer à ce débat. Enfantée par la colonisation, la Réunion est au carrefour de plusieurs cultures, avec une histoire faite de sédimentations successives et continues[11]. Notre hypothèse centrale est qu'en prenant appui sur l'originalité et la complexité exceptionnelles d'une société mise en place à l'aube de la modernité, dans une colonie esclavagiste de l'Océan Indien, nous pouvons interroger l'ensemble des modélisations d'une réalité socio et anthropo-culturelle dans un monde jamais achevé.

Territoire insulaire et exigu, colonie de peuplement, société servile puis post-esclavagiste après 1848, département français en 1946, région française en 1983, puis enfin région ultrapériphérique de la Communauté européenne, la Réunion a une histoire marquée par l'assimilation, ce modèle d'intégration à la française. C'est l'assise politique de ce modèle qu'il nous faut, dans un premier temps, rappeler avant de prendre appui sur les complexités réunionnaises afin d'interroger les formes de pluralisme culturel qui se sont élaborées dans l'île.

---

[*] raoul.lucas@wanadoo.fr

[9] LÉVI-STRAUSS C., (1979), *L'identité*, Paris, Grasset.

[10] Cf. notamment : AMSELLE J.-L., (2000), *Vers un multiculturalisme français*, Paris, Flammarion. – NICOLET C., (1992), *La République en France. Etat des lieux*, Paris, Seuil. – SCHNAPPER D., (1994), *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard. – WIEL P., (2005), *La République et sa diversité*, Paris, Seuil. – WIEVIORKA M., (1997), *Une société fragmentée*, Paris, La Découverte.

[11] Au cours de l'histoire, l'île Bourbon a changé de nom à plusieurs reprises, pour prendre définitivement celui de la Réunion, en 1848. Nous utiliserons que deux de ces appellations : Bourbon (avant 1848) et la Réunion.

1- Le modèle français d'intégration

Il n'est pas question de faire ici, même à grands traits, l'histoire du modèle français d'intégration, de son contenu, de son évolution. Elle fait l'objet d'une importante littérature dont le questionnement, ces dernières années, a été profondément renouvelé. Insistons sur le fait qu'héritière des Lumières, la doctrine du modèle français qui se fonde sur le principe de l'arrachement du citoyen à ses différentes caractéristiques historiques, sociales, culturelles et religieuses, se noue tout entière pendant les années révolutionnaires.

Avec la Révolution, la nation devient l'unique communauté légitime. Comme le proclame l'article 3 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen : « Le principe de toute souveraineté réside essentiellement dans la nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément ».

Egalité, rationalité, universalité, sont les principes fondateurs de l'idéologie républicaine et que les républiques successives tenteront de faire vivre. Egalité des hommes, rationalité des structures et procédures érigées en valeurs cardinales donnent à l'ordre républicain naissant sa dimension universelle.

En vertu de ces principes, chaque individu devenu citoyen se rassemble avec tous ses égaux rejetant vers la sphère privée tout caractère distinctif.

Au privé les fidélités particulières, au public les pratiques de la vie commune. L'unité nationale se substitue à la diversité des provinces, des communautés villageoises, des lignées héréditaires. Tout ce qui porte atteinte à la communauté nationale est combattu. Dans la France nouvelle, il n'y a pas de place pour les entités particulières hors de la sphère privée. Les mesures prises en direction des Juifs sont tout à fait illustratives de cette politique avec l'assimilation comme principe organisateur. L'abbé Grégoire, qui préconise de « régénérer » les Juifs de France dans la société civile en faisant disparaître leurs communautés au profit de l'assimilation des individus, voit ses thèses adoptées. Ainsi, le fameux discours à la Constituante débattant de leur statut, le duc de Clermont-Tonnerre déclare « [qu'il] faut tout refuser aux Juifs comme nation et tout accorder aux Juifs comme individus, il faut refuser la protection légale au maintien de prétendues lois de leur corporation judaïque, il faut qu'il ne fasse plus dans l'Etat ni corps politique ni ordre ; il faut qu'ils soient individuellement citoyens »[12].

Etre l'égal d'autrui c'est donc lui être semblable, l'espace public ne reconnaissant que des individus et jamais des « communautés ». C'est la dissolution du particularisme et non la prise en compte de la diversité qui est retenue comme matrice. Cette disjonction privé/public, qui résout pour les Républicains les rapports entre le particulier et l'universel contribue également à fonder la nation d'intérêt général. Intérêts particuliers ou catégoriels n'ont de légitimité que subordonnés à l'intérêt général dont l'Etat républicain est garant. Comme le note Jean-Pierre Worms, « il y a là un facteur d'unification idéologique considérable. L'identité française est constituée par cette citoyenneté désincarnée, n'est pas qu'une identité en creux, produit d'une série d'abandons d'identités particulières, c'est une identité fortement lestée d'idéologie et de valeurs morales »[13]. Sous la IIIe République conquérante, ce modèle qui laisse peu de place aux compromis et au pragmatisme triomphe. Il s'agit d'assurer l'intégration d'un territoire où les particularismes locaux sont encore vivaces[14]. Une politique qui trouve son déploiement outre-mer avec la mission civilisatrice justifiant l'expansion

[12] Cité par ROULAND N., (1993), « La tradition juridique française et la diversité culturelle », *Rapport de la Commission française pour l'UNESCO*, Paris, France.

[13] WORMS J.-P., (1996), « L'intégration à la française », *Revue Sciences humaines*, hors-série n°13, pp. 28-30.

[14] WEBER E., (1983), *La fin des terroirs*, Paris, Fayard.

coloniale. Ainsi que l'a analysé Denise Bouche : « La grande nation avait proclamé les Droits de l'homme. Les soldats de la Révolution les avaient portés dans toute l'Europe. Leurs successeurs reprirent une mission dont les Français s'étaient investis avec une particulière complaisance, avant même l'époque des Lumières »[15]. La Réunion, qui forme avec les Antilles et la Guyane française « les vieilles colonies », constituent le laboratoire de cette politique dont l'assimilation est le principe majeur. En nous rapportant maintenant à la situation réunionnaise, il nous faut interroger la politique mise en œuvre et les effets produits.

2- La Réunion et le fait colonial

La Réunion est possession française depuis 1663. L'étroitesse de son territoire (2.500 km2), l'inexistence d'une population indigène facilitent sa prise de possession et fait de la Réunion une entreprise de colonisation sui generis. Son histoire est intimement liée au fait colonial dont il nous faut rappeler un certain nombre de points fondamentaux.

Quand Bernardin de Saint-Pierre (1818) écrit : « Je ne sais pas si le café et le sucre sont nécessaires au bonheur de l'Europe mais je sais bien que les deux végétaux ont fait le malheur de deux parties du monde ». Il décrit les lignes de force d'un système fondé sur le pacte colonial et l'esclavage. Les choix économiques arrêtés dans la colonie – café, vivres, sucre – partent de sa propriétaire, la Compagnie des Indes, puis de sa métropole et ne trouvent leurs finalités qu'en elles. L'économie de l'île a toujours été depuis son origine dépendante de la métropole française dont les tendances ultra-centralisatrices de son administration est une constante. Le système de relations entre La Réunion et la métropole ne sera guère affecté ni par les changements de régime, ni par les quelques décrets qui ont tenté d'assouplir, voire de camoufler les mécanismes qui ont fait de La Réunion « une chasse gardée de la métropole », illustrant ce que notait Gaston Martin (1931) : « la colonie n'est intéressante que dans la mesure où elle est une propriété de rapport pour la métropole et ses habitants »[16].

Dans ce territoire vierge, la puissance coloniale crée donc de toutes pièces des structures dépendantes dont le système esclavagiste est l'autre élément fondamental. L'économie de l'île repose donc sur l'esclavage dont les campagnes de traite vont suivre les cours et les besoins des colons. Les victimes sont embarquées de force à Madagascar, sur la côte orientale d'Afrique, aux Indes et de façon plus résiduelle en Afrique de l'Ouest, voire en Malaisie. La population servile à Bourbon n'est donc homogène ni sur le plan de l'origine géographique – donc culturel – ni sur celui de la spécialisation économique. Les apports indiens conséquents au début du XVIIIe siècle ne cesseront de régresser. Les apports malgaches et africains, essentiellement de la côte orientale sont les plus importants à côté des esclaves créoles dont le groupe en constante progression est composé d'esclaves nés dans l'île.

En 1808, la population servile comprenait 3% d'Indiens, 26% de Malgaches, 42% d'Africain et 29% de Créoles[17]. Cette hétérogénéité de la population servile, qui correspond à un choix délibéré de la société coloniale, spécifie Bourbon dans l'ensemble colonial français. Sans doute faut-il y voir là la peur du marronnage qui démarre avec le peuplement de la colonie. Phénomène important, les colons devront lui livrer une véritable guerre, l'intérieur de l'île offrant, grâce à ses reliefs, de très nombreuses bases permettant l'installation de véritables camps de marrons.

---

[15] BOUCHE D., (1991), *Histoire de la colonisation française (1815-1962)*, Paris, Fayard, p. 206.

[16] GASTON-MARTIN G., (1931), *Histoire de l'esclavage dans les colonies françaises*, Paris, PUF, p. 52.

[17] Sur toutes les questions de l'esclavage à Bourbon, voir notamment les travaux d'Hubert Gerbeau.

Avec l'esclavage, la colonie s'inscrit donc dans un système mondial qui fait des planteurs les agents d'un projet subissant les intérêts du grand commerce auxquels sont subordonnés les leurs dans une relation d'alliance-dépendance. C'est pour réduire cette dépendance et desserrer leur carcan, que leur impose leur intégration à un système intercontinental, que les planteurs tentent d'accroître localement une capacité d'action. Cela se traduit d'abord par une pratique frauduleuse de la Traite, dans l'approvisionnement en main-d'œuvre. Bien qu'interdite en 1817, la Traite va se poursuivre pendant près de vingt ans. 45.000 esclaves sont ainsi introduits dans la colonie. Pressions politiques et contraintes sanitaires – les entrées étant clandestines aucune règle sanitaire ne pouvait être respectée avec le danger que pouvait encourir l'île – auront raison de cette Traite interlope.

Toujours pour ménager une relative indépendance économique, les colons spécialisent certains de leurs esclaves. Mais cette stratégie va contribuer à éliminer du processus économique les blancs pauvres et les libres de couleur et accroître considérablement leur paupérisation. Un fossé va désormais se creuser entre grands propriétaires terrains, moyens et petits colons incapables de mobiliser des investissements nécessaires à l'extension de leurs terrains et à la rationalisation des techniques de production. En 1830, les blancs pauvres représentent les deux tiers de la population blanche. A la base de la hiérarchie sociale, la grosse majorité de la population blanche vit donc dans les conditions d'une misère extrême.

Les textes que nous livre l'histoire réunionnaise sur la paupérisation de la population blanche pauvre sont identiques dans la description qu'ils dressent de ses membres : vagabondage, mendicité et trafics divers avec les esclaves ! Cette population dont les conditions de vie sont proches de l'animalité est la mauvaise conscience de la société coloniale qui cherche à s'en débarrasser au sens premier du terme. Une situation qui est sans équivalent dans l'histoire des colonisations européennes et qui va retentir profondément sur l'organisation de la colonie.

Quand le mode de production esclavagiste s'effondre, ce n'est pas la modification du projet qui intègre la Réunion à un système fondé sur une « alliance inégale » entre « classes » dominantes dans leurs champs respectifs qui est recherché mais l'adaptation à une situation rendue nécessaire par l'extension en Europe de la production capitaliste.

3- Assimilation, intégration républicaine, spécification

Avec l'abolition de l'esclavage, la colonie n'est guère affectée dans son ordonnancement structurel. Les transformations du système de plantation se sont amorcées avant l'abolition proprement dite. C'est ainsi qu'un vaste plan de recrutement de travailleurs étranger sous contrat avait été lancé dans la décennie qui précède l'abolition. Ultime tentative d'aménagement d'un système miné par les contradictions externes de la société coloniale et les arguments des économistes libéraux européens. Ce phénomène social, appelé engagisme, va connaître après 1848 un développement à l'échelle planétaire. Il introduit dans la colonie, et ce jusqu'au premier tiers du XXe siècle, une main-d'œuvre étrangère en provenance tour à tour d'Afrique, de Chine, d'Inde, des pays de la mer Rouge, de Madagascar, des Comores ou encore de l'île Rodrigues.

Toutefois, la Seconde République, en conférant aux nouveaux affranchis la citoyenneté, permet néanmoins au droit d'intégrer la société coloniale dans les formes de la société française. Il n'y a pas deux catégories de citoyens. Les affranchis de 1848 bénéficient de la plénitude de leurs droits dont celui de voter. Cette citoyenneté qui se met en place pour chaque individu n'empêche bien évidemment pas la spécificité des rapports sociaux mais elle écarte l'indigénat et surtout interdit les références ethniques selon la règle fondamentale de la République qui ne veut connaître que des citoyens.

Ce choix assimilationniste voulu par la IIe République, et Victor Schoelcher, est à la base de la politique coloniale. L'assimilation « régénératrice » est, on l'a vu, une constante de l'histoire politique française. Pour Roger Bastide, ce choix de l'assimilation comme principe structurant, illustre ce qu'il appelle « le préjugé culturel » très répandu chez les Français : « Nous croyons que notre civilisation et notre culture sont supérieures aux autres civilisations et aux autres cultures. Nous sommes toujours des missionnaires ; nous voulons toujours, précisément d'ailleurs parce que nous aimons les autres peuples, apporter à tous ces peuples notre civilisation, les franciser, les assimiler »[18].

Mais cette assimilation n'est pas qu'une volonté extérieure à la société coloniale. Elle apparaît très tôt au contraire comme une revendication des libres de couleur. Elle est une force à l'intérieur de la société coloniale. Dès la fin du XVIIIe siècle, les libres de couleur se réclament le droit « d'être reconnus citoyens français, de jouir de tous les droits politiques des citoyens français ». C'est un mouvement interne à la société créole qui finit par rencontrer l'universalisme français en confortant, sous la Seconde République et les autres Républiques successives, l'assimilation comme le mode principal d'organisation. Pour les strates inférieures de la bourgeoisie créole, il s'agit, grâce à l'assimilation, de régler en droit leur appartenance à la société civile française ce qui, par ricochet, réglerait leur position dans la société coloniale. En 1870, le suffrage universel, qui avait été supprimé sous le Second Empire, est rétabli. Il consacre, à la représentation nationale, au Conseil général et dans les municipalités, le triomphe des assimilationnistes. Les conditions pour le développement de la politique d'assimilation sont donc réunies. Les liens avec la métropole se resserrent. Les députés réunionnais rejoignent à l'Assemblée la gauche républicaine. Plusieurs d'entre eux accèderont à d'importantes responsabilités ministérielles. En se fondant sur la souveraineté parlementaire et la capacité du Parlement à définir le champ d'application des lois votées, la IIIe République introduit dans la colonie les principales lois libérales. Cette politique d'intégration est instillée à partir de trois pôles essentiels : la citoyenneté, la question des libertés et l'instruction.

Différentes lois vont se déployer dans la colonie visant à son intégration plus poussée. Sans les relever toutes, mentionnons quelques-unes. Il y a celle concernant les enfants d'engagés. Sujets étrangers, donc nés dans la colonie ou ayant accompagné leurs parents, ils peuvent à leur majorité faire le choix de la nationalité française. La loi sur la conscription est étendue aux colonies. Longtemps réclamée, elle consacre le triomphe des mesures assimilationnistes. Les lois libérales sur la presse, sur les associations ou sur les syndicats sont appliquées dans la colonie. Mais c'est l'application des lois scolaires qui illustre le mieux cette politique tout en révélant tout aussi significativement ses limites. Sans nous étendre dans le détail sur les mesures mises en œuvre que nous avons exposées dans de nombreux travaux (Lucas R., 1997, 2005, 2006)[19], il nous faut insister sur plusieurs points. L'instruction est le corollaire de l'intégration. A chaque fois qu'il s'agit d'intégrer un nouveau groupe à l'ensemble social, l'Ecole est considérée comme un élément important du projet. C'est ainsi que l'Ecole s'implante à Bourbon en 1815. Avec la reconnaissance aux libres de couleur des droits civils et politiques en 1831, c'est tout un plan d'instruction qui est mis en œuvre afin de réaliser « la fusion » de la classe libre.

---

[18] BASTIDE R., (1970), *Le prochain et le lointain*, Paris, Cujas, p.32.

[19] LUCAS R., (1991), *Bourbon à l'école, 1815-1946*, Saint-Denis-de-la-Réunion, Océan Editions. – (2005), « Le développement de la scolarisation… Un cas d'école ? », *L'école à la Réunion, approches plurielles*, Si Moussa A. (dir.), Paris, Khartala, pp. 11-49. – (2005), « Des écoles congréganistes aux écoles libres à la Réunion », *Ecoles ultramarines*, Tupin F. (dir.), Paris, Anthropos, pp. 149-176. – (2006), *Bourbon à l'école, 1815-1946*, 2e éd. revue et enrichie, Saint-Denis-de-la-Réunion, Ocean Editions.

De la même manière est posée, dans les années qui précèdent l'abolition mais surtout après 1848, la question de la scolarisation élémentaire des esclaves puis de la masse des affranchis. Et dans le secondaire on attend de l'institution scolaire qu'elle dispense une culture d'excellence avec la sédimentation d'un « moi » colonial.

Sous la IIIe République, à la fin de la décennie 1870, différentes mesures sont prises faisant du système d'instruction publique dans la colonie la clef de voûte d'une politique assimilatrice : assimilation du lycée, assimilation de l'Ecole normale, création d'une inspection d'Académie. Mais cette assimilation de l'instruction publique, ainsi que nous l'avons démontré par ailleurs, ne profitera qu'au seul lycée de la colonie. L'enseignement primaire en sera exclu et connaîtra un fonctionnement chaotique. Quant au lycée, il ne s'agit pas de s'y méprendre, c'est un établissement dont l'accès est exclusivement réservé à un public dont le capital économique et racial est en conformité avec les lignes de force de la société. Toutes les tentatives de certains chefs de service d'infléchir cette situation vont échouer. Les élèves de couleur ou de classe prolétarienne se voient interdits de lycée.

La racialisation de la société, dont le préjugé de couleur est l'expression la plus aboutie, constitue un frein aux mesures assimilationnistes. L'intrusion de la « race » dans l'ordre social est en fait consubstantielle au peuplement. Au fondement d'un tel système, l'équation réversible esclave = noir s'impose avec tout un ensemble de justifications construit sur l'infériorité biologique des populations de couleur, les limites de leurs besoins et également une parfaite adaptabilité aux conditions climatiques des tropiques. Cette thèse est suffisamment connue pour que nous n'ayons pas à la développer.

C'est donc tout un arsenal juridique qui se met en place dont ce n'est pas le lieu de suivre ici le développement. Contentons-nous de noter que textes et règlements adoptés créent un corps structuré de doctrine visant à rationaliser le préjugé avec la ségrégation comme pièce maîtresse. Sont donc concernés les esclaves puis également une population intermédiaire – les libres de couleur – qui tient des deux univers : celui des esclaves par la couleur et celui du maître par liberté.

Si, avec la Charte coloniale de 1833, la ségrégation dont sont victimes les libres de couleur est abolie et si avec la loi de 1848 l'esclavage comme système est aboli, il en va tout autrement de la vision du monde qui suit ces abolitions. Officiellement, la société est désormais encadrée par un système où appartenance socio-raciale et socio-ethnique n'ont plus cours. Le recours à l'engagisme (voir supra) conforte le triomphe du préjugé racial qui, retournant à son essence-mère, celle d'une pure idéologie, dissimule la continuité de l'exploitation, garante de la reproduction de l'ordre colonial. Sans prendre en compte cette matrice idéologique, les atermoiements et les contradictions des élus assimilationnistes sur l'école avec le traitement différencié des ordres scolaires – vigilance exacerbée et verrouillage du lycée, acharnement contre le primaire – restent incompréhensibles. A l'école coloniale, l'instruction ne peut pas être le corollaire de l'émancipation. Le lycée, défini comme « arche sacré », ne saurait être une instance de médiation et de fusion entre populations de couleur ou de fortune distinctes. Comme la sphère scolaire, la sphère électorale va être parcourue par cette idéologie socio-raciale. La plénitude des droits alimente un procès instruit dès sa mise en œuvre. Ainsi, les articles de la presse coloniale : « Sont-ils Français ces Cafres, ces Malgaches, ces Malais esclaves de leur pays qui ont été importés dans la colonie et qui y ont vécu des esclaves ? »[20] et pour cet autre journal : « Les Noirs doivent épargner à l'urne française l'humiliation de recevoir des suffrages africains »[21]. Une dénonciation qui, si elle peut prendre des formes moins brutales, irrigue le champ politique pour ressurgir avec

[20] *La Feuille hebdomadaire de l'île de la Réunion*, 13 août 1849.

[21] *Le Moniteur de la Réunion*, 13 octobre 1849.

vivacité en période de crise. Toutefois, les données constitutives de la société coloniale et ses contradictions internes vont empêcher la construction d'un modèle binaire de relations sociales et l'élaboration d'un code classificatoire régissant les pratiques identitaires comme on peut le rencontrer dans d'autres sociétés affectées par l'esclavage dans la Caraïbe notamment ou dans l'île Maurice voisine.

4- Créolisation, identité et processus d'identification plurielle

Les vagues successives de populations au statut inégal qui vont contribuer à peupler l'île vont être néanmoins toutes confrontées à une situation d'altérité extrême. Pour les esclaves qui sont des marchandises, la perte d'identité est tragique car tout est fait pour qu'ils ne puissent pas créer un monde commun. De plus, il n'y a pas de continuité essentielle entre, d'une part les identités culturelles ou ethniques qui précèdent leur asservissement et, d'autre part la situation qui leur est faite dans la colonie.

L'esclave est, selon la définition de Meillassoux (1975), « un mort-né social »[22]. Il s'agit là d'une atomisation radicale de l'individu, l'obligeant à réinventer des formes symboliques ou culturelles qui lui permettent de vivre. Ainsi émerge une culture de la survie. Dans le même temps, le processus massif d'ensauvagement de la population blanche contraint l'immense majorité de celle-ci à développer également une culture de la survie. Les engagés, qui arrivent en masse après l'abolition de l'esclavage, et dont les liens avec les pays d'origine sont quasi-inexistants, vont à leur tour être confrontés à l'obligation pour survivre de recoder du sens, de réinstituer du symbolique. Ainsi se forge une culture créole qui cherche à tirer profit des ressources de l'environnement à toutes fins : communication, vivrières, médicinales, technologiques, magiques.

Ce n'est pas une culture qui se fonde sur une transmission immémoriale mais un processus syncrétique empruntant aux diverses cultures d'origine. Cette capacité d'intégration des apports nouveaux tire une grande partie de sa puissance des contradictions du modèle colonial et particulièrement de la sur-masculinisation qui est une constante du peuplement de la Réunion. Sous la période servile, la maximisation des profits recherchés par les maîtres ne les incite guère à se procurer des femmes esclaves. En 1704, l'élément masculin représente 68,8% de la population servile. Une situation qui contribue à accentuer le déséquilibre du sexe-ratio dans la colonie, la population féminine blanche étant des plus réduites avec comme effet le développement des unions interraciales dont le libre de couleur est le fruit. Au moment de l'abolition de l'esclavage, la répartition entre adultes de sexe masculin et féminin dans la colonie est respectivement de 68,7% et de 31,3%[23].

Soucieuses de ne pas accentuer ce déséquilibre, les autorités imposent dès 1849 un quota de femmes par convoi d'engagés « dans une proportion qui sera autant que possible un tiers ne pourra jamais être moins d'un dixième ». Mais cette mesure peu compatible avec la surexploitation des engagés, privilégiant en conséquence l'élément masculin, n'est pas respectée. Au 31 décembre 1850, sur les 4.328 adultes indiens introduits à la Réunion comme engagés, il n'y a que 409 femmes. Au cours de la même année, pour les 562 Chinois débarqués dans l'île, on ne relève aucun élément féminin. Une nouvelle réglementation, combinant répression mais également intéressement des propriétaires au respect de la loi, est adoptée en 1852. Mais elle connaît un nouvel échec. Au 31 décembre 1857, 4.488 Indiens ont été introduits dans la colonie pour… 13 Indiennes ! Dans la société post-esclavagiste comme

[22] MEILLASSOUX C., (1975), *Anthropologie de l'esclavage*, Paris, PUF.

[23] Sur ces questions voir DE LA BARRE DE NANTEUIL, (1862), *Législation de l'île de la Réunion*, Paris, Donnaud, 5 vol.

sous la période servile, l'extorsion des flux de travail impose aux propriétaires d'assumer des stratégies souvent contradictoires au risque permanent de subvertir les principes mêmes de la reproduction du système.

Cette sur-masculinisation des populations engagées, en accroissant de façon dramatique le déficit chronique des femmes, va pousser au brassage des différents groupes en contact sur un territoire exigu favorisant l'émergence d'une société métissée d'une extrême diversité phénotypique allant du noir le plus foncé aux teintes les plus claires. Aucune famille n'échappe à cette réalité humaine luxuriante qui va rendre difficile le développement d'une idéologie de couleur. Dans le contexte de la départementalisation, sous les effets conjugués d'une offre scolaire plus large et plus égalitaire et de l'intégration plus poussée dans une société nationale on assiste à une atténuation progressive du préjugé de couleur.

C'est dans ce contexte que prend forme et se développe la thèse d'un éden où s'égaie une population métissée, résultat d'un mélange racial et culturel d'une réussite exemplaire. Cette thèse qui est une véritable fable est alimentée par une multitude d'acteurs qui rivalisent de métaphores pour célébrer la société réunionnaise. Elle traverse toute la société et cache une structure hiérarchisée où il y a une place pour chaque chose et chaque chose à sa place garantissant l'ordre politico-social où les relations d'inégalités restent cachées. C'est dans la contestation de cette fable que naît, au milieu des années 1960, le renouveau tamoul insufflé par de jeunes intellectuels qui, de retour dans l'île après des études universitaires, se retrouvent victimes d'attitudes discriminatoires[24].

Ces éléments des premières générations de Réunionnais issues de l'immigration indienne contestent la domination « de la blanchitude coloniale » qui continue à maintenir l'île sous sa domination. Ils s'organisent en mouvement culturel pour réclamer « les moyens de diffusion de la culture tamoule […] »[25]. Dans les deux décennies qui suivent, de nombreuses associations culturelles tamoules voient le jour, permettant une affirmation identitaire et une revalorisation de l'indianité dans l'île. Une dynamique qui va affecter les autres composantes de la société réunionnaise. Mentionnons, cette dernière décennie, le travail mené sur la situation du Cafre à la Réunion[26]. Dans un article intitulé « L'image du Cafre, de l'Afrique réunionnaise », Paul Mayoka montre bien les difficultés qu'il a rencontrées pour traiter de ce thème. Pour Mayoka, « parler du Cafre dans l'espace insulaire, c'est parler de l'Afrique et vice-versa. Comme lui elle est sans nom, tabou, pauvreté, misère, déshonneur. Il faut s'en démarquer, s'en éloigner comme d'une chose honteuse […], dire tout de suite que la Réunion n'a rien d'africain parce qu'elle est métissée, développée, occidentalisée, d'aucuns ne m'ont-ils pas dit que le Cafre n'existe pas ou plus ? »[27].

Cette exigence de la reconnaissance, qui s'inscrit dans un mouvement de (re)valorisation identitaire, connaît, à la faveur de la décentralisation des années 1980 et également l'essoufflement du mythe républicain en France et à la montée des incertitudes dans le monde, un développement important avec une forte affirmation du « modèle » réunionnais. De nombreuses initiatives participent de cette dynamique, qu'il s'agisse des résurgences identitaires dans la littérature, la musique, les tenues vestimentaires ou encore l'engouement actuel pour les langues « ancestrales » amenées par les populations qui ont contribué au peuplement de l'île. Un processus qui est également à l'œuvre dans le cadre du « dialogue inter-religieux » que mènent, depuis plusieurs années, les responsables des

[24] Sur toutes ces questions, cf. LUCAS R., (2003), *Sociétés plurielles dans l'Océan indien*, Paris, Khartala.

[25] *Ibid.*

[26] Cafre est terme courant à la Réunion pour désigner tout Réunionnais noir.

[27] MAYOKA P., (1997), *L'image du Cafre, de l'Afrique réunionnaise*, Saint-Denis-de-la-Réunion, Hibiscus, p.48.

principales religions de l'île. Il s'agit donc, pour de nombreux acteurs, comme le note Christian Ghasarian, de « revendiquer la différence (sans tomber dans l'exclusion) et la francité (sans perdre sa particularité »[28].

Il importe pour conclure de relier les données accumulées qui nous viennent des profondeurs du passé servile et colonial de la Réunion, de son évolution et de sa situation présente, en tentant de les replacer dans une perspective d'ensemble, tant socio-historique que théorique, et de nous autoriser, en guise de point final, à formuler un pari, celui de la contribution réunionnaise au développement de la recherche interculturelle.

La géographie réunionnaise, son histoire, le peuplement de l'île, les choix économiques opérés ont généré une culture particulière. Tensions, conflits et contradictions multiples ont façonné une société inégalitaire tout en permettant également l'émergence d'une société métissée s'ordonnant autour d'un axe unificateur enrichi de phénomènes multiples et continus d'acculturation. C'est confronté à une altérité radicale que chaque élément composant la société réunionnaise a enrichi l'ensemble en incorporant des valeurs et symboles dans un processus d'identification extrêmement complexe. La systématisation tardive mais puissante de l'école républicaine amenée par la départementalisation va agir comme un puissant facteur d'émancipation sociale, certes, mais aussi culturelle. Si les attentes pressantes en matière d'égalité, qui sont en définitive au cœur du projet de transformation des « vieilles colonies » en département français, sont loin d'être toutes atteintes, leur satisfaction, même incomplète, a ouvert la voie à une quête de dignité et à une forte valorisation des identités au cours de ces deux dernières décennies. Un processus qui n'est sans doute pas spécifique à la seule Réunion, tant il est partie-prenante des débats contemporains sur les identités culturelles. En ce sens, le concept nodal de l'identité, tel que le définit Patricke Meyer-Bisch, « quatre dialectiques, quatre non-linéarités ou les liens d'opposition [universel/ particulier, un/multiple, individu/communauté, résultat/processus] qui nouent le processus jamais achevable (…) »[29] peut contribuer significativement à éclairer les dynamiques identitaires réunionnaises. Toutefois, sans minorer de telles contributions, et plus globablement les acquis des principaux travaux actuels en sciences sociales, l'enchevêtrement complexe d'une société, façonnée par une succession interrompue d'apports inégaux, de processus acculturant et déculturant avec un mouvement continu de reconstructions culturelles, ce qu'Edouard Glissant nomme dans son sens le plus fort « créolisation »[30], offre à la recherche interculturelle de prometteuses contributions. Tel est du moins l'espoir qui anime les équipes ayant initié à l'Université de la Réunion des enseignements et des programmes de recherche sur les questions interculturelles, à partir, pour l'essentiel, des départements d'anthropologie avec Bernard Chérubini et des sciences de l'éducation avec Driss Alaoui et Raoul Lucas.

C'est dans ce sillage, et tirant profit des responsabilités qui ont été les nôtres dans le projet de commémoration du 150e anniversaire de l'abolition de l'esclavage, que nous avons contribué à la création, à l'Université de la Réunion, d'une chaire UNESCO sur les questions interculturelles[31]. Créée en 1999, la chaire a pour intitulé « Relations et apprentissages

[28] GHASARIAN Ch., (2002), « La Réunion : acculturation, créolisation et réinventions culturelles », *Ethnologie française*, XXXII, pp.663-676.

[29] MEYER-BISCH P., (2000), « Quatre dialectiques pour une identité », *Comprendre*, n°1, pp.271-295.

[30] Pour l'auteur du *Traité du Tout-monde*, Paris, Gallimard, 1997 : « La créolisation est la mise en contact de plusieurs cultures ou au moins de plusieurs éléments de cultures distinctes, dans un endroit du monde, avec pour résultat une donnée nouvelle, totalement imprévisible par rapport à la somme ou à la simple synthèse de ces éléments ».

[31] Une chaire UNESCO est un dispositif mis en place par l'UNESCO en 1991 en direction de l'enseignement supérieur des Etats membres ou de leurs instances décentralisées. Une chaire abrite en général un ou plusieurs pro-

interculturels ». Elle a pour principal objectif « d'établir le dialogue entre les cultures » à travers plusieurs axes : historique, sociologique et pédagogique. Les dynamiques internes aux départements universitaires susmenstionnés et aux laboratoires qui leur sont associés font qu'aujourd'hui la quasi-totalité des enseignements et des programmes de recherche sont portés par les membres du laboratoire ORACLE[32]. Ils couvrent plusieurs thématiques ; mentionnons notamment celle de la production littéraire et d'une manière générale la création au confluent de plusieurs cultures (Sophie Menoux, Alain Geoffroy, Serge Meitinger…), celle de l'éducation interculturelle et plus largement des rapports entre sciences de l'éducation et champ interculturel (Driss Alaoui) ou encore les programmes conduits dans une perspective socio-politique et historique (Jean-Pierre Tardieu, Claude Ferral, Raoul Lucas…).

Résumé

Comment rendre possible un vivre en commun dans des sociétés comprenant plusieurs ensembles ou sous-ensembles culturels avec des valeurs, des traditions et des conceptions du monde distinctes ? Ces sociétés, originellement multiculturelles ou qu'elles le soient devenues, sont-elles condamnées au "clash" ou peuvent-elles suivre une voie différente, ce qu'on appelle aujourd'hui l'interculturalité ? C'est à partir de l'étude d'un cas produit par l'histoire, celui de la société réunionnaise, que nous entendons contribuer à ce débat. Enfantée par la colonisation, l'Ile de la Réunion est au carrefour de plusieurs cultures. Que nous permet donc de comprendre le monde réunionnais longtemps inscrit dans un système de déni tout en étant confronté à des réaménagements culturels continus et travaillé aujourd'hui quotidiennement par des phénomènes d'interculturalité ?

Mots clés : interculturalité - assimilation - intégration - identité

Abstract

How can we make it possible for societies which encompass cultural groups, or subgroups, with different values, traditions and world perceptions, to live as part of a single community? Are these historically, or newly developed multicultural societies, condemned to 'clash' or can they follow a different path, one known today as 'interculturality'? A study of the case of the Isle de la Réunion, a product of the history of colonization and at the crossroads of many cultures, will allow for continuation of the debate. Long embedded within a system of denial, all the while being confronted with continuous cultural adjustments, what can an examination of this society teach us?

Key words : interculturality - assimilation - integration – identity

grammes, engageant plusieurs instances universitaires et l'UNESCO.

[32] ORACLE : Observatoire Réunionnais des Arts, des Civilisations et des Lettres dans leur Environnement.

L'éducation au plurilinguisme comme processus de médiation interculturelle.

Frédéric TUPIN
Centre de Recherche en Education de Nantes
(CREN)
(chercheur associé au LCF UMR 8143 CNRS)

Propos liminaires

Mon intérêt[33] pour les questions interculturelles s'est nourri de quatre sources. Dès mon entrée en thèse (en 1990), j'ai bénéficié de l'encadrement assidu d'un des illustres devanciers du champ de l'interculturel en France, Louis Porcher, dont on connaît l'apport décisif en tant que "premier de cordée" favorisant le parcours de spécialistes du domaine ayant creusé son sillon, dont Martine Abdallah-Pretceille est devenue une figure emblématique. Dans un second temps, l'exercice de mon métier d'enseignant-chercheur dans la zone sud-ouest de l'Océan Indien (à l'île de La Réunion), durant douze années, m'a convaincu de l'importance capitale de la contextualisation des recherches en éducation grâce à l'immersion dans ces lieux ou la pluriculturalité et le plurilinguisme sont saillants. Les échanges conceptuels et théoriques entretenus avec Driss Alaoui (très proche collègue du département de sciences de l'éducation dans lequel j'exerçais mes fonctions) ont été ensuite décisifs (nourris par son expérience novatrice du journal interculturel), ré-interrogeant les fondements épistémologiques de l'approche interculturelle dans des environnements ou le "pluri" entretient la fausse évidence du lien et de l'échange fluide. Enfin, l'aventure européenne *Evlang*, qui sera largement évoquée dans cet article, a contribué à transférer ces acquis dans le champ de l'intervention éducative.

Propos introductifs

Penser la diversité sur la scène éducative constitue un objectif citoyen qui, s'il rencontre un écho favorable dans la communauté des chercheurs en sciences humaines et sociales, n'est pas pour autant simple à mettre en oeuvre tant les différents plans – sociaux, culturels, linguistiques, sociolinguistiques, pédagogiques, didactiques ... – sont imbriqués et les obstacles, de l'ordre des représentations, de la formation des enseignants, des finalités de l'école, des choix didactiques à opérer, ... sont nombreux. Le point de vue adopté au fil de cet article empruntera largement à la sociolinguistique et aux didactiques du plurilinguisme dans une perspective plurielle pour mieux explorer et réinterroger les voies possibles d'une éducation interculturelle dont on peut dire qu'elle est, dans les systèmes éducatifs divers que j'ai eu l'occasion d'observer, à l'état embryonnaire. Si le pivot de l'approche que je vais présenter à grandes enjambées est linguistique, le binôme langue/culture – nous y reviendrons – est toujours présent, ne serait-ce qu'en toile de fond.

Les différentes modalités d'introduction des langues à l'école sont connues. On peut les regrouper de façons artificielles (qui taisent les nuances d'approche au sein des différentes

[33] Cet article étant le fruit conjoint de réflexions personnelles et, pour partie, d'un compte rendu d'une recherche collective liée à un programme européen qui sera décrit dans les pages qui suivent, j'ai souhaité distinguer ces deux niveaux de façon à ce que le lecteur sache en toute clarté "qui parle" dans tel ou tel passage de ce texte. J'ai donc fait le choix d'utiliser la première personne du singulier lorsque je défends une posture plus personnelle et le choix de la première personne du pluriel lorsqu'il s'agit de résultats ou de passages liés à une réflexion ou à un engagement plus collectif.

familles) en trois catégories habituellement dénommées "enseignement précoce des langues", "enseignement bilingue"et "approches plurielles des langues".

Hormis, les démarches qui relèvent de cette dernière catégorie déclinant les options didactiques du plurilinguisme (*éveil aux langues*; *intercompréhension entre langues parentes*; et *didactique intégrée des langues apprises* (voir à ce sujet Candelier, 2005)), ce qui frappe à l'analyse des schémas proposés, c'est le prisme *"mono"* par lequel les formes d'enseignement-apprentissage sont pensées. Quel que soit le nombre de langues incluses dans les programmes d'enseignement, l'orientation majeure retient une – voire deux dans le meilleur des cas – langue(s) pivot qui joue(nt) le rôle d'outil, quasiment exclusif, de référence pour la transmission des savoirs, les autres langues qualifiées de secondes ou étrangères étant cantonnées à coexister de façons juxtaposées dans un découpage (mono)disciplinaire peu propice à l'établissement de ponts entre les langues et les cultures et donc peu propice (il s'agit là d'un euphémisme) à la transition de la "pluralité" à "l'acceptation de la diversité" (cf. à ce sujet, Alaoui, 2005). *«Chaque apprentissage langagier, dans cette perspective, est conçu comme une trajectoire menant l'apprenant d'un niveau zéro (la tabula rasa) jusqu'à un point aussi proche que possible de l'hypothétique compétence du locuteur natif. L'univers cognitif du sujet n'est donc que très peu pris en compte, et l'on sait bien que celui-ci n'est presque jamais capable d'établir – dans de telles conditions – un lien quelconque entre des grammaires différentes, y compris celle de sa langue première, apprises séparément comme des tiroirs successifs.»* (Dabène, 2003 : 1)

On voit mal, dans de telles conditions comment les jeunes élèves pourraient être aisément amenés à établir des liens sémantiques entre les différents apprentissages scolaires vécus, le plus souvent, comme des univers cloisonnés dont la pratique et le sens ne relèvent que d'une logique interne à l'école. *A fortiori*, l'enclenchement d'une véritable réflexion métalinguistique, au-delà de l'exercice purement scolaire, semble peu probable et les langues apprises dans leur logique disciplinaire jouent rarement le rôle de *langues-miroirs* qui devrait leur être dévolu.

L'univers fascinant du langage dans sa diversité est donc délaissé au profit d'un cloisonnement qui fonctionne sur un mode additif. Le pari de *l'éveil aux langues et aux cultures* nécessite, de ce point de vue un renversement total de perspective. C'est par une didactique des contacts de langues et de cultures que l'élève est amené, par des comparaisons et des confrontations incessantes à mesurer la diversité du monde, à mettre en relation, à appréhender ce qui relie et ce qui différencie, à construire une grammaire générale du langage et des langues (dans leurs fonctions plurielles). Le cheminement proposé aux enfants de l'école primaire est donc celui d'un "contact raisonné" avec la diversité. Ce contact, nous dit Louise Dabène (idem, p. 2), peut s'actualiser à différents niveaux de complexité depuis l'observation de micro-systèmes relativement simples comme la dénomination des jours de la semaine, par exemple, jusqu'à des observations plus élaborées comme celles qui concernent les différentes structures sonores des langues, l'ordre des mots, ou encore la formation du lexique. Il convient néanmoins de souligner, à ce stade préliminaire de notre présentation de cette démarche que, hormis l'atout de la pluralité des langues (de statuts différents), cette démarche tente de ne pas tomber dans l'écueil d'exercices pratiqués *in abstracto*. Au contraire, le liant relève des usages sociaux des langues. C'est dans cette veine que l'on aborde des situations de plurilinguisme propices à mettre en évidence *la dimension inégalitaire des rapports entre les langues*, transposable aux situations scolaires les plus courantes. L'approche par le truchement de la pluralité des langues et des cultures est donc travaillée simultanément à plusieurs niveaux. On tente ainsi de "mettre en réseau" les versants linguistiques, sociaux, culturels et cognitifs du langage de façon à aider les élèves à percevoir cet univers – et cet apprentissage – comme un tout articulé.

Intermède conceptuel

Le processus qui conduit à rédiger un article dans ce numéro thématique de la Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education consacré à *la diversité culturelle et au dialogue interculturel* conduit, de façon peu originale, à prendre position, au regard des différentes acceptions que recouvre le vocable, récemment galvaudé, "d'interculturel". S'il n'est pas question un seul instant de me livrer de façon approfondie à une reconstitution de cette notion, il convient néanmoins de donner quelques éclairages sur la *représentation scientifique* que je peux avoir de ce concept de façon à ce que le lecteur puisse situer les points de vue défendus dans cet article et les interpréter de façon univoque.

On sait que *la notion d'interculturel* a été théorisée de façon plurielle (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1999)[34]. Elle renvoie à l'idée d'une double acceptation – de soi dans son identité culturelle et de l'autre dans sa différence – et à un double mouvement de distanciation/rapprochement vis-à-vis de l'alter. Ici, les frontières culturelles n'ont pas vocation à être effacées mais, elles se doivent d'être progressivement repensées, ouvertes, (re)négociées. C'est l'idée de ce processus de "composition" ou "d'inter-composition" qui est au coeur de la pensée de Carmel Camilleri qui considère que l'emploi du terme *interculturel* est justifié *« à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication entre les porteurs de ces cultures : depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître. Ainsi, ce qualificatif s'appliquerait seulement à tout effort pour construire une articulation entre porteurs de cultures différentes… »* (1993 : 44).

A cet égard, Dominique Groux et Louis Porcher (*idem*), rappellent les visées humanistes du recours au préfixe "inter" qui permet de dépasser le risque de la simple juxtaposition attachée au préfixe "multi" (voir également à ce sujet, Alaoui, 2005). *L'inter* privilégie *« la circulation entre les cultures, l'échange, l'interaction, le partage et* [...] *on postule un bénéfice mutuel à cette interpénétration.* » (Groux et Porcher, *ibid* : 136). Ces deux auteurs renvoient également à la dynamique "ternaire" qui préside à l'émergence de ce courant de pensée, à savoir: 1° la généralisation du caractère multiculturel de l'ensemble des sociétés ; 2° l'injonction posée aux systèmes éducatifs d'intégrer cette multiculturalité ; 3° la traduction optimale de cette injonction par une médiation progressive du "multi" à l'inter".

L'une des conceptualisations contemporaines les plus abouties nous est proposée par Driss Alaoui qui conjugue de façon harmonieuse les différents ingrédients de cette problématique, abordés successivement (voire sans ordre clairement établi) jusqu'alors.

> *«Les éléments formants la diversité culturelle ne sont faits ni pour être juxtaposés, ni pour être séparés et/ou phagocytés. Leur épanouissement existentiel réside dans leur mise en commun, l'établissement du commun (qui n'est pas une résorption des particularismes ou une dissolution de l'identité (Nicklas, 1998), mais un enrichissement mutuel) et la prévention des inconvénients de leur coexistence (Camilleri, 1993). Nous sommes tous sollicités, dans un monde pluriel, avec un homme pluriel, pour (nous) « socialiser au pluriel »[35]. Cette sollicitation concerne tous les univers socialisateurs. L'interculturel, dans sa dimension communicationnelle, pédagogique et éducative, rend fécond la rencontre puis le dialogue de l'identité et*

[34] Rappelons que ce concept est né dans les années 70, qu'il a pour origine les "problèmes" liés à la migration mais qu'il dépasse largement cet espace, qu'il est présent dans tous les processus intersubjectifs humains (y compris entre humains relevant "officiellement" de "même" culture) et que sa reconnaissance institutionnelle, via le Conseil de l'Europe, date de 1974 (voir à ce sujet, Groux et Porcher, 2003).

[35] Selon la formule de M. Abdallah-Pretceille.

de l'altérité, construit à partir du questionnement, comme mode d'apprentissage, le rapport à soi et à autrui et contribue à la culture de la diversité. » (Alaoui, 2005 :199)

Les approches relevant du *courant d'éveil aux langues*, que nous allons présenter ci-après, peuvent largement se reconnaître dans cette dernière définition, ce que nous tenterons de montrer au travers des effets constatés chez les enseignants et leurs élèves sous l'influence d'une démarche pédagogique novatrice. En abordant cette perspective, il semble nécessaire d'intégrer la transition de *l'approche interculturelle* à *l'éducation interculturelle* (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1996 ; Abdallah-Pretceille, 1996) et d'assumer les conséquences sémantiques et conceptuelles que cette transition initie. *Intervenir sur la scène scolaire* suppose d'appréhender la notion de *situation d'enseignement-apprentissage* dans ce qu'elle mobilise au plan des échanges interactifs avec *l'alter*. Les didacticiens, pour qui cette notion de situation est centrale, ont eu tendance à la superposer avec la notion de situation-problème ou, de façon plus générale, à la limiter au champ du "tout didactique". L'ouverture sociologique permet, de mon point de vue, de redéfinir le périmètre de cette notion et d'intégrer les aspects didactiques comme l'un des éléments constitutifs d'un ensemble plus large.

Un travail est en cours (Tupin, 2007) afin d'aboutir à terme, autant que faire se peut, à une conceptualisation renouvelée de cette notion de situation d'enseignement-apprentissage. A l'étape actuelle de la réflexion engagée, j'en propose les contours provisoires suivants.

On pourrait concevoir la situation comme la résultante des rapports dialectiques entre, "l'ici et maintenant" de la classe – habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants – et "les différents cercles contextuels[36]" qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel (Tupin, *idem*).

La *définition de cette situation par les acteurs sociaux* (au sens de Lapassade, 1998), *passage préliminaire à l'ouverture du procès des interactions entre maîtres et élèves*, est rendue nécessaire par le fait que les significations sociales attribuées à l'objet constitué par l'espace social de la classe ne sont pas inhérentes à cet objet indépendamment des acteurs. Cela signifie que simultanément et conjointement aux contraintes (relatives) qu'imposent les structures externes, à l'empreinte des contextes, au filtre des habitus, l'acteur est appelé, par la mise en oeuvre de sa rationalité – fréquemment limitée –, à interpréter ce qui se produit dans le "micro-contexte situationnel" socio-scolaire dans lequel il évolue. Cette interprétation ne peut se construire que via une dynamique interactive avec les alter qui l'entourent, sur le mode d'une recherche croisée d'anticipations des motifs de "l'autre" (dans la confrontation culturelle) et d'une adaptation à ces intentions supposées. Elle ne peut se réaliser que dans un dosage subtil entre actions/évaluations indépendantes et actions/évaluations inter-dépendantes.

On voit là, une fois encore, le rôle de pivot, que joue le préfixe "inter" sans l'intervention duquel la situation d'enseignement-apprentissage est vidée de son aspect processuel et donc, de son sens.

Les approches qui se réclament du courant *Eveil aux langues et aux cultures* (voir infra), intègrent, me semble-t-il, les ingrédients de cette dynamique. Ces pédagogies de la diversité ne consistent pas à passer "platement" ou "linéairement", nous le verrons, d'une conception ou d'un espace monolingues à une situation plurilingue, d'une conception

[36] Contexte micro-périphérique (établissement, culture familiale...), contexte médian (curricula...), macro-contextes (dont politiques éducatives, politiques linguistiques, politiques culturelles...).

monoculturelle à une situation pluriculturelle mais, tentent d'aménager des rapports dialectiques entre *soi, l'alter et l'inter*... sans gommer l'intersubjectivité à l'oeuvre constamment. L'ouverture linguistique et culturelle ne signifie pas "l'acceptation béate" de l'alter, encore moins le renoncement de soi mais, pour recourir à la pensée de Sartre, elle suppose de se re-construire en se décentrant sachant qu'il "*n'y a pas de pour-soi sans pour-autrui"* (voir à ce sujet, Groux et Porcher, 2003 :137).

Language awareness [37]

Le concept de *language awareness,* initié par Erik Hawkins au milieu des années soixante-dix en Grande Bretagne et développé dans les années quatre-vingt (Hawkins, 1984), inscrit la diversité linguistique et culturelle au coeur du programme d'éducation à la citoyenneté qu'il tend à promouvoir. Si le mouvement qui a accompagné cette approche novatrice de la diversité n'a été suivi d'aucune reconnaissance institutionnelle au Royaume-Uni, *le concept de language awareness* n'est pas absent des canaux officiels parmi lesquels on peut citer le Rapport Nuffield (*The Nuffield Language Inquiry*, 2000) qui lui attribue la potentialité de *« mettre en évidence le lien entre les langues, la communication et la Citoyenneté afin de mettre en place le plus tôt possible les notions d'égalité et d'acceptation de la diversité»*. (p. 89)

Dans d'autres pays d'Europe, les idées issues du courant *Language Awareness* ont donné lieu, durant les années quatre-vingt-dix, à plusieurs initiatives ponctuelles, comme celles menées autour de Louise Dabène à Grenoble (*cf.* Dabène, 1995) ou les expériences conduites à Dijon par Ghislaine Haas (Haas, 1995), axées sur le développement des capacités métalinguistiques chez de jeunes enfants. En Suisse romande, des expériences ont été menées sous le sigle EOLE (*Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole*), autour de chercheurs comme Jean-François de Pietro (1995), ou encore Christiane Perregaux (Perregaux & Magnin Hottelier, 1995). En Allemagne, à la même époque, Ingelore Oomen-Welke de la Pädagogische Hochschule de Freiburg travaillait dans la même perspective, mais essentiellement en direction de classes à forte proportion d'enfants issus de la migration (Oomen-Welke, 1998)... En Italie, une influence de l'approche Language Awareness s'est exercée sur les travaux entrepris, plus de vingt ans auparavant, sous le sigle Educazione linguistica (*cf.* Balboni & Luise, 1994 ; Costanzo, 2002)...

Ces expériences, que nous n'avons pas toutes citées, se sont révélées fécondes et les effets escomptés auprès des élèves semblaient régulièrement au rendez-vous mais, un doute subsistait quant à la pertinence de la *démarche d'éveil aux langues et aux cultures* en raison des différentes déclinaisons, proches mais non superposables, qu'elle avait empruntées en fonction des lieux et des contextes. Par ailleurs, les expériences pré-citées souffraient également d'une autre "éventuelle faiblesse" liée au fait qu'elles avaient été menées avec une

[37] Conformément à ce que j'énonçais dans le cadre de la première note de bas de page, l'honnêteté intellectuelle élémentaire nécessite de préciser que les propos ayant trait à l'historique du courant *Awareness of Language* et plus largement, de façon générique, à "L'Eveil aux langues" empruntent, pour partie, à des travaux le plus souvent collectifs du programme européen ayant pour acronyme EVLANG (voir infra). Comme l'indique Michel Candelier, coordonnateur de cette aventure européenne, dans les propos préliminaires de l'ouvrage ayant mobilisé quelque 30 acteurs (Candelier (dir.), 2003), il est difficile, dans ces conditions, de démêler l'écheveau des apports individuels au projet sachant que cette aventure collective est toute d'imbrications et de pluralité/complémentarité des compétences, des regards et des plumes. Hormis la coordination du projet, deux chercheurs — Sophie Genelot (Irédu, Dijon) et moi-même, Frédéric Tupin (LCF, UMR 8143, CNRS) — ont eu à assumer dans cette recherche des fonctions spécifiques, celles de l'évaluation scientifique du programme et de la mesure des effets de cette recherche-innovation sur les acteurs du projet, qu'il s'agisse des usagers de l'école (élèves, enseignants, parents, ...) ou des enseignants-chercheurs eux mêmes.

fibre militante qui, sans invalider la qualité des projets, relativisait leurs potentialités quant à une éventuelle généralisation.

Le projet européen "Evlang"

C'est pour tenter de lever ces doutes que le projet européen consacré à l'éveil à la diversité culturelle et linguistique a été conçu. Si son entrée première relève du champ linguistique, dans l'esprit de ses concepteurs le double tandem "langue-culture" et "identité linguistique-identité culturelle" s'avère indissociable. Les phénomènes langagiers analysés ici constituent ainsi une voie d'entrée pour explorer l'univers linguistique et culturel des élèves sous une forme éducative, point sur lequel je reviendrai dans la suite de cet article.

L'acronyme « Evlang » (pour « Eveil aux langues à l'école primaire ») désigne un programme d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire, connue sous diverses appellations telles que *Eveil aux langues*, *Eveil au langage et ouverture aux langues*, *Education aux langues et aux cultures*, *Language awareness ou encore Sprach- und Kulturerziehung*, pour ne citer que les plus connues parmi celles qui renvoient spécifiquement à cette même orientation.

Ce programme de recherche-innovation s'est déroulé sur une période de quatre ans entre 1997 et 2001. Il a été conduit par une équipe constituée d'une trentaine de chercheurs (dont l'auteur de cet article) de statuts divers – universitaires ou rattachés à des instituts de recherche pédagogique ou de formation des maîtres – travaillant dans cinq pays d'Europe : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France (métropole et île de La Réunion) et la Suisse. Il a impliqué également les élèves et les enseignants de plus de 130 classes expérimentales, situées dans ces mêmes pays, sans le travail desquels elle n'aurait pu avoir lieu.

Le déroulement de cette recherche-innovation s'est concrétisé par la réalisation de supports didactiques pour « l' éveil aux langues/cultures », leur utilisation dans les classes expérimentales de fin du primaire (élèves de 9 à 11 ans) et l'évaluation des effets – en termes de savoirs, d'aptitudes et d'attitudes à propos des langues et de leur diversité – d'un enseignement dans ce domaine après un cursus d'un an et demi (*Cf.* Candelier 1998 ; Candelier (Dir.) 2003).

Par des activités *mettant en jeu* des langues diverses, proches et lointaines et de tous statuts, et sans avoir nécessairement l'ambition de les enseigner, l'*éveil aux langues* vise notamment à développer chez les élèves :

des aptitudes d'observation et de raisonnement métalinguistiques et métacommunicatifs favorisant entre autres l'objectivation du langage ;

des savoir-faire réinvestissables dans tout apprentissage linguistique parallèle ou ultérieur ;

des attitudes d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;

des savoirs relatifs aux langues, à leur diversité, au plurilinguisme, etc. ;

des savoir-être pour vivre dans une société plurielle.

Autour des axes principaux du projet EVLANG (rappel : création de matériel pédagogique et d'un curriculum, formation d'enseignants, expérimentations dans les classes et évaluation des effets d'un cursus d'éveil aux langues), diverses études complémentaires ont été menées qui avait pour but soit d'aller plus loin dans l'explication des résultats obtenus (cf. Genelot et Tupin, 2003 et Aeby et de Pietro, 2003) soit, comme c'est le cas ici, de tisser des liens avec d'autres approches sachant que le développement de représentations et attitudes

positives au regard de la diversité linguistique et culturelle s'inscrit également dans d'autres démarches au nombre desquelles on compte *l'éducation interculturelle*.

Eveil aux langues et approche interculturelle

La contribution au rapport mondial de l'Unesco, *"Construire des Sociétés du Savoir",* fait état des apports de la démarche d'Eveil aux langues. Rédigée à trois mains (Candelier, Launey, Tupin, 2003) et dirigée par Michel Candelier (Université du Maine), elle est parue sous le titre: *"L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire".* La première partie de ce rapport traite des enjeux sociaux de l'éveil aux langues (voir notamment la section 1.3 de ce rapport). C'est à ce titre et dans ce cadre que le parallèle avec ce que l'on qualifie habituellement *d'approche interculturelle* est établi. Il y est tout d'abord rappelé que la finalité de l'éveil aux langues consiste à *contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes*. Comme l'exprime cette finalité, l'ambition première de l'éveil aux langues est d'aider à ce que la diversité, trop souvent synonyme de tensions et de rejets, puisse se vivre dans la solidarité, et non dans l'éclatement[38]. Apprendre ensemble et l'un de l'autre constitue la réponse pédagogique qu'il conviendrait de donner à l'existence de sociétés multiculturelles. Cela signifie par exemple, en Europe, l'ouverture aux cultures, langues et littératures qu'apportent les migrants. Il s'agit là d'ambitions que l'éveil aux langues revendique, mais qu'il n'est pas seul à revendiquer. Ce sont aussi celles dont se réclame l'éducation interculturelle, depuis son origine : « *l'option interculturelle [...] c'est la proclamation des solidarités, dans la conscience des spécificités et des communautés.* » (Porcher, 1988 : 121).

La convergence est réelle. Et sous cet aspect, l'éveil aux langues apparaît comme une dimension particulière de l'approche interculturelle, dans laquelle il s'inscrit, avec ses propres caractéristiques. On peut regrouper ces spécificités en trois rubriques :

Conformément à ce que j'annonçais au début de cet article, tout en n'ignorant pas – loin s'en faut – la dimension culturelle, l'éveil aux langues a bien un centre de gravité d'ordre linguistique, reprenant ainsi à son compte l'affirmation commune en didactique des langues (et cultures !) selon laquelle la langue est à la fois moyen d'expression d'une culture et d'accès privilégié à cette culture.

Il entend apporter sa contribution à l'approche interculturelle par une meilleure prise en considération, d'une part des objets culturels que sont la langue et la communication, et d'autre part par la mise en évidence de ce que langue et communication révèlent des représentations de ceux qui en font usage ainsi que des structures sociales dans lesquelles ces personnes se meuvent.

L'éveil aux langues s'inscrit résolument dans la perspective de la construction d'attitudes sous l'effet d'activités d'ordre cognitif portant sur la diversité.

Tout comme l'approche interculturelle, l'éveil aux langues attend peu des discours sur la nécessité de l'acceptation positive de la différence. Mais il ne croit pas plus aux effets d'une rencontre à valeur anecdotique de la diversité : pour assurer le développement d'un véritable ancrage des attitudes d'ouverture et de solidarité, il faut faire de la diversité des langues et des cultures l'objet d'une véritable élaboration de savoirs et de savoir faire scolairement légitimes, au cours de laquelle l'élève pourra vivre le plaisir d'une véritable découverte active.

[38] Je m'inspire par la suite d'une partie de ce rapport (initié par Michel Candelier) pour rédiger cette section.

On peut considérer qu'il s'agit là d'un chemin indirect. Il ne s'agit pas de thématiser d'emblée l'injustice et l'inégalité des chances, mais d'amener à concevoir la diversité des langues et de leurs locuteurs comme quelque chose de "coutumier", qui "irait de soi".

En faisant de langues habituellement dévalorisées des objets pédagogiques légitimes, on favorise la construction d'attitudes positives à leur égard et à l'égard de leurs locuteurs et des cultures qu'elles reflètent et expriment. Et cela non seulement auprès des élèves qui ne les parlent pas, mais aussi auprès des élèves qui les parlent, et qui s'enferment, trop souvent, dans une auto-dévalorisation nuisible au développement harmonieux de leur sentiment identitaire.

Enfin, si à l'origine, l'interculturel en Europe, s'est centré sur les questions posées par la présence dans l'école d'élèves issus de la migration, l'éveil aux langues s'est constitutivement situé au niveau général de toutes les variétés linguistiques, de tout statut.

C'est peut-être l'un de ses atouts que de placer les langues socialement dévalorisées dans le paradigme général des langues observées, à « égalité » avec toutes les autres langues. Les variétés habituellement dénigrées, voire stigmatisées, deviennent un élément parmi d'autres de la diversité, légitimées par le fait qu'elles sont étudiées dans le contexte de l'école (cf. par exemple à ce sujet de Goumoëns, de Pietro et Jeannot, 1999 ; Perregaux, 1995).

Quels effets enregistrés sous l'impact de l'éveil aux langues et aux cultures ?

Deux protocoles d'évaluation des effets de cette recherche-innovation pédagogique ont été élaborés. L'un s'appuie sur une modélisation multivariée[39] infléchie et amendée par une réflexion constante incluant des approches plus "compréhensives" de type wébériennes ; l'autre relevant d'une approche revendiquée comme qualitative, incluant plusieurs volets s'inspirant d'une démarche de type ethnographique.

Je commencerai par présenter, à grandes enjambées, les résultats globaux issus du premier protocole. Ces résultats serviront de "toile de fond" à un regard plus fin autorisé par l'approche qualitative menée en complémentarité.

Ce que montrent, tendanciellement, les approches multivariées

On ne peut bien sûr rentrer ici dans le détail des résultats des différentes évaluations[40]. On se limitera, dans un premier temps, à un résumé de l'essentiel des résultats fournis par l'évaluation quantitative. Celle-ci a porté sur près de 2000 élèves (comparés à environ la moitié d'élèves témoins), sur la base de tests préalables et terminaux, et selon un protocole scientifique strict. L'objet principal de l'évaluation quantitative était de prendre la mesure des effets du cursus sur les attitudes et les aptitudes des élèves.

Plus précisément, la finalité du programme éducatif d'éveil aux langues et aux cultures – évoquée précédemment – qui, rappelons-le, consistait à "*participer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes",* s'est concrétisée sous

[39] Pour davantage de précisions voir le rapport coordonné par Sophie Genelot en 2001, *Evaluation qualitative du curriculum « Evlang »*, Rapport de recherche auprès de la Commission européenne, Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruxelles.

[40] Tous les détails se trouvent dans le rapport scientifique qui a été remis aux responsables du programme européen Lingua, et qui est consultable en ligne sur le site du réseau Janua-Linguarum (http://jaling.ecml.at/).

forme d'une déclinaison de buts que l'on peut sérier en "trois familles". Ainsi, on attendait de l'éveil aux langues qu'il induise chez les élèves des effets favorables dans trois dimensions :

A. le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues, (= développement des *attitudes*) ;

B. le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non, (= développement des *aptitudes* ou *savoir faire*) ;

C. le développement d'une culture langagière (= *savoirs* relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.

Les résultats sont au rendez-vous, indéniablement, mais comportent nuances et limites, ce qui en fait parallèlement la richesse et souligne la complexité des actions pédagogiques à mener dans le domaine de *l'éveil aux langues et aux cultures*. Ces résultats correspondent à ceux que l'on rencontre habituellement pour des innovations pédagogiques du même type qui s'exposent aux mêmes outils d'évaluation, et dont on dit, sur cette base, qu'elles ont porté leurs fruits.

En ce qui concerne l'effet d'Evlang sur les attitudes, on a testé d'une part l'intérêt des élèves pour la diversité, et d'autre part leur ouverture à ce qui est non familier. Pour le développement d'aptitudes[41] relatives aux langues, l'examen portait sur la discrimination et la mémorisation auditives ainsi que sur les capacités d'ordre syntaxique, sous la forme d'une décomposition-recomposition d'énoncés dans une langue inconnue. Dans les deux cas, *attitudes* comme *aptitudes*, l'impact de l'éveil aux langues sur la première des deux composantes citées (*intérêt* ; compétences auditives) est attesté dans une grande majorité d'échantillons. Pour la seconde composante (*ouverture* ; maniements syntaxiques), l'effet est également avéré mais seulement pour certains sous-échantillons, ce qui interroge la prise en compte des spécificités de certains contextes. Au-delà de l'impact de tel ou tel environnement contextuel, ces différences sont explicables. En effet, l'ouverture – dans son sens le plus profond – constitue à l'évidence une exigence plus forte que le simple intérêt, et les activités de composition-décomposition ont été bien moins fréquemment exercées que l'écoute.

Il est essentiel de noter que ces résultats valent pour un cursus d'une durée générale de 35 heures. Or, l'étude des liens entre le nombre d'heures (qui varie dans les classes de façon importante) et l'intensité des effets montre clairement qu'un cursus plus long a de fortes chances de conduire à des effets plus généralisés et d'ampleur plus importante. On retiendra enfin que l'apport d'Evlang au développement des attitudes concerne essentiellement les élèves les plus faibles scolairement, et que l'éveil aux langues développe significativement le désir d'apprendre des langues. Dans plusieurs cas, et tout particulièrement en France, il renforce l'intérêt pour l'apprentissage de langues minorisées, y compris celles de l'immigration, ce qui n'est pas un résultat mince au regard de la problématique interculturelle au centre de cet article.

[41] Dont je parle peu dans cet article, ayant fait le choix de me concentrer principalement sur les attitudes et représentations en raison de la thématique générale à laquelle est consacré ce cinquième numéro 5 de la Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education.

Ce que nous livre l'approche qualitative

Les éléments que nous présenterons ici relèvent du second protocole[42]. L'impact de cette approche culturelle et linguistique de l'altérité touche de nombreuses dimensions et l'ensemble des acteurs impliqués dans cette aventure. A cet égard j'ai choisi de présenter quelques points marquants qui concernent – successivement pour les besoins de l'exposé mais, simultanément lors du processus qui s'est déroulé durant quatre années de recherche – les élèves, les enseignants, et enfin les chercheurs.

De façon globale

Dans les différents contextes où s'est déroulée l'expérimentation Evlang, les exemples sont nombreux d'une remise en question non pas tellement de la langue majoritaire en tant que telle mais de son exclusivité par rapport aux *autres* langues, qu'il s'agisse des langues enseignées à l'école, des autres langues nationales ou régionales, des langues des pays voisins, des langues connues par les élèves et leurs familles, souvent minorisées, voire d'autres langues encore, intéressantes en raison de l'ouverture qu'elles offrent vers d'autres fonctionnements langagiers (comment fonctionne le genre en swahili ? comment forme-t-on les noms des jours de la semaine en portugais ou en persan ?...) ou d'autres systèmes graphiques (chinois, amharique, etc.).

Au niveau des élèves :

Du côté des élèves, les entretiens (principalement) et les *Cahiers d'éveil* nous livrent des éléments tangibles sur les formes d'une "prise de conscience" qui porte à la fois sur ce que l'éveil aux langues peut leur procurer et sur ce en quoi l'approche consiste. Les enfants concernés par cette expérimentation déclarent concrètement s'intéresser à la pluralité et la diversité linguistique du monde (et le prouvent par des éléments déclaratifs concrets). Au travers de cette prise de conscience, les élèves – y compris ceux dont le niveau scolaire est considéré comme "faible" par leur maître – vivent une nouvelle forme d'expérience concrète de l'altérité.

En revanche, il est difficile de se prononcer quant au "rééquilibrage symbolique" entre langues de statuts différents qu'on escomptait de leur part, comme ce fut le cas pour leurs enseignants. En fait, les élèves interrogés semblent plutôt ne pas avoir de "vision évaluative des langues".

Au niveau des maîtres :

Le côté le plus novateur de ce que nous donnent à découvrir les entretiens ainsi que les autres matériaux qualitatifs concerne sans doute les effets produits par l'expérimentation sur les enseignants. Ces derniers semblent réellement vivre une aventure interculturelle au travers de la mise en actes des démarches d'éveil aux langues. Le processus interculturel est donc complet : il touche tant les élèves que les enseignants – voire les chercheurs, j'y reviendrai – impliqués dans le projet.

Ce phénomène de décentration des enseignants les a conduits à s'ouvrir, en même temps que leurs élèves, à la diversité linguistique et culturelle présente dans le monde. Ils nous signalent qu'ils ont découvert nombre de langues grâce au programme Evlang et

[42] Pour davantage de détails quant à ce second protocole, voir le rapport coordonné par mes soins également disponible sur le site mentionné dans la note précédente: TUPIN, F. (coord.), (2001), *Evaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum « Evlang »*, Rapport de recherche auprès de la Commission Européenne, Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruxelles, 854 p.

témoignent d'une attitude générale d'intérêt pour elles ainsi que d'un “rééquilibrage” dans l'appréhension des langues minorées au regard des langues majorées.

L'un des effets de l'intérêt porté par les enseignants à la diversité linguistique et culturelle se traduit par des propos positifs tenus au sujet d’élèves alloglottes relevant de leur propre classe. Les enseignants sont devenus plus sensibles à ces élèves. Ils leur ont donné un espace de parole, *un rôle de médiateur culturel*. Cette reconnaissance des compétences de *locuteur d'une langue autre* a été valorisée dans les trois pays participant à l'évaluation qualitative.

Dans un même mouvement, c’est le statut scolaire de certains de ces élèves qui a parfois changé, ce qui se manifeste sous des formes diverses. Par exemple :

l'enseignant repère de manière privilégiée le fonctionnement de ces élèves durant les séances Evlang ;

l'enseignant stimule une participation de ces élèves en tant que "référents" ou "experts", et s'appuie sur eux, voire va jusqu'à leur confier une part de son rôle habituel (partage du savoir et du pouvoir) ;

l'enseignant ajoute les langues de ces élèves de la classe aux supports Evlang ;

l'enseignant interroge le contexte linguistique et culturel des élèves de la classe ;

l'enseignant est plus attentif aux difficultés des élèves d'origine étrangère quand ils en ont ;

l'enseignant porte un regard plus positif sur les élèves compétents dans une autre langue ou permettant un apport culturel autre que celui de la langue/culture de l'école.

A titre d'exemple, dans les classes expérimentales de l'île de La Réunion, nombre de témoignages réhabilitant le regard porté sur les enfants originaires de l'immigration (comoriens, mahorais, malgaches) ont été recueillis, ces enfants apportant spontanément à l'école des objets de la maison représentatifs de leurs cultures et de leurs langues. On voit là, de façon claire, se concrétiser l'émergence d'un processus interculturel qui intègre positivement le rôle de "l'alter" dans la vie de la classe.

Au niveau des chercheurs :

Le travail en équipe (et les partenariats noués) sous le versant d'une *« équipe plurielle »* fondée sur un *fonctionnement coopératif*, au sens strict de l'expression, n'est pas neutre sur les plans épistémologique et méthodologique. Les contacts de cultures scientifiques conduisent à des bouleversements des présupposés, conceptions, et choix individuels des chercheurs, y compris lorsque ces "perturbations" s'expriment sous forme de résistance... Les quatre années passées au sein de cette équipe ont été révélatrices de ces mouvements et transformations.

La pluralité de l'équipe concernée revêtait plusieurs aspects. J'en retiens trois dimensions : différences de statuts des membres impliqués déjà évoquée, certains étant plus proches du terrain pédagogique que d'autres (conseillers pédagogiques, formateurs en IUFM *versus* chercheurs en titre), différences d'attaches disciplinaires (présence de linguistes, sociolinguistes, didacticiens des langues, sociologues, économiste de l'éducation) et différences de paradigmes-référents qui s'inscrivaient dans un schéma bi-polaire entre une posture "expérimentale" et une posture qui se réclamait d'une "approche compréhensive". Si chacune de ces dimensions a eu une incidence sur les perceptions liées à l'objet scientifique commun et sur la façon d'envisager la recherche, c'est à ce troisième volet de la pluralité que se réfèrent les remarques qui vont suivre.

On peut reconstituer l'existence des tensions engendrées par cette bi-polarité à toutes les étapes de l'élaboration du canevas de la recherche et de son déroulement. Mais, c'est sur les questions méthodologiques que le débat interne à l'équipe s'est cristallisé. Les pratiques effectives du recueil et de l'analyse des données en portent les signes les plus saillants, sans doute parce que ces signes interviennent en aval d'une négociation scientifique censée harmoniser les procédures à mettre en œuvre sur chacun des terrains de la façon la plus proche possible ; proximité nécessaire au maintien du caractère expérimental de la recherche.

Enclenchement d'un regard méta : de l'inter-culturalité des approches scientifiques

La propension interculturelle de l'équipe constituée a donc intensifié la complexité des articulations méthodologiques mais, dans le même temps, elle a conduit à une posture épistémologique négociée – le plus souvent de façon implicite – qui a permis de maintenir la cohésion-cohérence du groupe de recherche ; condition indispensable à une production scientifique volumineuse et de longue haleine (programmation scientifique de quatre ans). Conjointement, elle a été source de fluctuations importantes depuis les représentations qu'ont les chercheurs, porteurs de ces cultures différentes, quant aux matériaux qu'il est nécessaire de collecter jusqu'aux interprétations à porter sur ces images fragmentées de la réalité de « l'éveil aux langues et aux cultures », telle qu'elle était incarnée dans le vivier des classes expérimentales retenues.

Chacun des membres de l'équipe Evlang a été l'un des agents/acteurs de cette aventure en devenir, sans pour autant avoir pleinement conscience – dans l'action – des enjeux et arbitrages dont je vais présenter l'aboutissement. A l'évidence, dans la " bulle scientifique " au même titre que lors d'échanges "ordinaires " ou en " milieu naturel ", le fait qu'il y ait contact de cultures n'implique, *ipso facto*, ni des pratiques, ni des processus interculturels, dès lors que le schéma le plus répandu reste celui de la juxtaposition. L'issue trouvée par notre groupe n'était donc, en aucun cas, " pré-programmée ". Ce processus a emprunté trois phases successives[43] que l'on peut synthétiser sous la forme des segments suivants :

a. a- le choc des cultures ;
b. b- du contact des cultures à l'acculturation ;
c. c- l'aboutissement du processus interculturel.

Dans notre cas précis, l'aboutissement de ce processus semble montrer que la dynamique interculturelle s'est *tendanciellement* réalisée, ne serait-ce que pour certains secteurs du projet, dès lors qu'il existe des outils intermédiaires qui font le pont entre les dispositifs « qualitatif » et « quantitatif ». Ces outils tournent essentiellement autour de trois grilles qui fédèrent l'observation dans les classes expérimentales. Ces guides d'observation forment un « pack » qui traduit une surface interculturelle faisant le lien entre différentes conceptions scientifiques. Grâce à cette démarche, pour partie aboutie, l'on devait être en mesure d'évaluer de manière beaucoup plus pertinente *« comment se construit le sens de l'éveil aux langues et aux cultures dans l'univers de la classe »*. Ce sens n'était plus figé et a laissé place au relativisme culturel. Ces re-constructions et co-constructions ont bénéficié de la dynamique créée par le respect des cultures plurielles présentes au sein de l'équipe de recherche. Dans cette phase, un autre indicateur de l'aboutissement du processus interculturel est constitué par l'apparition de négociations intra-culturelles. C'est ce qui s'est effectivement produit dans plusieurs équipes-partenaires avec d'ailleurs davantage d'intensité au sein de l'équipe Suisse.

[43] Pour davantage de détails voir à ce sujet : Tupin, 2006 : 136-151

En guise de bilan provisoire

Bien évidemment, tout ne s'est pas passé de façon idyllique lors du projet Evlang et nous avons tenté, collectivement, d'assumer en toute transparence les limites de cette expérimentation, y compris du côté de certains effets qui n'étaient pas nécessairement au rendez-vous (Candelier (dir), 2003). Globalement néanmoins, cette recherche-innovation s'est soldée par des avancées indiscutablement positives sur le plan du dialogue interculturel et partant, de l'acceptation de la diversité avec une cohérence d'ensemble que l'on pourrait attribuer au fait que tant les chercheurs que les enseignants ainsi que les élèves et leur famille ont largement adhéré au projet. Cela n'est donc sans doute pas sur ce versant que le bât blesse.

En revanche, d'autres interrogations mériteraient que l'on engage des recherches pour vérifier certaines dimensions non explorées. Pour ma part, je reste prudent sur au moins deux aspects de cette recherche qui concernent *la longévité des effets* et le risque lié à *la force des stéréotypes*. Il serait tout à fait intéressant au regard de ces questionnements d'évaluer comment ont évolué les représentations et attitudes de ces élèves face à la diversité et l'altérité plusieurs années après le terme de ce projet éducatif. Ont-ils poursuivi le processus interculturel dans lequel ils s'étaient engagés ou bien ont-ils, en quelque sorte, été "rattrapés" par le sens commun et la tendance partagée à la frilosité vis-à-vis de l'alter ?

Ces doutes sont là pour nous rappeler, s'il en était besoin, que "l'interculturel" est une réalité intersubjective fragile qui s'inscrit dans la temporalité, que les processus interculturels restent instables et que la "*mise en relation de l'autre et de soi*" est sans cesse à repenser et à réactiver. C'est à ce noble chantier humaniste que l'Ecole devrait pleinement se consacrer, celui d'une *médiation culturelle* pensée simultanément comme interface, comme transition et comme confrontation/ouverture à la diversité, conformément aux sens pluriels que recouvre ce *concept nomade.*

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris : PUF, Coll. « L'éducateur ».

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L., (1999), *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris : Anthropos

AEBY, S et DE PIETRO, J.-F., (2003), « Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe », in TUPIN, F. (coord.), *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, « De l'efficacité des pratiques enseignantes ? », Toulouse : PUM (Presses Universitaires du Mirail), n°10, Décembre, pp. 93-108.

ALAOUI, D., (2005), « Le rapport des étudiants réunionnais à la diversité culturelle », in TUPIN, F. (dir.), *Ecoles Ultramarines – Univers créoles 5*, Paris : Anthropos-Economica, pp. 177-202.

BALBONI, P.E. & LUISE, M.C. (1994). Interdisciplinarita e continuita nell'educazione

linguistica, Rome: Armando.

CAMILLERI, C., (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris : Unesco-Ed./Delachaux-Niestlé.

CANDELIER, M., (1998), « L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG », in BILLIEZ, J. (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem, pp. 299-308.

CANDELIER, M., (2005), « L'éveil aux langues : Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », in PRUDENT, L.-F., TUPIN, F. et WHARTON, S. (dir.), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : Peter Lang, Coll. « Transversales (langues, sociétés, cultures et apprentissages) », pp. 417-436.

CANDELIER, M. (dir.), (2003), *EVLANG – L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck Université.

CANDELIER, M. (dir.), LAUNEY, M. et TUPIN F., (2003), *L'éveil aux langues - une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*, Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir

COSTANZO, E. (2002). *L'éducation linguistique (Educazione Linguistica) en Italie : une*

expérience pour l'Europe ?. Strasbourg : Conseil de l'Europe. (Division des Politiques

Linguistiques, Etudes de référence) [http://www.coe.int]

DABENE, L. (1995). « L'éveil au langage, itinéraire et problématique. » in MOORE D., (Ed.), *L'Eveil au langage* (Notions en Questions N° 1). Saint-Cloud : Crédif, Grenoble : Lidilem & Paris : Didier Erudition, pp 135-143

DABENE, L., (2003), « Préface », in CANDELIER, M. (dir.), *EVLANG – L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boeck Université.

De GOUMOENS, C., De PIETRO, J.-F.& JEANNOT, D. (1999). « Des activités d'éveil au

langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. »

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69(2), 7-30.

GENELOT, S., (2001), *Evaluation qualitative du curriculum « Evlang »*, Rapport de recherche auprès de la Commission européenne, Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruxelles. [Disponible sur http://jaling.ecml.at].

GENELOT, S. et TUPIN, F., (2003), « Dynamiques de classe et efficacité scolaire », in *Les Dossiers des Sciences de l'Education* (TUPIN, F. coord.), Toulouse : PUM, n°10, Décembre, pp. 109-130.

GROUX, D. et PORCHER, L., (2003), *L'altérité*, Paris : L'Harmattan.

HAAS, Gh. (1995). « Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond. » in D. MOORE D. (Ed.), *L'Eveil au langage* (Notions en Questions N° 1), Saint-Cloud : Crédif, Grenoble : Lidilem & Paris : Didier Erudition, pp 153-162

HAWKINS, E., (1984), *Awareness of language : an introduction*, Cambridge : Cambridge University Press.

LAPASSADE, G., (1998), *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris : Economica

OOMEN-WELKE, I. (1998). « Sprachen entdecken. » In H. Giese & J. Ossner, *Sprache thematisieren – Fachdidaktische und Unterrichtswissenschatliche Aspekte* . Freiburg : Fillibach, pp 123-146

PERREGAUX, C. (1995). « L'école, espace plurilingue. » *Lidil, 11*, pp.125-139

PERREGAUX, Ch. & MAGNIN HOTTELIER, S. (1995). « Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie ! », *Babylonia*, (2), pp.51-55.

PORCHER, L. (1988). « L'interculturel aujourd'hui », In M. Borelli et al. (Ed.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler : Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, pp.112-135

TUPIN, F. (coord.), (2001), *Evaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum « Evlang »*, Rapport de recherche auprès de la Commission Européenne, Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruxelles, 854 p. [Disponible sur http://jaling.ecml.at].

TUPIN, F., (2006), *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de synthèse rédigée sous la direction du Pr. M. Altet (Université de Nantes), 283 p.

TUPIN, F., (2007) « Les pratiques d'enseignement-apprentissage comme actualisation négociée de la situation? », Symposium : *Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement, une approche individuelle ou collective?*, Dixièmes rencontres du Réseau REF, *Apprendre et former entre l'individuel et le collectif,* Université de Sherbrooke, 9 et 10 octobre 2007, (à paraître)

Résumé

Les élèves qui arrivent dans l'espace scolaire sont marqués du sceau de la diversité (socio)linguistique/(socio)culturelle ambiante, quel que soit le contexte dans lequel ils vivent, quels que soient "l'idéologie linguistique" en vigueur dans ce contexte et le statut attribué aux divers idiomes en présence. Mais l'école confronte inévitablement ces élèves à une réduction sévère et sélective de la diversité linguistique. Les ressources linguistiques qu'ils détiennent restent, dans leur grande majorité, inexploitées, risquant alors de se tarir sous la pression d'un processus de "planification linguistique invisible" qui consiste, en les ignorant, à les dévaloriser. Cette cécité linguistique est indissociable d'une sélectivité culturelle. Elle en est le vecteur et, en taisant la diversité, elle inhibe l'émergence d'un processus interculturel. Nous verrons dans cet article, via le compte-rendu d'une expérience européenne, sous quelle forme d'intervention éducative il est possible de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle, tant de la classe que du "village global", et nous évaluerons les modalités des effets de ce dialogue interculturel en construction sur les différents protagonistes (élèves, enseignants, chercheurs) impliqués dans ce processus.

Mots-clés : éveil aux langues et aux cultures - attitudes et représentations - médiation interculturelle - éducation à la diversité

Summary

Pupils who arrive at school are stamped by the seal of (socio) linguistic and (socio) cultural diversity, whatever the context they live in, whatever the linguistic ideology in this context and the status given to the various languages concerned. But school inevitably implies the confrontation of those pupils to a strict and selective reduction of linguistic diversity. Their linguistic resources remain, in most cases, unexploited, leading to dry up through the process of "invisible linguistic planification" consisting in ignoring and thus devaluating them. This linguistic blindness goes together with cultural selection. By denying diversity, it hinders the birth of an intercultural process. In this article, through the review of a European experiment, we will see under which form of educative intervention it is possible to take linguistic and cultural diversity into account both at the level of the classroom and of the "global village". We will also assess the modalities of the effects of this intercultural dialogue under construction on the various protagonists (pupils, teachers, researchers) involved in the process.

Key words : awareness of languages and cultures - attitudes and representations - intercultural mediation - education to diversity

Deuxième partie : Formation à l'interculturel

L'anthropologie : discipline majeure de l'éducation multiculturelle

Christine ESCALLIER[*]
Universidade da Madeira
Professeur auxiliaire

Au XIXe siècle, cinq pays (Grande-Bretagne, France, Etats-Unis, Allemagne, Italie) imposaient leur domination coloniale au reste du monde. Les quatre disciplines jusque là créées pour étudier ces sociétés politiques et civiles occidentales – l'histoire, l'économie, les sciences politiques et la sociologie – ne pouvaient rendre compte de ces cultures d'ailleurs, considérées alors comme « primitives ». C'est ainsi qu'une nouvelle discipline émergea : l'anthropologie.

Comprendre le monde, étudier les autres, est le nouveau défi d'une Europe engagée dans des relations commerciales et parfois guerrières. Dans les empires coloniaux consolidés, le pouvoir des représentations de l'autre s'impose dans un contexte politique exceptionnel et dans un mouvement d'expansion historique d'une amplitude inédite. La question fondamentale est de dominer l'autre, le domestiquer, mais pour cela, il faut avant toute chose se le représenter (Wallerstein, 2006).

L'anthropologue d'alors est un *chargé de mission*. Plus politique que scientifique, il a pour finalité de permettre de mieux encore contrôler les colonisés. En observant les comportements des autres sociétés/ethnies, il offre en quelque sorte des clefs, des réponses appropriées, face à l'ignorance des uns et l'incompréhension des autres, afin de pouvoir appliquer les décisions, ou résoudre les contentieux aux mieux des intérêts supérieurs, maintenant ainsi un (dés)-équilibre dans les relations entre colonisateur et colonisés, dominants et dominés. Mieux connaître l'autre, pour mieux l'astreindre à accomplir une action ou réaliser le projet d'un tiers, est une stratégie largement éprouvée. Je citerai pour exemple le monde de la publicité qui en connaît parfaitement les techniques. La campagne publicitaire de la banque mondiale (HSBC), dont le slogan *Never underestimate the importance of knowledge* prétend connaître les coutumes, modes de pensée des peuples de la terre, en résumé *ce dont ils ont besoins* et, grâce aux connaissances acquises sur les clientèles ciblées, le commercial - apprenti-ethnologue - est en mesure d'élaborer diverses stratégies pour le leur vendre. Il s'agit, en fait, de réunir suffisamment d'éléments caractéristiques des comportements humains des peuples dominés – ou des clients à démarcher - afin d'adapter des politiques permettant une meilleure assimilation, par les dominés, de la culture des dominants, qu'elle soit politique, économique, social ou identitaire. De cet intérêt multiforme que l'on porte sur l'Autre, naissent des sciences fondamentales, comme la biologie, conséquence directe des travaux du naturaliste-anthropologue Darwin.

L'espèce humaine est une, même si ses individus se différencient entre eux par leurs phénotypes, c'est-à-dire l'ensemble des traits observables (caractères anatomiques, morphologiques,…) caractérisant un être vivant donné (couleur des yeux, maladies génétiques...). Ces découvertes tendent à reconnaître l'unité de l'Homme biologique, vérité affirmée avec force par le philosophe Kant et l'anthropologue et biologiste Blumenbach au XVIIIe siècle, tout en appuyant sur son altérité culturelle, soulignant notamment l'importance de son environnement (sa permanence géographique) sur son évolution. On parle alors de

[*] chrisesc@uma.pt

populations géographiques en biologie et d'espèce humaine et d'ethnie en anthropologie et ethnologie.

Parallèlement, et paradoxalement, des jardins zoologiques humains voient le jour, exposant ethnographiquement le *nègre* dans son habitat, en plein cœur de Paris, de Londres, de Berlin puis de New York. Ainsi, en 1877, les Parisiens assistent à deux *spectacles ethnographiques* présentant des Nubiens et des *Esquimaux*, aux milieux d'animaux sauvages. Un journaliste, d'un grand quotidien, intitule son article *Groupe d'animaux exotiques, accompagnés par des individus non moins singuliers.* Ainsi se sont des milliers d'occidentaux qui vont à la rencontre de l'Autre. Mais cet autre se trouve derrière les grilles d'une cage. Il s'agit cependant du premier contact populaire avec l'altérité, contact qui ne cessera de se diversifier, s'intensifier, se multiplier grâce au développement, non seulement des technologies qui facilitent les déplacements physiques et les contacts humains, mais aussi des idées, reprenant celles d'humanistes décrivant des sociétés parfaites, sans injustice (*Callipolis* de Socrate), des sociétés idéales (*Utopia* de More ; 1516), des communautés d'individus vivant heureux et en harmonie (Abbaye de Thélème de Rabelais ; 1534). Ces projections idéalistes et romanesques se poursuivent et s'intensifient chez les intellectuels du Siècle des Lumières (*Île des esclaves* de Marivaux; 1725), la découverte de l'Eldorado (*Candide* de Voltaire; 1759) jusqu'à la naissance du concept de village planétaire (*Global Village*)[44], de mondialisation qui, selon son auteur, McLuhan, aurait pour conséquence l'émergence d'une culture unique. La pertinence spéculative de cette représentation s'oppose aux phénomènes sociaux observés : l'interculturalisme et le multiculturalisme croissants de nos sociétés actuelles et la nécessité d'y faire face à travers une éducation orientée et pensée anthropologiquement.

Education et Multiculturalisme

> *L'éducation du futur devra être un enseignement premier et universel portant sur la condition humaine. Nous sommes en l'ère planétaire ; une aventure commune emporte les humains où qu'ils soient. Ceux-ci doivent se reconnaître dans leur humanité commune et en même temps reconnaître la diversité culturelle inhérente à tout ce qui est humain.* (Morin, 2002)

Aujourd'hui la pluralité culturelle des sociétés occidentale est une évidence qui exige du système éducatif, par tradition monoculturel et monolingue, une adaptation. Celle-ci est peu aisée car elle demande aussi aux professeurs, en formation ou en exercice, comme aux autres acteurs éducatifs, de réfléchir sur la façon de préparer les petits d'homme, *obligés d'apprendre pour être*, comme le souligne Charlot (1999), dans un contexte complexe et changeant. Une sensibilisation aux approches inter et multiculturels de l'éducation devient ainsi un élément fondamental et indispensable en Sciences de l'Education. Si cette question préoccupe depuis peu les pays d'Europe, et plus particulièrement ceux de l'Union, nous ne devons pas oublier que celle-ci a déjà été soulevée aux Etats-Unis dans le cadre d'une politique d'intégration des minorités ethniques comme l'ont écrit Garnier et Villanova :

> *(...) il faut rappeler que l'éducation interculturelle - et, en même temps, l'éducation à l'interculturel - vient des États-Unis. Élaborée pour faciliter la scolarisation des enfants de minorités ethniques, elle s'est orientée, comme le souligne C. Camilleri, dans le sens de l'interaction, de l'échange, de la réciprocité. Appliquée essentiellement à la relation interpersonnelle entre les individus ou*

[44]In *The Medium is the Message. An Inventory of Effects*, Bantam Books, New York, 1967.

> *les groupes, cette démarche est reprise pour interroger de façon pertinente d'autres champs.*

L'objet initial s'inscrit donc dans une politique éducative d'envergure qui va toucher tous les pays d'Europe. Longtemps terre d'émigration, le Portugal est aujourd'hui une terre d'accueil. Après avoir reçu les réfugiés des anciennes colonies africaines (Angola…), les expatriés d'Amérique latine (Venezuela), il accueille les nouveaux membres de l'Union européenne (Ukraine). Le pays est devenu une plaque tournante pour l'immigration se classant au quatrième rang des pays de l'U.E. avec 2,2% d'immigrés (Escallier, 2007). Dans ce contexte, Cunha souligne alors :

> *(...) la question de l'Autre et du Nous constitue, d'une certaine façon, un thème nouveau, ou mieux avec une nouvelle dimension, dans la mesure où, dans les décennies passées, nous avons été un Autre quand nous avons émigré, et aussi pour quatre siècles en constante relation avec l'Autre sur son territoire d'origine : les terres découvertes, les colonies, les territoires d'outre mer, l'Empire colonial.*

Madère n'échappe pas au phénomène des migrations étrangères et le multiculturalisme des écoles devient un fait avéré. Ainsi, et selon les textes de loi[45] sur les dispositions en termes d'administration et de gestion des établissements éducatifs de la Région autonome, ces derniers ont la liberté de définir leurs orientations, tant sur le plan stratégique, pédagogique, administratif et financier, qu'organisationnel. L'orientation multiculturelle y est tacitement reconnue (Alin. 1-2) confirmant l'importance que revêt cette dimension multiculturelle du curriculum. Les acteurs éducatifs ont donc les moyens d'élaborer des projets offrant aux élèves des pédagogies ajustables. Par ailleurs, s'il est essentiel de reconnaître le caractère de plus en plus multiculturel des sociétés (globalisation et universalisation), il ne faut pas perdre de vue que ce phénomène est contrebalancé par une forme d'individualisation des pratiques culturelles et d'isolement de l'individu (avec la présence et l'avancé technologique notamment à travers les machines, les aliments industriels, la médecine, les moyens de transport, Internet, etc.), éloignant chaque fois davantage les individus les uns des autres, créant déconsidération, appréhension, angoisse et peur jusqu'à l'aversion et la haine. De ces textes de lois, qui appellent à la flexibilité curriculaire de façon à améliorer l'adaptation au contexte éducatif dans lequel s'incère la population scolaire, et qui s'appliquent aux curricula des apprenants, découle l'idée d'une formation des formateurs. Des réflexions appropriées, répondant à la vision commune que se donnent les sociétés actuelles en relation à la multiculturalité (réalité émergente dans la société et l'école portugaises) doivent être menées par ceux qui détiennent la connaissance et qui la transmettent. Les textes légitiment, et impliquent donc, l'intégration, dans les cursus universitaires, d'une formation à l'Autre des professeurs d'université.

La gestion pédagogique de l'altérité dans les curricula

L'éducation multiculturelle se présente comme une possibilité de comprendre les phénomènes récents (hégémonie de la pensée blanche, masculine ; mouvements discriminatoires ; recrudescence de la xénophobie) nés des confrontations entre les cultures dans un même espace/territoire. Elle incite également à réfléchir sur la gestion pédagogique de l'altérité. Pour une coexistence démocratique et harmonieuse, il est nécessaire d'éduquer à la multiculturalité et pas seulement dans des régions où l'on rencontre un groupe important d'émigrants. Cette éducation multiculturelle constitue un élément capital de l'éducation

[45]Decreto-Lei nº 115-A/98; Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M (Régime d'autonomie de l'île).

intégrale d'aujourd'hui dans laquelle il faut, tout à la fois, préserver la culture originelle et en même temps adopter la culture dominante :

> *Por isso ela não pretende ser uma outra educação, paralela à educação atual, mas uma concepção de educação onde as "minorias" étnicas (entendidas qualitativamente como "não-dominantes") têm a possibilidade de preservar traços característicos de sua cultura, sem negar a necessidade de domínio dos instrumentos necessários que possibilitem o acesso à cultura dominante.* (Gadotti, 1992)

C'est ainsi que le paradoxal concept de *discrimination positive*[46], né d'une politique égalitaire sociale nécessaire dans le monde du travail s'est également imposé dans le monde de l'éducation, favorisant à son tour l'accès aux savoirs des mêmes minorités. L'intégration de ces minorités dans le groupe dominant s'amplifie mais celle-ci n'a de sens que si les enseignements dispensés dans les écoles et les universités le sont par des enseignants formés à l'altérité. Il s'agit bien ici d'un principe généralisé d'éducation multiculturelle destiné à toutes salles de classe et classes d'âge. Cet appel à la formation à l'inter et multiculturalité des individus conduit à recourir à un savoir didactique répondant aux préoccupations actuelles des formateurs. Dans l'analyse des curricula de nombreux pays, des cours (magistraux ou dialogués) intitulés, par exemple, *Éducation multiculturelle*, sont devenus des disciplines alors qu'auparavant ces thèmes étaient l'objet de conférences et autres séminaires. En fait ce genre de discipline est construit à partir de réflexions scientifiques puisées dans les modèles ethno-anthropologiques. Dans l'éventail européen, différents modèles et concepts sont proposés sur la manière d'atteindre l'objectif d'une véritable éducation à la démocratie. Quelle se nomme Éducation *à la Diversité* (Portugal), à la *Diversité Culturelle* (Belgique[47], Maroc[48]), *Interculturelle* (Suisse, Canada[49]), *à la diversité et à la paix* (Programme européen Classroom of Difference ; USA[50], Belgique[51]), *à la Démocratie* (Suède[52]), *Multiculturalismo e Educação* (Brasil), Crutzen souligne :

> *Le vocabulaire européen semble cependant privilégier l'éducation à la diversité dans la perspective de construire une citoyenneté européenne capable de valoriser les diversités identitaires et culturelles qui la composent. En éducation, cette construction trouverait un ancrage concret dans le vocabulaire commun qui converge autour du concept de compétences transversales. Celui-ci est en effet une porte ouverte sur l'intégration des apprentissages de base - tels que la décentration culturelle, la relativisation des points de vue, la gestion des incertitudes - au sein de chaque discipline scolaire.* (2005)

Parmi les politiques, les stratégies de l'apprentissage à l'Autre, l'éveil aux langues, ainsi qu'à n'importe quelle formes d'apprentissage liées aux cultures et aux expressions

---

[46]Concept apparu en Inde dans les années coloniales puis aux USA vers 1960 et repris en Europe dans les années 80.

[47]Décret (2000) rendant obligatoire un cours abordant la diversité culturelle dans la formation initiale des enseignants.

[48]La Faculté des Sciences de l'Education (Université Mohammed V) propose une formation en *Education à la diversité culturelle.*

[49]Certificat en Education interculturelle. Faculté des Sciences de l'Éducation (Québec).

[50]Programme trouvant son origine dans l'action Anti-Defamation League.

[51]Programme aussi expérimenté en France, Italie, Pays-Bas entre 1997 et 2000.

[52]Cours d'éducation à la démocratie mis au programme d'écoles primaires.

culturelles d'autrui, semblent être un moyen plébiscité par de nombreuses institutions scolaires dans le monde (ex. : EOLE en Suisse Romande). En effet, cet apprentissage stimule le travail de réflexion sur l'objet, sur l'usage, la construction et le fonctionnement du langage ou de langues diverses et développe chez les élèves un respect et une décentration linguistique indispensables dans un contexte social de plus en plus multilingue. Ainsi, dans l'étude canadienne de l'Association des Professeurs de Langues secondes, les professeurs souhaitent voir ce concept se généraliser et s'appliquer à toutes salles de classes, transformant une discipline didactique traditionnelle en un outil de rencontre et de socialisation. Or, pour permettre d'aborder les questions d'appartenance et d'héritage culturel, à travers cet apprentissage des langues, il est indispensable que le professeur ait également une formation qui lui permet une réflexion à la fois dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté comme des langues. On peut d'ailleurs se demander pourquoi un tel enseignement à la démocratie, qui a pour objet d'éveiller chez les jeunes une conscience civique, ne satisfait pas pleinement les pédagogues qui cherchent des appuis dans d'autres champs, ceux des sciences humaines ? L'éducation civique, bien connue des générations anciennes, est revenue depuis quelques années sur le devant de la scène pédagogique. Pourtant cette éducation est incomplète car mal adaptée aux sociétés plurielles, la citoyenneté supposant des droits et des devoirs que les hommes d'une communauté juridique ou politique de référence se donnent à eux-mêmes à un moment de l'histoire. On s'interroge alors : Que l'Anthropologie culturelle peut-elle apporter de plus que ces enseignements civiques, ou encore moraux[53] (constituant un ensemble de préceptes ou d'obligations religieux ou laïcs) n'offrent pas à la communauté, pas plus que la philosophie, à la démarche généraliste, qui pourtant s'interroge sur le sens à être et à vivre ensemble, tournée vers l'humanité toute entière ?

> *Au moment où l'on évoque publiquement de plus en plus fréquemment la nécessité de former à la citoyenneté, et où l'on n'envisage généralement de répondre à cette exigence que par l'enseignement de la morale ou de l'éducation civique, il est étrange de ne pas voir éclore l'idée selon laquelle ces sciences du monde social pourraient être au cœur de cette formation : le relativisme anthropologique (qui n'a strictement rien à voir avec un ultra-relativisme "égalisateur" ou un indifférentisme éthique), la prise de conscience de l'existence d'une multiplicité de "points de vue" liée aux différences sociales, culturelles, géographiques, etc., la connaissance de certains "mécanismes" et processus sociaux (et non la seule visite guidée des institutions officielles de la République…), tout cela pourrait utilement contribuer à former des citoyens qui seraient un peu plus* sujets *de leurs actions dans un monde social dé-naturalisé, rendu un peu moins opaque, un peu moins étrange et un peu moins immaîtrisable.* (Lahire, 2005)[54]

Si l'éducation civique fait un lien avec les connaissances des lois juridiques et sociales, l'Anthropologie fait connaissance avec les Lois de la Nature et l'Anthropologie culturelle avec celles de la Nature et de la Culture. S'interroger sur le sens de l'enseignement d'une science comme l'Anthropologie c'est chercher à comprendre ce qu'elle a de spécifique que l'on ne rencontre pas, par exemple, dans les disciplines comme l'histoire, la géographie

[53]Enseignement de la morale imposé en France depuis la loi de 1882.

[54]In *Le site des Sciences économiques et Sociales*. 9/01/2006. http://ses.ens-lsh.fr/ex04/0/fichearticle/&RH=04, consulté en novembre 2007. Ce texte est une version abrégée et modifiée du chap. 14, "une utopie réaliste: Enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire", *L'Esprit sociologique*, Paris, éd. La Découverte, Coll. Laboratoire des sciences sociales, 2005, pp.388-402.

ou la philosophie. Ceci revient donc à se demander qu'elle est sa spécificité en relation avec les Sciences de l'Éducation et les autres disciplines humanistes (Archéologie, Muséologie, Théologie, Architecture, Jurisprudence, Linguistique…) et sa place dans la formation à l'inter et multicuturalité. Il n'est pas aisé de répondre à ces questions et tout chercheur en sciences humaines sait que les frontières entre les différents champs sont très ténues. Dans chaque société, les adultes – qu'ils soient pères, professeurs ou tout autre professionnel de l'enfance, de l'éducation – ont une représentation de ce qu'est l'éducation, et ces représentations varient. On peut alors parler d'*ethnothéories de l'éducation*, par analogie avec les ethnothéories parentales que forment un des trois composants du cadre théorique du *Developmental Niche* proposé par Super et Harkness (1997). Cette notion est destinée à intégrer différents concepts et résultats d'investigations provenant de multiples disciplines relatives au développement de l'enfant placé dans son contexte écologique et culturel. En terme disciplinaire, cette notion recoure en même temps à l'anthropologie de l'éducation et à la psychologie interculturelle comparée. Le terme *Education* est pris ici dans le sens large, tant en terme d'éducation informelle (familiale) comme formelle (scolaire), dans les pays industrialisés du Nord comme du Sud. Le milieu et l'individu sont ici conçus comme deux systèmes ouverts qui interagissent constamment :

> *Bien qu'étant encore en voie d'élaboration, et se situant dans la continuité de l'approche multiréférentielle, une nouvelle voie anthropologique se dessine ainsi dans le domaine de l'éducation permanente. (...) il s'agit d'une voie intéressante pouvant contribuer à un renouvellement théorique de ce champ scientifique. Une telle approche aurait comme dénominateur éthique commun initial de rassembler des démarches de type clinique qui accordent une valeur signifiante à l'expérience, à l'observation, au vécu et aux récits des sujets humains.* (Hess, n/d)

Nombreux sont les pays qui ont récemment pris des initiatives dans le champ éducatif concernant non seulement la question du multiculturalisme, c'est-à-dire le métissage culturel, mais également celui de l'interculturalité des élèves qui est avant tout le défi de la rencontre et du respect. Car il n'échappe à personne que la question du respect à l'autre ne porte pas seulement sur la couleur de la peau, le genre ou la religion. Celle-ci porte aussi sur le milieu social, les pensées et les comportements issus de diverses cultures parallèles (contre-culture, etc.) à l'origine de nombreux préjugés.

Ainsi l'anthropologie permet un travail de connaissance, ou encore, de découverte et d'interprétation des réalités sociales et culturelles, des faits et des pratiques inconnues ou ignorées par des individus qui eux-mêmes méconnaissent ces réalités. L'introduction des sciences culturelles dans les sciences de l'éducation est évidente parce que, d'un côté, est admis la définition élargie d'éducation qui englobe l'ensemble de la transmission culturelle, et de l'autre, la définition de *sciences* qui approuve la construction d'un savoir qui n'a pas nécessairement une finalité pédagogique. Avec l'anthropologie culturelle, on peut prétendre que les étudiants - futurs professeurs, formateurs, éducateurs ou professionnels de la santé - acquièrent des bases scientifiques essentiellement orientées vers la compréhension du rôle de la culture et de la socialisation dans le processus éducatif. Il s'agit de les sensibiliser à la dimension sociale de l'éducation, comme à sa dimension individuelle visant à la formation de l'homme intégral - certes comme éternel apprenant tel que le voyait Rousseau -, et plus particulièrement encore selon une définition plus moderne, loin du sens littéraire donné habituellement au terme *humanisme*, une formation qui met l'accent sur les valeurs spirituelles et humaines. La visée immédiate est donc d'utiliser les sciences de l'homme et de ses comportements culturels comme source de réflexion sur autrui afin de développer de

nouveaux moyens, stratégies et méthodologies permettant d'atteindre cet objectif. La réflexion anthropologique prend la forme d'un véritable *instrument* de travail réformateur qui justifie la présence de cette discipline dans le cadre de diplômes d'études supérieures, spécialement dans le champ de l'Enseignement et de la Pédagogie. Le philosophe et anthropologue Laplantine (1989) souligne que Durkheim considérait que la sociologie ne valait pas que l'on si intéresse même une heure, si celle-ci ne pouvait être utile. De nombreux anthropologues partagent cette opinion pour leur propre discipline. Quant à Mead, dont l'anthropologie appliquée était l'une de ses grandes préoccupations, pensait que ses investigations devaient permettre, notamment, l'instauration d'une société meilleure, et plus spécifiquement - l'application d'une pédagogie moins frustrante à la société américaine (1969), pensée que l'on retrouve dans divers de ses essais (*Male and Female,* 1949).

Ces points de vue renforcent, s'il est encore nécessaire de le faire, l'idée que l'anthropologie a un rôle déterminant dans l'itinéraire de formation professionnel et intellectuel des individus. Il aura été pourtant nécessaire d'attendre plusieurs décennies pour voir des institutions privées (sociétés commerciales) ou publiques, comme par exemple, l'Organisation internationale du Travail, faire appel aux compétences des chercheurs formés en priorité en sciences sociales puis enfin en sciences de l'homme et du culturel. Par habitude on donne la priorité à l'économie ou à l'ingénierie pour participer aux programmes de développement socio-économiques. Pourtant cela nécessite une grande connaissance et expérience tant sur le plan des contextes humains qu'écologiques. Il s'agit d'éléments de connaissance déterminants pour le succès d'un quelconque projet humain. L'anthropologie appliquée devient une réalité. Née des études sur l'acculturation, cette Anthropologie est apparue quand, libre, elle s'est retrouvée planifiée (Bastide, 1998). Elevée au titre de science, elle acquière de plus en plus d'importance dans un monde moderne où l'isolement culturel est presque impossible. Les contacts deviennent inévitables et se multiplient, créant de nombreuses et fatales situations conflictuelles.

Les anthropologues adoptent des procédures fondées sur les concepts de relativisme culturel et ethnocentrique quand ils sont appelés à développer des programmes d'action auprès de groupes humains sujets à des changements socio-culturels. Ceci est l'illustration de l'emploi utilitaire et pratique des connaissances anthropologiques se mettant à la disposition de la société, collaborant ainsi pour le bien être des individus sur lesquels on agit. Le rôle de l'Anthropologie Appliquée est très ample, comme par exemple, en investigation politique (aider ceux qui prennent des décisions au niveau politique de manière à ce qu'ils disposent d'informations ethnographiques nécessaires), dans l'évaluation (vérifier la valeur d'un projet social ou les résultats d'une action sociale), dans l'étude des nécessités (recueil de données pour les programmes publics de façon à rendre compte des variables sociales, médicales, économiques ou éducationnels) et dans les études d'impact (déterminer les effets planifiés sobre la population ciblée). Mais son rôle se prolonge aussi quand cette anthropologie prend la défense des droits et des intérêts d'un groupe ; qu'elle forme des intervenants sociaux dans le cadre d'actions interculturelles ; qu'elle établit une médiation culturelle et un contact entre des programmes sociaux et les communautés ethniques ; témoigne et agit comme un spécialiste pour expliquer l'itinéraire d'une action sociale ; etc. Dans tous les cas, cette discipline s'engage à résoudre des situations, cherchant à minimiser les déséquilibres et les tensions culturels en essayant de faire en sorte que les cultures en péril soient le moins possible brutalisées, leurs normes et leurs valeurs respectées[55].

[55]Fisher-Thompson : *L'armée des États-Unis (...) accorde une importance croissante à l'information de ses soldats sur la culture de pays étrangers. Ainsi, les milieux anthropologiques collaborent avec l'armée américaine.* (Usinfo.state.gov. 24/04/2007).

Etant confrontée à un ensemble de priorités auxquelles elle a le devoir de répondre, comme, notamment, celle de préserver non seulement des patrimoines locaux menacés (et des cultures), l'Anthropologie Appliquée utilise les connaissances d'autres cultures avec l'objectif d'atteindre des résultats pratiques. Elle est, en même temps, une théorie de la pratique et une éthique de l'action associée. Ces différentes facettes définissent les actions de personnes qui rarement ont le titre professionnel d'anthropologue, mais, comme le souligne la liste des membres de l'Association Professionnelle des Anthropologues de Washington (1984), ils ont celui de consultant, d'analyste social, directeur de projet, de coordinateur associé, directeur de recherche, etc. Ces spécialistes se trouvent dans divers secteurs - Agriculture, Développement des Ressources Humaines, Recherche Énergétique, Services Sociaux, Logement, Transfère de Technologie, Développement Urbain, Gérontologie et particulièrement l'Éducation. Face à cette ubiquité, l'Anthropologie Appliquée apparaît, avec l'utilisation de ses méthodes et de ses techniques, être au service d'un changement social. Pour résumer, elle est d'une part, une discipline de recherche et d'autre part, une stratégie d'intervention. Ces considérations permettent d'établir un pont étroit entre les disciplines dispensées dans les Départements des Sciences de l'Education se référant à l'enseignement et la pédagogie et celles des sciences humaines et culturelles, lorsque l'on aborde la question cruciale de l'Éducation confrontée à l'inter et multiculturalisme.

Sur la formation des professionnels au culturel, interculturel et multiculturel

Dans le préambule du colloque organisé au Brésil en septembre 2007, l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) affirmait encore :

> *Les Sciences de l'Education, par leur nature, objectifs, pratiques, inter-relations et situations vécues avec lesquelles elles s'identifient, ne peuvent absolument pas être pensées séparément des Sciences de l'Homme et de la Société. Plurielles par leur propre construction et par leur indisciplinarité constitutive, elles accèdent, par la richesse de leurs pratiques et situations, à la notion de complexité et de multidimensionalité, raison par laquelle, pour être adéquatement comprises, elles font appel à un dialogue multiréférentiel nécessairement transdisciplinaire.*

Si les sciences de la société ont trouvé depuis longtemps leur place au sein des sciences de l'éducation – notamment avec l'omniprésence de la sociologie de l'éducation dans la quasi-totalité des licences et de nombreux *masters* - celles de l'Homme restent encore une exception, quand elles ne sont pas totalement oubliées. Pourtant, en 1981, Vial et Mialaret écrivaient déjà, dans les premières lignes d'introduction de leur *Histoire Mondiale de l'Education* :

> *L'éducation, si l'on entend par là toute aide apportée à autrui pour le préparer à la vie, est aussi vieille et ample que l'humanité : l'anthropologie culturelle devrait figurer au sein des sciences de l'éducation.*

Vingt cinq ans plus tard qu'en est-il de l'enseignement de l'Anthropologie (biologique, culturelle, sociale) dans les départements des Sciences de l'Éducation ? Pour

répondre à cette question, j'ai analysé les programmes des premiers et deuxièmes cycles[56] proposés par 11 universités[57] et 22 Instituts[58] Supérieurs en Education portugais, soit un total de 124 licences et 55 *masters*. Sur les 33 institutions, seules deux enseignent l'Anthropologie Culturelle (université de Coimbra ; école de Leiria) dans leurs cycles d'enseignement basique (Ensino Básico, Educadores de Infância, PEB). On trouve également une Anthropologie Sociale (école de Leiria) et une Anthropologie Sociale et Culturelle (licence à l'université de Coimbra ; écoles de Odivelas, Leiria, Bragança) ; l'Anthropologie (école Maria Ulrich et Instituto Superior Educação e Trabalho) ou l'Anthropologie Général (Bragança) sont également présentes comme des études ethno-anthropologiques assurées, en licence, à l'école de Guarda.

Hormis ces licences basiques, 5 universités sur 11 ont à leurs programmes des disciplines anthropologiques mais dans des licences de Sciences de l'Education ne formant pas directement à l'enseignement : Évora (3), Coimbra (2 en option), Madère, Minho et Porto (2). Le calcul s'inverse dans les instituts où une grande majorité l'enseigne (16 sur 22). Des 6 ignorant la discipline, il faut noter que 5 d'entre eux n'ont ni anthropologie ni sociologie à leur programme de formation de base des premier et deuxième cycles. L'université du Minho fait cependant exception en proposant un tronc commun à ses 11 licences en éducation dans lequel on trouve une *Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura* annuelle. Il est, en effet, important de souligner la durée des formations en sciences humaines. La plupart sont semestrielles. Les 3 modules d'anthropologie enseignés à Évora correspondent en fait à 1 an et demi de formation par étudiant mais 1 an à Coimbra et seulement 1 semestre à Madère. Et dans cette formation faut-il, bien sûr, distinguer l'Anthropologie Culturelle de ses disciplines-sœurs. L'Anthropologie culturelle est enseignée seulement dans 2 universités (Coimbra, Madère) tandis que les autres conçoivent des cours se référant, tant aux sciences humaines que sociales (ex : Algarve/ *Introdução as ciências sociais*) répondant spécifiquement à une ligne définie dans le cadre d'un cursus spécialisé (Lisbonne/Nova : *Dinámicas culturais, Educação e comunidades africanas*). A l'heure de la mise en place des plans de transitions imposés par Bologne, l'université de Porto a maintenu ses 4 semestres de cours obligatoires (tronc commun) de toutes ces disciplines liées aux s*ciences sociales* (ex. : *Socioantropologia do Desenvolvimento*). L'autre université portugaise répondant aux appels de l'Unesco[59] qui est d'emprunter un chemin anthropologique incluant dans sa recherche à la compréhension de l'autre et la capacité de communiquer avec autrui, est l'université madérienne. Étant la plus récente université ouverte sur le sol portugais (1988), on pouvait attendre d'elle un dynamisme et une audace que seule la jeunesse confère. On constate cependant qu'en quelques années le nombre de disciplines en sciences humaines enseigné a diminué et que l'anthropologie culturelle a disparu du 2e cycle. Des ses trois *masters*, celui en *Innovation Pédagogique* se distinguait en offrant un semestre d'Anthropologie Culturelle tandis que les autres suivaient le cursus classique. La discipline vient pourtant d'être supprimée au profit de la sociologie de l'éducation. On peut donc s'interroger sur ce choix sachant que l'Anthropologie de l'Education n'a pas été, non plus, retenue comme discipline de substitution à la Culturelle. Il y avait pourtant là tout l'espace pour créer. L'innovation, en

[56] En cours d'homologation, certains programmes n'étaient pas consultables au moment de la rédaction de cet article.

[57] Universités : Açores, Algarve, Aveiro, Beira Interior, Coimbra, Évora, Lisboa Nova, Lisboa Lusófona, Madeira, Minho, Porto (Trás-os-Montes n'était pas consultable au moment de la recherche).

[58] Escola Superior de Educação : Viseu, Lamego, Guarda, Coimbra, Bragança, Leira, Setúbal, Torres Novas, Viana de Castelo, Odivelas, Fafe, João de Deus, Almeida Garrett, Beja, Paula Frassinetti, Santa Maria, Vila real; Santarém; Jean-Piaget (Almada, Macedo de Cavaleiros, V.N. Gaia, Campus universitário de Viseu). Escola Maria Ulrich; Instituto Superior de Educação e Trabalho; ESSE-IPP de Porto.

[59] Convention de Lisbonne, 1997.

terme de pédagogie, ne s'applique pas seulement aux méthodes d'enseignement mais aussi au contenu des programmes proposés qui doit accompagner l'évolution d'une société et répondre à ses attentes ce qu'aujourd'hui elle évoque de plus en plus fréquemment en soulignant la nécessité de former à l'Autre.

Conclusion

Quelle que soit l'université (ou Institut), ancienne ou récente, conservatrice ou réformatrice, un constat affligeant conclut cette enquête : celui de l'inexplicable absence de l'Anthropologie de l'Education au Portugal dans la formation des professeurs. Seul l'Institut de Leiria propose cette matière dans une licence d'enseignement. L'université de Évora l'enseigne, mais dans une licence de *Sciences de l'Éducation*. Et je crains, qu'avec Bologne, dont l'application stricte impose une réduction des heures de cours, donc de disciplines, que l'Anthropologie en tant que telle soit toujours déconsidérée et ne trouve pas la place qu'elle mérite. Pourtant quand on analyse le contenu des différentes disciplines qui se prétendent *culturelles*, voire *éducatives*, et les bibliographies s'y référant, celui-ci est clairement tiré de l'anthropologie culturelle et sociale. Quelle question ce second constat soulève-t-il ? Celle de se demander pourquoi l'anthropologie doit-elle vivre cachée au sein des programmes universitaires après avoir disparu des programmes du secondaire au Portugal ? Un article publié dans la revue *A Página da Educação*[60] assurait que :

> *A Reforma Educativa retirou a disciplina de Antropologia Cultural do currículo do ensino secundário, passando a ser a única ciência social que não aparece no plano de estudos nem deste nível de escolaridade nem do ensino básico. (s.d.)*

Et Naepels (2002) confirmant, notamment, qu'en France :

> *(...) il me semble que l'anthropologie est une discipline faible, ou pour le dire autrement, peu disciplinée. Les effectifs de chercheurs sont peu importants ; l'anthropologie n'est pas enseignée dans le secondaire et ne connaît donc pas cet étonnant dispositif disciplinaire qu'est l'agrégation ; elle est marginale dans l'enseignement supérieur, ce qui entraîne notamment une formation disparate de la corporation dont une partie significative n'a commencé l'anthropologie qu'au niveau des études doctorales (après avoir suivi des études de philosophie, de sociologie, de lettres classiques, d'histoire, de médecine, etc.).*

En réalité, l'anthropologie (ou l'ethnologie) est absente des programmes scolaires du secondaire des institutions portugaises comme européennes. Est-ce pour cela que l'on perçoit son influence dans tant d'autres disciplines et que la loi de l'Enseignement primaire et secondaire portugais détermine que l'anthropologie (…) *apenas pode ser ensinada no âmbito da Geografia, História, Sociologia ou Política* (Iturra). Hartog et Revel (2001) affirment d'ailleurs que *les historiens ont appris le lexique et la grammaire de l'anthropologie* (…). L'emprunt à l'anthropologie est donc fréquent, abusant parfois même de certains modèles et conceptions : l'introduction du terme « culture » dans les sciences de l'administration, par exemple, a créé le concept de « culture d'entreprise » et ce n'est, sans aucun doute, pas la meilleure des acquisitions faites par les chercheurs. Aujourd'hui, la Sociologie et l'Anthropologie se différencient principalement par ses méthodes et ses théories, plus que par

[60] http://www.apagina.pt, consulté le 07/06/2006.

leurs objets d'étude. Sur la page principale du site du *Centre d'Études et de Recherche en Sociologie des Organisations*[61], on peut lire le commentaire suivant :

> *Si la sociologie représente la référence disciplinaire centrale et commune aux membres du CERSO, elle se trouve associée, dans les pratiques de recherche, à la majorité des autres disciplines des sciences humaines et sociales. Par exemple, les travaux concernant la transformation des identités professionnelles sont étayés par les connaissances tirées de la psychologie, les recherches sur la consommation s'appuient sur l'économie, l'analyse des politiques publiques s'enrichit du droit et de la linguistique, la question de l'innovation emprunte largement à l'anthropologie.*

Quant à l'Anthropologie de l'Éducation aussi peu représentée dans les académies portugaises, l'anthropologue Iturra affirme:

> *Como disciplina, só existe no ISCTE, mas na Universidade Nova de Lisboa e na Fernando Pessoa do Porto, também há investigadores que se dedicam a essa especialidade. (...) A Antropologia da Educação, que estuda as crianças e a sua epistemologia, apenas pode ser encontrada no ISCTE, embora tanto eu como os meus colaboradores façamos muito trabalho de campo. (A Página de Educação, s.d.)*

Sur le pourquoi de la rareté de cette discipline, l'anthropologue portugais répond :

> *Os psicólogos é que costumam fazer este trabalho, mas tratam as crianças como se fossem doentes, sem estudar a sua simbologia e imaginário. Muitas vezes esquecemo-nos que na sociedade existem crianças, que na vida há uma época em que se prepara o ser humano para a idade adulta. Enquanto decorre esta preparação, o indivíduo tem uma outra forma de entender o real, muito mais forte, porque nada conhece. A criança nasce no dia zero e só sabe mamar. Depois vai gostando do que é apetecido e amando a quem o ama: está a tactear o real e a imitar os adultos. (ibid.)*

De toutes ces considérations, et malgré les obstacles rencontrés, l'intérêt de développer les disciplines de Sciences Humaines, et d'ouvrir un espace et un champ de recherche à l'Anthropologie Culturelle – comme à celle de l'Éducation - dans les départements de Sciences de l'Éducation devient un défi de rigueur et un objectif essentiel pour la formation des futurs éducateurs. Les anthropologues doivent agir pour le progrès de l'enseignement de cette discipline - de ses pensées, de ses méthodologies, de ses applications - à tous les niveaux, qu'ils soient scolaires, universitaires ou professionnels car la formation à l'altérité a pour finalité l'autonomie de l'être, tant sur un plan social, culturel qu'intellectuel. La conscience individuelle se forme, s'enseigne. C'est elle qui appréhende la culture comme le souligne l'anthropologue de l'interculturel, donc de la communication, Hall (1979), en affirmant que la culture est de la nature de l'esprit. Il faut donc en priorité épanouir les qualités de l'éveil chez les apprenants afin qu'ils s'ouvrent aux cultures et développent leurs aptitudes à l'interculturel. Toute culture étant un ensemble de codes, un *langage silencieux* (Hall, 1973), s'analysant et se décomposant, l'interculturalité a besoin d'une *Science interprétative de la culture*. L'anthropologie et ses outils méthodologiques (l'ethnographie de la communication notamment) ont les matériaux de construction d'une véritable éducation interculturelle qui possède simultanément un

[61] http://www.dauphine.fr/cerso/_Accueil.html

foyer de résistance à la barbarie sans cesse renaissante dans nos sociétés comme un fort pouvoir de contrôle des changements. Fournir ainsi à l'apprenant les moyens de se soumettre à un examen critique de ses propres croyances culturelles et de faire évoluer ses représentations du monde sera certainement propice à l'augmentation de ses perspectives. De celles-ci doit naître une fructueuse collaboration entre l'Anthropologie et l'Education.

Bibliographie

BASTIDE R., (1998), *L'Anthropologie appliquée*, Paris, Stock.

CAMILLERI C., (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, Unesco-Delachaux & Niestlé.

CHARLOT B., (1999), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Ed. Anthropos.

CRUTZEN D., (2005), « Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française? », *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, J.Aden (dir.), CNDP - CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation.

CUNHA I. F., (n/d), «A Imigração e as Minorias na Imprensa e na Televisão», http://bocc.ubi.pt, consulté le 14/05/2006.

ESCALLIER C., (2007), «Multiculturalisme en milieu scolaire : un phénomène récent à Madère », *A Migração em Portugal e na União Europeia* – Açores, AGIR-Associação para a Investigação e desenvolvimento Sócio-cultural (sous presse).

GADOTTI M., (1992), *Diversidade cultural Educação para todos*, São Paulo, Graal.

GARNIER J.-P. & VILLANOVA R. de, (n/d), « Architecture et habitat dans le champ interculturel », Espace et Société, nº113-114., http://www.espacesetsocietes.msh-paris.fr, consulté le 11/2007.

HALL E. T., (1973), *Le Langage silencieux*. Paris, Seuil.

HALL E. T., (1979), *Au-delà de la culture*. Paris, Seuil.

HESS R., (s.d.), « *Laboratoire : Approches multiréférentielles cliniques de l'expérience et éducation permanente* » http://www.barbier-rd.nom.fr/ lamceeppresent.html, consulté le 11/2007.

HARTOG F. & REVEL J., (2001), «Note de conjoncture historiographique », *Enquête*, nouvelle série, n° 1 : « Les usages politiques du passé », pp. 13-24.

ITURRA R., (2007.) O pior inimigo da Antropologia é o antropólogo, In *A pàgina da Educação*, http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=60, consulté en novembre 2007.

LAPLANTINE F., (1989), *Aprender Antropologia*. São Paulo, Brasiliense.

MEAD M., (1969), *Mœurs et sexualité en Océanie*. Collection: Terre humaine. Paris, Plon.

MORIN E., (2002), *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, Unesco.

NAEPELS M., (2002), « L'anthropologie au sein des sciences sociales historiques », *Bullletin de la Société d'Histoire Moderne et Contemporaine*. Table ronde « Histoire et Anthropologie ». RHMA, 49-4 bis supplément 2002.

SUPER C. M. et HARKNESS S., (2005), « The Cultural Structuring of Child Development », *Handbook of Cross-Cultural*, citado por Yvan Leanza, *Le Rapport à l'Autre culturel en milieu medical.* ARIC Bulletin, nº41.

VIAL J. & MIALARET G., (1981), *História Mundial da Educação*, Biblioteca da Educação, Livre 1, Porto, Rés-Editora.

WALLERSTEIN I., (2006), *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*, Collection Manuels-Grands, Paris, Repères. Ed. La Découverte.

Résumé

Dans une approche inter et multiculturelle de l'éducation, cet article a pour objet de réfléchir sur le rôle majeur de l'Anthropologie dans la formation à l'altérité des éducateurs et professeurs. L'analyse des programmes des premiers et deuxièmes cycles proposés par 11 universités et 22 Instituts Supérieurs en Education portugais, soit un total de 124 licences et 55 masters, montre que sur les 33 institutions, seuls deux établissements enseignent l'Anthropologie Culturelle dans leurs cycles d'enseignement basique.

L'intérêt de développer les disciplines de Sciences Humaines, et d'ouvrir un espace et un champ de recherche à l'Anthropologie Culturelle - comme à celle de l'Éducation - dans les départements de Sciences de l'Éducation devient un défi de rigueur et un objectif essentiel pour la formation des futurs éducateurs.

Resumo

Compreender o mundo, estudar os outros, é o novo desafio de uma Europa multicultural. O objecto inscreve-se numa política de grande envergadura que implica numerosos países que têm recentemente tomada iniciativas no campo educativo, não apenas em relação à questão do multiculturalismo, mas também à interculturalidade dos alunos. Isto exige, por parte do sistema educativo – por tradição monocultural e unilingue – uma adaptação que nem sempre é fácil. Uma sensibilização às abordagens interculturais da educação tornou-se um elemento fundamental e indispensável de qualquer formação em Ciências da Educação.

Plurais por natureza, as Ciências da Educação são um cruzamento de olhares cujas disciplinas de referência são diversas e na qual a antropologia (descritiva, generativa) tem lugar de destaque. Esta multireferencialidade justifica-se pelos próprios objectos: educação, pedagogia, formação, didáctica.

A educação multicultural apresenta-se, então, como uma possibilidade de compreender os fenómenos recentes (hegemonia do pensamento branco, masculino, movimentos discriminatórios, recrudescência da xenofobia), nascidos das confrontações entre as culturas num espaço/territorialidade. Incita igualmente a reflectir sobre a gestão pedagógica diferenciada. Para uma coexistência democrática e harmoniosa, é necessário educar sempre para a multiculturalidade e não somente nas regiões onde se encontram grupos importantes de emigrantes. A educação multicultural constitui um elemento fundamental da educação integral de hoje em dia, na qual é indispensável preservar a cultura de origem e, simultaneamente adoptar a cultura dominante.

De acordo com esta abordagem inter e multicultural da educação, este artigo tem por objectivo reflectir sobre o papel da antropologia/etnologia na formação dos educadores e dos professores e na importância da introdução desta ciência do Homem e das suas culturas nas Ciências da Educação porque, por um lado admite a definição alargada de educação que engloba o conjunto da transmissão cultural e, por outro, a definição de *ciências* que aprova a construção de um saber que não tem necessariamente uma finalidade pedagógica. Isto leva-nos a questionar qual é a sua especificidade e relação com as Ciências da Educação e o seu lugar no âmbito da formação inter e multicultural e de, em consequência disso, afirmar que os estudantes – futuros professores, educadores, formadores ou profissionais da saúde – adquirem, graças ao ensino (não ficava melhor em vez de ensino "à aprendizagem"?) da Antropologia cultural, bases científicas essencialmente orientadas para a compreensão do papel da cultura e da socialização no processo educativo.

Constatando que Portugal, tradicional terra de emigração, se tornou uma placa rotativa para a emigração, classificando-se na quarta fila dos países da União Europeia e que o multiculturalismo das escolas se torna um facto comprovado, até nas suas ilhas – Madeira e Açores – analisei os programas das onze universidades e vinte e duas escolas superiores de (educação portuguesas?) Portugal que leccionam as Ciências da Educação, ou seja 124 licenças e 55 *masters.* As principais conclusões deste estudo são, em primeiro lugar, a omnipresença da Sociologia da Educação, uma Antropologia Cultural pouquíssimo representada nas formações de professores e a inexplicável ausência de uma Antropologia da educação em Portugal.

Resumé

Die Welt, die anderen, zu verstehen ist die Herausforderung eines multikulturellen Europa. Es handelt sich um ein weitgespanntes politisches Ziel zahlreicher Länder, die in der letzten Zeit auf dem Gebiet der Erziehung Massnahmen ergriffen haben, die nicht nur die Frage des Multikulturalismus, sondern auch die der Interkulturalität der Schüler angehen. Das erfordert von den Erziehungssystemen, die traditionell monokulturell und einsprachig sind, eine Anpassungsleistung, die nicht leicht ist. Die Sensibilisierung für eine interkulturelle Erziehung ist zu einem fundamentalen und unverzichtbaren Element der Ausbildung im Rahmen der Erziehungswissenschaften geworden.

Von Natur aus pluralistisch sind die Erziehungswissenschaften ein Kreuzpunkt der Perspektiven aus den verschiedenen Grundlagenfächern, unter denen die Anthropologie (die deskriptive und die generative) ihren Platz hat. Diese vielfache Referenzialität rechtfertigt sich durch ihre Gegenstände selbst: Erziehung, Pädagogik, Bildung und Didaktik.

Die multikulturelle Erziehung ist eine Möglichkeit, aktuelle Phänomene wie die Hegemonie des “weissen”, männlichen Denkens, diskriminierende Bewegungen oder die Zunahme der Xenophopie zu verstehen, die auf dem Boden der Konfrontation der Kulturen auf demselben Territorium entstanden sind. Gleichfalls regt sie auch eine Reflexion über die pädagogische Frage der Alterität an. Eine demokratische und harmonische Koexistenz erfordert die Erziehung zur Multikulturalität, und das nicht nur in Gebieten, die eine grosse Zahl von Emigranten aufweisen. Die multikulturelle Erziehung stellt ein wesentliches Element der heutigen ganzheitlichen Erziehung dar, in der die Ausgangskultur bewahrt und gleichzeitig die dominante Kultur angenommen werden soll.

Diesem inter- und multikulturellen Ansatz gemäss setzt sich dieser Beitrag zum Ziel, über die Rolle der Anthropologie/Ethnologie bei der Ausbildung von Erziehern und Lehrern zu reflektieren und über die Wichtigkeit einer Einführung dieser Humanwissenschaft und ihrer Kulturen innerhalb der Erziehungswissenschaften, weil einerseits ein erweiterter Erziehungsbegriff zugelassen wird, der die Gesamtheit kultureller Tradition einschliesst, andererseits auch einen Wissenschaftsbegriff, der die Konstruktion von Wissen begrüsst, die nicht notwendigerweise einen pädagogischen Zweck verfolgt. Das führt zu der Frage nach der Spezifik in ihrem Verhältnis zu den Erziehungswissenschaften und ihrem Platz in der Ausbildung zur Inter- und Multikulturalität, und folglich zu der Feststellung, dass die Studenten – zukünftige Erzieher, Lehrer, Ausbilder oder als im gesundheitswesen Beschäftigte – sich dank der Kulturanthropologie die wissenschaftlichen Grundlagen aneignen, die im wesentlichen auf das Verständnis der Rolle der Kultur und der Sozialisation im Erziehungsprozess gerichtet sind.

In Anbetracht der Tatsache, dass Portugal als traditionelles Emigrationsland zur Drehscheibe von Immigration geworden ist und innerhalb der Europäischen Union inzwischen den vierten Platz belegt und dass der Multikulturalismus der Schulen auf seinen

Archipelen Madeira und den Azoren ein unleugbares Faktum darstellt, habe ich die Studiengänge von elf Universitäten und 22 Hochschulen Portugals analysiert (insgesamt 124 Lizenziaturen und 55 Magister-Studiengänge), die Erziehungswissenschaften anbieten.

Die hauptsächlichen Schlussfolgerungen der Untersuchung bestehen vor allem in der Feststellung einer Omnipräsenz der Pädagogischen Soziologie, einer wenig präsenten Kulturantropologie bei der Ausbildung von Ausbildern und die unerklärliche Abwesenheit einer Pädagogischen Anthropologie in Portugal.

L'écriture du journal et de la correspondance, une éducation tout au long de notre vie

Remi HESS
Professeur de sciences de l'éducation
Université Paris 8

Gabriele WEIGAND
Professeur de sciences de l'éducation
Université Karlsruhe

Devenir sujet de son éducation tout au long de la vie passe par une auto-observation systématique de ses perceptions, de son vécu et une capitalisation des idées qui nous viennent au jour le jour. La réflexion sur sa pratique est indispensable dans la perspective du *praticien réflexif (*Mireille Cifali, et Alain André, 2007). Pratiquant nous-mêmes des formes de réflexivité écrite, pour améliorer notre action, nous nous proposons ici de présenter deux techniques que nous pratiquons séparément et ensemble : le journal et la correspondance. L'écriture du journal consiste à écrire chaque jour dans un carnet ou un cahier, aussi sur son ordinateur, les événements, les rencontres, les lectures, les commentaires qui surgissent dans la pratique professionnelle, ou dans la vie tout court. Forme de journal, à laquelle s'ajoute l'aide, le soutien, qui émane du correspondant, la correspondance permet également de penser et de construire sa vie, au jour le jour.

I) Le journal

Tenir un journal est une pratique très ancienne : on rassemble, au jour le jour, des notes et des réflexions sur son vécu, les idées qui nous viennent (R. Hess, 2005), nos rencontres, nos observations. Le journal est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser, la changer, la rendre cohérente avec ses idées. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions.

On a beaucoup étudié le journal intime, y compris dans sa forme diffusée sur Internet (Alain Girard, 1986, 1963 ; Georges Gusdorf, 1948 ; Michèle Leleu, *Les journaux intimes*, 1952 ; Philippe Lejeune, 1990, 2003 ; Françoise Simonet-Tenant, 2005). Ce n'est qu'une forme de journal. Elle est intéressante, mais elle ne peut pas être exclusive. Ne tenir qu'un journal « intime », c'est faire de l'intimité un absolu. Or, la personne se construit dans sa relation aux autres. Le journal est aussi une aide pour décrire nos relations aux autres, notre expérience de l'*intérité*, notre création d'un espace avec un autre, des autres : Le partage du journal s'impose alors. Sa lecture suscite des réactions qui nous font grandir, changer. L'auteur de journal intime se prive de ces retours. Quand on se penche sur la tradition du journal sur la longue durée, on s'aperçoit que beaucoup de journaux, y compris au moyen âge, étaient extimes[62].

[62] Sur ce point, les sources allemandes sont très riches, mais compte tenu de l'espace, limité, imparti à cet article, nous ne les citerons pas. Elles sont commentées longuement dans la présentation que G. Weigand a écrite à la nouvelle traduction allemande du livre de R. Hess, *La pratique du journal* (à paraître chez Waxmann, 2008). Nous reprendrons ces sources en français dans un autre texte.

Le journal que nous pratiquons est *extime*, c'est-à-dire qu'il est écrit pour l'autre. Dans notre optique, le journal est un outil d'analyse de notre vécu social, de la vie que nous développons dans les différents domaines de notre activité, par exemple, dans notre pratique professionnelle[63]. Cette forme de journal est développée en ethnologie, sociologie et en sciences de l'éducation[64], et dans le travail social (Sur le journal extime : R. Hess, 1998a ; 1989, 1997, et 1998b, 1998c ; R. Lourau, 1999. M. Mauss, 1947, 1967 ; J.-M. Morvilliers, 2004, 2003).

L'apport de Marc-Antoine Jullien (1775-1848)

Auteur prolifique, Marc-Antoine Jullien, a fondé « l'éducation tout au long de la vie », en proposant la tenue d'un journal comme mode d'élaboration de cette éducation. Dans l'*Essai sur l'emploi du tems (*M.-A. Jullien, 1808, 2006), qui eut 4 éditions de son vivant, et fut traduit en allemand *(*M.-A. Jullien, 1911, 502 p. ; 2008), anglais et russe, il donne les bases d'une philosophie de la vie qui veut capitaliser l'expérience vécue.

Dans cet *Essai*, M.-A. Jullien propose un outil méthodologique, pour entrer dans une action réflexive et critique de la quotidienneté, pratiquée par tout individu pour la formalisation de ses connaissances. Les jeunes gens sont invités à penser trois moments : le physique, le moral et l'intellectuel. En devenant maître de ses processus d'apprentissage, la personne cible ses points forts et comble ses lacunes.

Pour M.-A. Jullien, l'éducation n'est pas seulement l'apprentissage de la vie, dans la première partie de son existence : l'éducation continue jusqu'aux dernières limites de l'existence. La pratique du journal réfléchit les processus d'apprentissage, donnant aux individus le moyen d'accéder à la compréhension. L'écriture du journal permet un espace réflexif. J'écris ce qui se passe, mais ce que j'écris est déjà passé. Autrement dit, je vis deux fois le présent : je le vis à l'instant où il se déroule, et je le revis au moment où je l'écris. Cette mise en abîme du présent, devenu passé immédiat grâce à mon écriture, me permet de comprendre les faits, et de les analyser. De plus l'écriture des faits induit une possibilité de lecture postérieure, qui ouvre sur une réflexivité de l'ensemble de mes écrits. Le travail réflexif du journal se trouve certainement dans une volonté de compréhension qui dépasse le travail scolaire, ou l'écriture pour le plaisir d'écrire.

La notation journalière accumule les réflexions. Cette capitalisation réflexive évite de repartir constamment de zéro. Le journal, partant des questionnements du sujet, complète la démarche d'une pédagogie scientifique en rassemblant observation, confrontation à la réalité, procès du passage du vécu au conçu (élaboration des concepts, de l'abstrait, etc.). Le journal est dialectique : il permet de faire entrer les concepts dans la perception des vécus. La réflexivité, préoccupation du diariste, est une résultante de la pratique du journal.

Cette recherche de M. A. Jullien fonde le *continuum* (Sur le concept de *continuum* : G. Weigand, R. Hess, 2008), d'une science de l'éducation inscrite dans le biographique (J. Locke, Pestalozzi, Maine de Biran, W. Dilthey, J. Korczak, G. Lapassade, R. Hess, G. Weigand, Christine Delory-Momberger, etc), ainsi que dans le *continuum* de l'homme total (Vittorino da Feltre, K. Marx, H. Lefebvre).

Le diarisme de M.-A. Jullien n'a rien à voir avec le journal intime, tradition qui, par sa pratique massive au XIX° et XX° siècles, a masqué l'autre projet contenu dans le journal.

---

[63] G. Weigand a tenu, en allemand, le journal d'une expérience sur une classe d'élèves surdoués. Sur cette expérience, voir encore : G. Weigand, 2007, ch. « Les surdoués ».

[64] Kareen Illiade prépare une thèse sur le journal pédagogique. Voir son entretien avec R. Hess : suite à J. Korczak, 2006, pp. 75-121.

M.-A. Jullien n'accorde guère d'importance à l'intime. Il invite l'auteur d'un journal à parler à la 3° personne. Il n'encourage pas le "je". Cet auteur est difficile à saisir, dans la perspective du sujet unifié. Sa personnalité ne peut être éclairée qu'avec une théorie du sujet dissocié (P. Boumard, G. Lapassade, M. Lobrot, 2006) : peut-on recenser ses moments ? Oui, en écrivant différents journaux (M. Daoud, G. Weigand, 2007). De plus, il propose le recours à un mentor, un superviseur, qui aidera l'auteur du journal à s'évaluer : il conseille de faire des bilans hebdomadaires, mensuels des acquis du journal et de donner à lire ces bilans à un adulte distancé, qui permet d'aider à l'évaluation du travail d'écriture. Faire lire son journal à l'autre aide ainsi à progresser dans sa recherche (G. Weigand, 2007 ; « Sur l'habilitation »). Dans le suivi de thèse, c'est un excellent support de travail avec son directeur de recherche (R. Hess, 2003a). Dans sa présentation à l'édition italienne de ce livre (R. Hess, 2004), Vito d'Armento rapproche le dispositif du journal du « moment socianalytique », (R. Hess, 2001).

La technique du journal aujourd'hui

L'auteur d'un journal capte ce qui passe, se vit, se perçoit, se conçoit à un moment donné. *Le journal est tenu au jour le jour* : on écrit le soir ce qui s'est passé dans la journée ou le lendemain ce qui s'est passé la veille ; contrairement à l'histoire de vie ou aux mémoires, on s'inscrit dans le présent. Avec un petit décalage, on écrit toujours au moment où on vit, et surtout où l'on pense. Ce n'est pas un écrit après coup, mais un écrit dans le coup. On accepte donc la spontanéité, éventuellement la force des sentiments, la partialité d'un jugement, bref, le manque de recul. C'est un point commun avec la correspondance. Quand on écrit une lettre, elle est inscrite dans le présent de l'écriture, au même titre que le journal. La seule différence, c'est que, dans un premier temps, le journal est écrit pour soi, alors que la lettre a un destinataire bien ciblé, bien identifié.

L'écriture du vécu est toujours limitée à des *fragments* : on ne rend jamais compte de façon exhaustive du quotidien. L'écriture du journal s'accepte comme fragmentaire : le journal explore une ou deux dimensions du vécu du jour. Plus le diariste centre ses observations sur un ou deux faits chaque jour, plus, sur le long terme, son travail est intéressant, car le vécu se déploie sur plusieurs jours. Si vous centrez votre écriture sur un thème, un fait oublié qui vous travaille resurgit le lendemain.

Le journal est une *écriture transversale* : même centré sur un thème, le journal n'interdit jamais des mises en perspective transversales, effort d'herméneutique interne.

L'*objet d'une notation* du jour peut être une pensée, un sentiment, une émotion, la narration d'un événement, d'une conversation, d'une lecture, etc. Plus que tout autre forme d'écrit, le journal explore la complexité de l'être.

Le journal se développe sur la *durée*. Si la durée n'est pas déterminée au départ, on se trouve face à une forme de *journal total*, comme celui de F. Amiel, mais la durée peut être déterminée par un contexte : un voyage (M. Leiris, 1981 ; R. Hess 2003b, 2006 et 2007, une recherche (R. Lourau, 1988). La durée donne sa valeur au journal, elle s'oppose à l'intensité. Dans certaines circonstances, le journal peut glisser d'une logique de travail dans la durée (on essaie d'écrire une page par jour), à une forme de travail intensive. En voyage, on peut avoir davantage de temps que dans la vie quotidienne : on écrit dix, voire quinze pages par jour. Intensif, le journal tend vers le récit.

Le journal est un procédé d'*accumulation.* Avec une seule page par jour, le journal rassemble rapidement les données : au bout d'un an, le journal compte 365 pages ! L'indexicalisation du journal, pratiquée par J. Locke, consiste à construire une table analytique, qui permet de retrouver ses réflexions rapidement. Avec la clé de recherche du traitement de texte, ce travail a été automatisé. Chez J. Locke, chaque fragment reçoit un titre

en fonction de son thème : à la fin du journal, chaque thème renvoie aux dates des jours, où ce thème a été traité.

Capacité anticipatrice du journal. Toute observation notée n'est pas conscientisée par l'auteur. La relecture fait prendre conscience de ce *non-encore-conscient*. Pour J. Korczak, ces notes établissent aussi un bilan de vie :

> *« Elles prouvent que tu ne l'as pas gaspillée. La vie n'affranchit jamais qu'en partie, ne permet de réaliser que des fragments. Quand j'étais jeune, je ne savais pas ; mes cheveux sont devenus blancs, et je sais, mais les forces me manquent. Grâce à ces notes, tu prépareras ta défense vis-à-vis de ta conscience, lorsqu'elle te reprochera de ne pas avoir fait autant, pas aussi bien qu'il eût fallu…»* (J. Korczak, 2006, introduction).

Dans ses ouvrages pédagogiques (R. Fonvieille, 1989 ; 1998 ; 1999), Raymond Fonvieille a montré comment le journal pédagogique peut être relu, pour permettre la production de livres construits. Dans *Face à la violence : participation et créativité* (1999), il consacre un chapitre au *Journal de bord*, tenu dans la classe (pp.25-28), puis un autre à *La vie s'exprime dans le journal : « Au fil des jours »* (pp. 59-72). Le journal de R. Fonvieille est un outil d'analyse de sa pratique ; il le fait aussi tenir collectivement par les élèves, pour restituer les activités de la classe. Les élèves peuvent commencer très tôt à tenir un journal, comme le montre une expérience menée en maternelle par Laurence Valentin (Kareen Illiade, Laurence Valentin).

L'espagnol Miguel Zabalza utilise le journal en formation d'enseignants, à Saint-Jacques de Compostelle : il propose aux élèves-professeurs de tenir le journal de leurs difficultés, tant didactiques que psychosociologiques (relation pédagogique, rapports à la classe). La description de leurs difficultés vécues en classe (premiers stages) sont lues par les formateurs spécialistes de disciplines et par les psychopédagogues, qui interviennent alors pour aider le futur enseignant à répondre aux dilemmes du métier qu'il découvre. Dans tout type de formation professionnelle ou personnelle, on peut utiliser le journal. Les lecteurs extérieurs aident le praticien à élaborer son vécu.

Dans *Le métier d'étudiant (*A. Coulon, 2005), le sociologue explique que l'étudiant qui réussit est celui qui vit son rapport à l'université comme un métier. Ce métier consiste à s'affilier au groupe, c'est-à-dire à entrer dans les règles, écrites ou implicites, de la tribu et à les reconnaître. Le *Journal d'affiliation* est le suivi quotidien de ce processus.

Driss Alaoui (2000, 2005) a élaboré la technique journal interculturel pour aider ses étudiants à construire une pensée hétérologique, à interroger leurs rapports à eux-mêmes et aux autres et à instituer du commun à travers l'altérité et la diversité.

J. Korczak et R. Fonvieille centrent leur observation sur la relation pédagogique. Chez J. Korczak, l'élève est l'objet ; chez R. Fonvieille, c'est la classe. Dans la pratique du journal institutionnel (R. Hess, 1989), l'observation est remise dans le contexte de l'établissement : le journal est un excellent analyseur de la vie institutionnelle. Cette pratique s'inscrit dans un *champ de cohérence* de la psychothérapie institutionnelle ou encore de *Colonies* de J. Korczak : on y prend en charge la dimension institutionnelle. Georges Lapassade, avec son journal de la réforme des DEUG en 1984, donne à lire la manière dont se met en place une réforme dans l'institution universitaire. L'analyse institutionnelle a besoin du journal pour avancer…

Chaque enseignant peut tenir un journal pédagogique. Celui-ci peut se centrer sur un objet, déterminer un champ d'observation et un champ d'analyse. Le champ d'observation peut être la classe, une école ; le champ d'analyse : l'institution pédagogique.

Un journal collectif

En 1997, à la mort de leur père, 4 enfants, âgés de 50 à 43 ans, prennent en charge Claire, leur mère, qu'ils découvrent aphasique. Ils tentent de la maintenir à domicile, puis se résignent à la placer en maison de retraite.

Dispersés au niveau géographique, ils tiennent un journal pour coordonner leurs efforts successifs auprès de leur mère, ainsi que pour organiser les aides à domicile, auxquelles ils font appel. Ce cahier qui rapporte le quotidien, écrit par les quatre enfants, se poursuit à la maison de retraite. Les amis de Claire participent à ce second cahier. Au total, 25 personnes écrivent le quotidien de la maison de retraite, autour de Claire.

L'accompagnement des personnes en fin de vie mobilise beaucoup de proches. Ils n'ont pas l'idée d'utiliser le journal comme capitalisation d'un vécu difficile. Cette expérience (1997-98), coordonnée par Geneviève, Benoît, Odile et Remi Hess fait l'objet d'une publication dans une revue d'infirmières. Un éditeur demande aux 4 auteurs de reprendre leur texte et de réévaluer leur expérience, dix ans après. Un livre est en préparation, ainsi que le texte même de ce journal qui sera donné à lire prochainement.

Cette forme d'écrit collectif est un effort d'éducation familiale, tout au long de la vie.

II) La correspondance

L'échange de lettres est une forme d'écriture impliquée, proche du journal : on écrit à chaud, en situation. La différence entre le journal et la lettre : le journal est davantage une forme d'écriture pour soi ; la lettre est immédiatement destinée à une personne, avec laquelle on partage un moment, une transversalité. Il n'y a pas de coupure stricte entre ces deux formes, certaines lettres pouvant s'apparenter à de véritables journaux. Ainsi, une lettre d'A. de Tocqueville à sa mère, racontant sa traversée de l'Atlantique, est un véritable journal de voyage qui s'étend du 26 avril au 19 mai 1831 (A. de Tocqueville, 1998, pp. 75-86) ; certains journaux pouvant, comme on l'a vu, faire l'objet d'une diffusion régulière : c'est le cas du journal, tenu en 1982-83, par R. Hess et publié ultérieurement (R. Hess, 1989).

Il existe des correspondances familiales, mais aussi des correspondances intellectuelles, littéraires (celle de Gustave Flaubert et George Sand a duré 13 ans ; elle est commentée dans R. Hess, 2008), pédagogiques. Beaucoup d'artistes, de créateurs ont utilisé la lettre, comme mode pour penser leur travail (R. Hess, H. de Luze, 2001). Même si les lettres sont écrites pour un correspondant particulier, elles peuvent être destinées à un groupe. Conservé, le courrier constitue une ressource documentaire précieuse. Il existe des familles, où une culture des archives a permis de conserver des papiers de famille très anciens : Charles de Ribbes a exploré les livres de raison (R. Hess, 1998).

L'échange de lettres est un dispositif aidant à produire son œuvre. Certains intellectuels ont construit leur pensée, leur œuvre à travers des échanges de lettres. Par exemple, Machiavel : il pense sa théorie du politique, à travers des lettres adressées à des princes. Sigmund Freud pense la psychanalyse à travers ses lettres à Fliess. Les lettres constituent un fond d'observations à chaud, à utiliser comme base de données, pour écrire des livres.

On pourrait faire l'histoire de la lettre, de la correspondance, comme forme spécifique de l'écriture de soi. Comme aime le dire Christine Delory-Momberger, la forme biographique

est une éducation de soi (Ch. Delory-Momberger, 2003, ch. II). Certaines personnes se sont construites à travers une multitude de correspondances, ainsi, Alexis de Tocqueville (1805-1859) : ses correspondances constituent 17 volumes sur les 31 volumes que comptent ses œuvres complètes. Ses échanges de lettres avec Beaumont, Gobineau, Ampère, Royer-Collard, Kergolay, Corcelle, Madame Swetchine, Circourt et Madame de Circourt sont abondants : à ces correspondances intellectuelles suivies, s'ajoutent un volume de correspondances familiales (400 lettres) et un autre de correspondances locales. Chaque correspondance a ses spécificités. Les lettres à l'Abbé Lesueur, son précepteur, à sa mère, à son père, à son frère, à sa femme, à son neveu, etc. ont, à chaque fois, une spécificité.

Un autre sociologue du XIX° siècle : Frédéric Le Play (1806-1882) est l'auteur de lettres nombreuses. Celles qu'ils envoient entre 1829 et 1854, d'abord à sa mère, puis, après son mariage, à son épouse nous touchent : elle montre la correspondance comme éducation domestique (F. Le Play, 1899).

La personne destinataire du courrier est déterminante dans le contenu des lettres. Dans ses lettres à sa mère, Frédéric se montre ouvert à des phénomènes (rapports hommes/femmes, pratiques de danse, fêtes) qui disparaissent de ses notations, dans les lettres à son épouse. La lecture de ce livre est très riche pour penser la lettre comme forme d'écriture impliquée. L'implication dans les lettres change en fonction du destinataire. Comme pour A. de Tocqueville, les lettres de Le Play, servent de banque de données, de ressources documentaires, par rapport à la construction de l'œuvre.

Les lettres de Madame de Sévigné à sa fille sont destinées à toute la maison, nous avons repris cette notion de « maison » (Ch. Delory-Momberger et R. Hess, 2001, ch. 1). Durant toute la période qui s'étend du moyen âge à 1960, la lettre est l'occasion de lectures publiques. « Une correspondance familiale est écrite pour le groupe ou le sous-groupe ; elle circule, limite son territoire, module ses confidences » (Michelle Perrot, p.11). Les historiens ont pris la mesure de la richesse de ces sources (Roger Chartier (éd.), 1991 ; Cécile Dauphin, Pierrette Lebrun-Pézenat, Danièle Poublan, 1994) : en dehors de leur richesse documentaire, les correspondances familiales permettent de mesurer l'intensité du moment de la famille et son rôle dans l'éducation tout au long de la vie. Plus encore que le journal, la lettre permet la transduction.

Une correspondance pédagogique

Depuis longtemps, G. Weigand et R. Hess s'échangent des lettres : G. Weigand écrit en allemand, et R. Hess lui répond en français. Cet échange est un moyen de découvrir la culture de l'autre. Dans cette confrontation à l'autre culture, c'est notre propre culture que nous nous approprions, en l'enseignant à l'autre. Pour illustrer la force de la correspondance interculturelle dans une éducation tout au long de la vie, nous proposons quelques extraits d'une lettre écrite de Karlsruhe, le 2 août 2007, par Gaby Weigand à Remi Hess, et qui évalue ce « moment de la correspondance » (G. Weigand, 2007, ch. XX) :

> *« (...) Une correspondance régulière n'était pas évidente pour moi. J'ai toujours écrit des cartes postales, des lettres à des gens différents, mais longtemps, je n'ai pas eu un échange régulier avec une personne particulière. Il faut avoir des intérêts, des fondements, des buts ou des objets communs, pour entretenir une correspondance régulière. Il faut aussi avoir le sens de ce que signifie « écrire ». Bref, il faut avoir dans la tête une théorie de la correspondance (...).*
>
> *Pourquoi cette correspondance me semble-t-elle facile ? Nous nous se connaissons très bien, intellectuellement, depuis 25 ans, parce que*

j'ai lu presque tous tes écrits, mais aussi tous les écrits du courant pédagogique dans lequel tu t'inscris. Je connais très bien ton horizon théorique. À côté de cela, on a passé pas mal de temps ensemble, notamment dans les stages de l'Ofaj ; on a aussi passé des vacances avec nos familles. On se connaît, non seulement au niveau intellectuel, mais aussi au niveau de la vie quotidienne. On connaît les passions de l'autre. On connaît aussi ses défauts.

Remi, de ton côté, tu t'es mis dans la pensée pédagogique allemande… Nous avons donc une base commune qui facilite la communication, mais, comme on habite dans deux pays différents, dans deux systèmes éducatifs différents, il y a toujours des aspects à expliquer à l'autre ou des questions à lui poser.

Au début, je n'ai pas très bien vu la valeur de la correspondance, que je perçois aujourd'hui à plusieurs niveaux :

- Au plan individuel, c'est une manière de réfléchir sur sa vie, sur sa pensée, sur son agir. Dans cette perspective, c'est un moyen d'autoformation.

- Au plan psychologique, la correspondance est un soutien. Elle remplace la psychanalyse personnelle ou la supervision professionnelle, car on a toujours un partenaire avec qui dialoguer, avec qui échanger. Cette dimension importante de l'échange, pour moi, donne davantage de valeur à la correspondance comme forme biographique, plutôt qu'au journal. Le journal est une forme d'écriture monologique, même si je suis en dialogue avec moi-même, ou avec des personnes auxquelles je destine la lecture de mon journal. Même si c'est pour elles que j'écris mon journal, c'est quand même moi le seul acteur de terrain. Tandis que dans la correspondance, j'ai une vraie personne en face de moi, avec qui communiquer. Il y a des situations où je n'ai pas envie d'écrire, mais je me sens obligée de répondre à l'autre, s'il me pose une question, notamment.

-Au plan professionnel, la correspondance peut aussi structurer et clarifier les choses dans lesquelles on est, car sur ce terrain du métier, il est différent de parler avec des collègues trop proches, ou alors en concurrence. Avoir un correspondant qui est dans la même discipline, mais pas dans le même établissement ou le même pays, cela permet de discuter de problèmes vécus, très ouvertement, et de recevoir des conseils pour résoudre les difficultés que l'on rencontre, les questions que l'on se pose, les dilemmes auxquels on est confrontés.

Pour moi, la correspondance peut remplacer le journal. Je ne parle pas du journal intime, mais du journal des autres « moments ». Donc, le journal peut être un travail de documentation de la vie, à de nombreux niveaux. Elle aide à structurer la vie, sa vie, sa recherche. C'est un moyen qui aide à prendre une distance par rapport à soi, à développer des idées, à résumer des faits, et de temps en temps à jouir, aussi. Et moi, je me sens rassurée, quand je suis inquiète, quand, dans certaines circonstances, je ne sais quelle décision

prendre ; quand je reçois un courrier, cela m'aide à construire ma vie (…).

C'est la relecture de la correspondance qui permet l'accès à une méta-réflexivité. En me relisant, j'ai découvert des traits de moi que d'autres ont toujours critiqués chez moi. Je retrouve leurs critiques dans ce que je t'écris. La lettre est donc un miroir : ce que l'on critique de moi, c'est moi, tout de même…

Le choix du correspondant est très important. C'est le choix du dispositif. L'interlocuteur décide de ce que l'on va pouvoir raconter. Dans le choix des objets de la correspondance, la personne du partenaire est déterminante (…) ».

La correspondance est donc un « effort pour comprendre le devenir de la personne, à travers une méditation sur son expérience. Comment la personne s'est-elle faite ? Comment se fait-elle ? Une relation se construit entre deux personnes, assez différentes l'une de l'autre. Il y a des échanges. L'écoute suscite la parole ». Comme pour l'histoire de vie faite à deux, la correspondance est une « analyse de l'expérience qui se développe dans plusieurs dimensions de la personne, qui deviennent des moments de l'histoire de vie » (J-L. Le Grand, Préface à G. Weigand, 2007). Le fait de raconter son expérience la construit. On parle de ses choix difficiles, mais en même temps décisifs : la correspondance est « une enquête réciproque, conduite par les deux personnes, sur leurs conceptions du monde (*Weltanschauungen*), leurs univers mentaux, leurs questions, à travers les lettres qu'ils s'échangent depuis des années » (J-L. Le Grand, *Ibid*).

Si les auteurs ont une proximité au niveau de l'âge, et se sont construits, chacun de leur côté, ils se rencontrent sur un pied d'égalité. C'est une condition pour la réciprocité et la durée de l'échange. Si cette condition n'est pas là, l'échange de lettres peut avorter. La correspondance, parce qu'elle demande du temps, beaucoup de temps, est un dispositif de prise du recul, de prise de distance. Il faut du temps pour s'écrire, et se lire. Dans une langue autre que la sienne, une nouvelle forme de distance s'institue : dans une langue étrangère, on marche, on ne court pas. On prend le temps de s'imprégner de l'autre contexte. La correspondance est un projet systématique de co-naître, et aussi de construire une mémoire. La correspondance est projet d'écriture, travail de mise en forme du vécu. On passe du vécu au conçu. Dans ce travail d'imprégnation, il y a plusieurs moments, que sont l'approfondissement, l'élaboration, la perlaboration, nécessaires à l'entrée dans la culture de l'autre.

Construction d'un moment d'intérité et d'amitié, la correspondance est essentielle à l'éducation de la personne, tout au long de notre vie.

Bibliographie

Alaoui Driss, 2000, « La technique du journal interculturel », communication au colloque international sur *la pédagogie, l'éducation, la formation et l'interculturel en Europe*, Saint Denis, Université Paris VIII, 4-7 juillet.

Alaoui Driss, 2005, « Journal interculturel et diversité culturelle », in Congrès International de l'éducation interculturelle, Madrid, du 15 au 17 mars.

Amiel, Frédéric, 1979, *Le journal intime*, L'âge d'homme, Lausanne, en douze volumes.

Armento, Vito d', préface à R. Hess, 2004, *Prodursi nella scrittura, Il momento della tesi*, Nardo, Besa.

Boumard, Patrick, Lapassade, Georges, Lobrot, Michel, 2006, *Le mythe de l'identité, éloge de la dissociation*, précédé de « L'autre logique », par R. Hess et G. Weigand, Paris, Anthropos, XXXIV + 168 pages.

Chartier Roger (éd.), 1991, *La correspondance ; les usages de la lettre au XIX° siècle*, Paris, Fayard.

Cifali, Mireille et André, Alain, 2007, *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.

Coulon, A., 2005, *Le métier d'étudiant*, Paris, Anthropos.

Daoud, Mohamed, Weigand, Gabriele, 2007, *Quelle éducation pour l'homme total ? Remi Hess et la théorie des moments*, Dar El-Houda, Ain M'lila – Algérie, 428 p.

Dauphin, Cécile, Lebrun-Pézenat, Pierrette, Poublan, Danièle, 1994, *Ces bonnes lettres ; une correspondance familiale au XIX° siècle*, Paris Albin Michel.

Delory-Momberger, Christine, 2003, *Biographie et éducation*, Paris, Anthropos, ch. II.

Delory-Momberger Christine et Hess, Remi, 2001, *Le sens de l'histoire, moments d'une biographie*, Paris, Anthropos, 414 p.

Fonvieille, Raymond, 1989, *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Fonvieille, Raymond, 1998, *La naissance de l'autogestion pédagogique*, Paris, Anthropos. Fonvieille, Raymond, 1999, *Face à la violence : participation et créativité, Paris, Presses universitaires de France,*.

Girard, Alain, 1963, *Le journal intime* Presses universitaires de France, 1986, 2° éd. de *Le journal intime et la notion de personne*, Paris, Presses universitaires de France.

Gusdorf, Georges, 1948, *La découverte de soi*, Paris, Presses universitaires de France.

Hess, Remi, 1989, *Lycée au jour le jour*, *ethnographie d'un établissement d'éducation,* Paris, Méridiens Klincksieck.

Hess, R., 1997, *Le moment tango*, Paris, Anthropos, coll. "Anthropologie de la danse", 315 pages.

Hess, R., 1998a, *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.

Hess, R., 1998b, *Les tangomaniaques*, Paris, Anthropos, coll. "Anthropologie de la danse", 290 pages.

Hess, R., 1998c, *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité*, Paris, Anthropos, 1998, coll. "Exploration interculturelle et science sociale", 300 pages.

Hess, R., 2001, *Centre et périphérie*, 2° éd. Paris, Anthropos.

Hess, R., 2003a, *Produire son œuvre, le moment de la thèse*, Paris, Téraèdre.

Hess, R., 2005, *Le journal des idées*, Paris, Presses universitaires de Sainte Gemme.

Hess, R., Journaux de voyages :

2003b, *Le voyage à Rio, sur les traces de René Lourau*, Paris, Téraèdre,

2006, *Les Etats-Unis*, Presses universitaires de Sainte Gemme.

2007, *Voyage à Buenos Aires*, Presses universitaires de Sainte Gemme.

2007, *Cara Italia*, Presses universitaires de Sainte Gemme.

2008, *Recherches brésiliennes*, Livre II, Presses universitaires de Sainte Gemme.

Hess, R., Illiade, K., 2006, « Moment du journal et journal des moments », à la suite de J. Korczak, *Moments pédagogiques*, Paris, Anthropos.

Hess, R., Luze, Hubert de, 2001, *Le moment de la création, échanges de lettres, 1999-2000*, Paris, Anthropos, 358 pages.

Illiade, Kareen, Valentin, Laurence, 2004, « Le moment de l'écriture », *Les irrAIductibles*, n°5, sur *L'école et l'université en question*, pp. 245-252.

Jullien, Marc-Antoine, 1808, *Essai sur l'emploi du temps*, réédité et présenté par Kareen Illiade, Paris, Anthropos, 2006, XXII + 136 pages. *Versuch über die beste Methode, die Zeit gehörig anzuwenden, für junge Leute nach der 2. Auflage aus dem französischen übersetz von Schultes*. Montag u.W, Regensburg, 1911, 502 p., rééd. G. Weigand, Waxmann, 2008.

Le Grand, Jean-Louis, 2007, « La biographie d'enseignants, un moment d'une éducation interculturelle », Préface à G. Weigand, *La passion pédagogique*.

Leleu, Michèle, 1952, *Les journaux intimes*, Presses universitaires de France.

Lejeune, Philippe, 1990,*"Cher cahier...", témoignages sur le journal personnel recueillis et présentés par*, Gallimard, coll. "Témoins", 259 p. ; *La pratique du journal personnel, enquête*, Cahiers de sémiotique textuelle, n°17, Paris X-Nanterre, 1990.

Lejeune, Philippe, 2000,*"*« *Cher écran », Journal personnel, ordinateur, Internet,* Paris, Le Seuil, 444 p. Voir les commentaires de l'auteur sur son livre : « Un an après », in *Ecritures diaristiques, recherche, formation et pédagogie du journal*, n°3 des *irrAIductibles*, Paris 8, juin-juillet 2003, pp. 105-135.

Leiris, Michel, 1981, *L'Afrique fantôme*, Paris, Gallimard,.

Le Play, Frédéric, 1899, *Voyages en Europe, 1829-1854*, extraits de sa correspondance, publiés par Albert Le Play, sénateur, Paris, Plon, 343 pages.

Lourau, René, 1988, *Le journal de recherche*, Paris, Méridiens Klincksieck.

Lourau, René 1999, *Le rêver*, inédit.

Mauss, Marcel, 1947, *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot, 1967.

Morvilliers, Jean Manuel (éd.), 2003, *Ecritures diaristiques, recherche, formation et pédagogie du journal*, n°3 des *irrAIductibles*, Paris 8, juin-juillet, 482 pages.

Morvilliers, Jean Manuel, 2004, *Le journal d'exploration*, Paris 8, coll. « Transduction ».

Perrot, M, Histoire de la vie privée, Le Seuil.

Simonet-Tenant, Françoise, 2005, *Le journal intime, genre littéraire et écriture ordinaire*, avant-propos de Philippe Lejeune, Paris, Teraedre.

Tocqueville, Alexis de, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, en XVIII tomes et 31 volumes.

Tocqueville, Alexis de, 1998, *Œuvres complètes*, tome XIV, *Correspondance familiale*, éditée et établie par Jean-Louis Benoît et André Jardin, préface de Jean-Louis Benoît, Paris, Gallimard.

Weigand, Gabriele, 2007, *La passion pédagogique*, Paris, Anthropos.

Weigand, Gabriele, Hess, Remi, 2008, *Analyse institutionnelle et pédagogie*, préface de Mohamed Daoud.

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter deux outils pédagogiques pour entrer dans l'interculturel : le journal et la correspondance.

La première partie de ce texte est consacrée à la définition du journal. Selon Remi Hess et Gabriele Weigand, le journal est un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser, la changer, la rendre cohérente avec ses idées. Il permet également de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions.

Dans la deuxième partie, les auteurs précisent que la correspondance est une forme d'écriture impliquée, proche du journal : on écrit à chaud, en situation. La différence entre le journal et la lettre : le journal est davantage une forme d'écriture pour soi ; la lettre est immédiatement destinée à une personne, avec laquelle on partage un moment, une transversalité.

Pour illustrer la force de la correspondance interculturelle dans une éducation tout au long de la vie, les auteurs proposent quelques extraits d'une lettre écrite de Karlsruhe, le 2 août 2007, par Gaby Weigand à Remi Hess.

Abstract

The purpose of this paper is to present two pedagogical tools for beginning work in intercultural study, the journal and correspondence.

The first part of this paper is devoted to a definition of journal. According to Remi Hess and Gabriele Weigand, the journal is an effective tool for understanding practice, reflection, organization, and change, to translate effectively with ideas. It permits the guarding of a memory for oneself or others, a daily thought in a succession of ideas and reflections.

The writer of the journal begins by daily writing in a notebook or exercise book, along with their computer, the events, reminiscences, lectures, commentary on their professional life, or their private life. The function of the journal, allows the transmission of ideas, which is provided by the writing, the writing also permits the person to think and construct their life, day by day.

The two authors critique the reduction of the journal to an intimate journal. This is not the nature of the journal. It is concerned with this, but it is not the central purpose. They do not maintain that an intimate journal is solely about intimacy. Neither, that the person constructs their relationships with others alone. They quote an example of an institutional journal, a journal of ideas (R.Fonvieille, 1989; 1998; 1999) an affiliated journal (A.Colon, 2005), an intercultural journal (D.Alaoui, 2000, 2005) etc.

In the second part of the paper, the authors specify that the correspondence is an implicating style of writing, then the journal: which one writes with feeling, is placed in context. The difference between a journal and a letter, the journal has the advantage of being written for you; by contrast the letter is written for someone else, with whom one shares an observation, a thought.

The exchange of letters is a positive help in producing ones work. Some intellectuals construct their thoughts, their work by the exchange of letters. For example, Machiavelli: he created his political theory, by his correspondence with princes. Sigmund Freud came up with psychoanalysis by his letters to Fliess. The letters made up of living observations were used as a base, for writing some books.

To illustrate the strength of intercultural correspondence in education throughout ones life, the authors take some extracts from a letter written in Karlsruhe, the second of August 20078, by Gaby Weigand to Remi Hess.

Resumo

Este artigo visa apresentar dois instrumentos pedagógicos para se aceder ao domínio do intercultural : o jornal e a correspondência.

A primeira parte deste texto dedica-se à definição de jornal. Segundo Remi Hess e Gabriele Weigand, o jornal é um instrumento eficaz para aquele que deseja compreender a sua prática, reflecti-la, organizá-la, modificá-la, torná-la coerente com as suas ideias. Permite igualmente guardar uma memória para si ou para os outros, um pensamento que se forma no dia-a-dia, na sucessão das observações e reflexões.

A escrita do jornal consiste num registo diário, em bloco de apontamentos ou caderno, tal como em computador, de acontecimentos, encontros, leituras, comentários que surjam na prática profissional, ou na vida simplesmente. Como forma de diário, ao jornal junta-se a ajuda, o apoio que emana do correspondente, ou seja, a correspondência que permite igualmente pensar e construir a vida no dia-a-dia.

Estes dois autores criticam o facto de se reduzir a técnica do jornal apenas ao diário íntimo. Para ambos, essa não é senão uma forma de jornal. É interessante, mas não pode ser exclusiva. Ter apenas um diário « íntimo » é fazer da intimidade um absoluto. Ora, a pessoa constrói-se na relação com os outros. Citam, a título de exemplo, o jornal institucional, o

jornal das ideias (R. Hess, 1989 ; 2005), o jornal pedagógico (R. Fonvieille, 1989 ; 1998; 1999), o jornal de afiliação (A. Colon, 2005), o jornal intercultural (D. Alaoui, 2000 ; 2005), etc.

Na segunda parte, os autores precisam que a correspondência é uma forma de escrita implicada, próxima do jornal : escreve-se a quente, em situação. A diferença entre o jornal e a carta reside no seguinte : o jornal é uma forma de escrita para si, enquanto a carta é essencialmente destinada a uma pessoa, com a qual se partilha um determinado momento, uma transversalidade.

A troca de cartas é um dispositivo que ajuda a produzir uma obra. Certos intelectuais construíram o seu pensamento, a sua obra, através de troca de cartas. Por exemplo, Maquiavel pensou a sua teoria política através de cartas dirigidas a príncipes. Sigmund Freud pensou a psicanálise através das suas cartas a Fliess. As cartas constituem um conjunto de observações a quente, a utilizar como base de dados para escrever livros.

Para ilustrar a força da correspondência intercultural numa educação ao longo da vida, os autores propõem alguns extractos duma carta escrita de Karlsruhe por Gaby Weigand a Remi Hess, a 2 de Agosto de 2007.

L'autre,
réflexion personnelle durant ma formation

Bruno PILAUD
Travailleur social

Dans sa définition de la langue française, l'autre signifie différent, distinct ; l'opposé quand le mot est accompagné de l'article indéfini. Ceci est à mon sens bien dans un jugement pour définir une personne qui nous côtoie, puisque nous la citons, c'est qu'elle est connue, reconnue par nous en tant qu'être.

Je ne souhaite pas parler de l'altérité abordée dans les regards psychosociaux et ainsi dans les problématiques sociétales actuelles telles que le racisme, la xénophobie, le sexisme, la gestion du passé colonial, les relations entre l'occident et le reste du monde, la citoyenneté européenne ou les réactions collectives en période de crise. Ce sont autant de questions conflictuelles qui invitent la psychologie sociale à ouvrir ses horizons conceptuels. Je voudrais juste souligner l'importance de cet être, si dissemblable et si attirant.

L'existence de l'autre

Ce dénominatif est avant tout une reconnaissance, d'un semblable-différent. Avec cette différence par rapport à nous que l'on ressent personnellement plus ou moins importante selon les jours où l'on est bien ou pas bien, comme on dit, ou cette différence que l'on peut percevoir, nous, de manière différente parce que l'on se sent soi-même différent de lui, l'Autre.

En tant qu'éducateur, travailleur social, n'est-il pas normal que l'autre soit désigné en tant que tel, puisqu'il est le sens même de notre métier ? Celui sans qui nous ne serions rien puisqu'il est là à attendre de nous quelque chose que nous nous devons d'essayer de lui apporter.

Il me semble que malgré tout, nous aussi nous attendons quelque chose de lui. Un résultat. Ce résultat, si infime soit-il, celui qui nous donne l'envie de continuer, de se satisfaire de l'action menée ou de se remettre en question, un résultat qui nous amène à nous dire que nous faisons notre travail pour quelque chose.

Mais si je dis "nous", c'est pour parler des travailleurs sociaux, j'aurais très bien pu dire je, en parlant de moi, en me disant que je suis et je pense comme tel, mais que les autres peuvent penser autrement. Mais non, je dis nous car nous travaillons en équipe, et nous devrons le faire ainsi jusqu'à la fin de notre carrière. Et <u>nous</u>, c'est <u>moi</u>, <u>je</u> et les <u>autres</u>, semblables à moi dans le but que je me suis fixé, et différents de moi par leurs identités propres, leurs personnalités individuelles et leurs caractères que je dois accepter.

Ainsi, l'Autre c'est aussi vous les travailleurs sociaux, les formateurs, les membres de l'équipe avec lesquels je travaille, les connaissances que je côtoie de temps à autre. L'Autre, cet autre, est souvent oublié, peut-être parce qu'évident. Tellement évident que l'on oublie qu'il peut être différent. Il peut, et même doit être différent, dans le sens que l'on parle d'une équipe pluridisciplinaire. C'est en ce sens qu'elle est efficace, parce qu'elle peut intervenir dans différents domaines : l'affectif, la psychologie, la psychiatrie, le secrétariat, l'administratif. Les mots qui désignent chaque spécialité désignent ainsi chaque différence qui peut exister dans les métiers du social et qui fait que l'Autre, celui qui travaille avec nous, est

aussi essentiel que Moi. Il devient normal que je l'écoute et le comprenne de la même façon que la mission du moniteur éducateur est de m'occuper de l'Autre, la personne accompagnée dans une relation d'aide et de soin. Il est normal et essentiel parce que si je ne le comprends pas, si je ne le connais pas, avec toute sa force et ses faiblesses, qui sont certainement différentes des miennes, il me sera difficile de savoir quand il aura besoin de moi au même titre que j'aurai besoin de lui, dans notre travail d'équipe et dans les temps informels qui me sont appelés à vivre auprès de lui.

L'autre dans la relation

Aller vers l'Autre, c'est aller vers Les Autres, provoquer une relation. "Toutes relations sont intéressantes lorsqu'on y trouve un intérêt". C'est délicieux de se servir de phrases toutes faites comme nous les employons en société. "Comment trouver un intérêt dans une relation avec qui semble-t-il, il n'y a pas d'intérêt ?" Ne voit-on pas dans cette phrase un jugement ?

Ce jugement que justement on nous interdit d'avoir. Quand je dis "on", je nomme la morale, celle de notre profession. Je trouve bon de changer tout le sens de ces deux phrases et de se retrouver dans l'essence même de la profession en ne changeant qu'un seul mot dans chacune d'elle.

Ainsi :

"Toutes relations sont intéressantes puisqu'on y trouve un intérêt".

Et :

"Comment retrouver un intérêt dans une relation avec qui semble-t-il, il n'y a pas d'intérêt ?"

Cet exercice m'amène à mieux comprendre la signification d'une relation. Surtout dans le sens où j'accepte de comprendre que toute relation, qu'elle soit de l'ordre de l'affectif, du professionnel, de l'amical, peut et doit être bénéfique pour chacun. Ce que je vais recevoir, je vais le donner, sans commune mesure.

La richesse de l'Autre

Dans une citation, Carl Rogers écrit ainsi « il est toujours extrêmement enrichissant pour moi de pouvoir accepter une autre personne ».

Nous trouvons un intérêt dans l'accompagnement, c'est-à-dire notre relation avec l'Autre ; cet accompagnement nous est bénéfique car il nous amène à comprendre l'Autre de façon intime, nous dévoile ses capacités, ses incapacités, son histoire, ses projets, ses souffrances. Comprendre que le travail que nous allons lui apporter peut lui donner une relative satisfaction dans sa recherche de mieux vivre. Et ainsi nous permettre à nous aussi de se satisfaire du travail que nous avons pu apporter, que ce résultat, aussi relativement positif que relativement négatif, soit une expérience de plus pour évoluer, se remettre en question, étudier et comprendre mieux.

Dans la relation avec l'Autre, notre collègue ou notre connaissance que nous avons pu croiser mais que nous ne fréquentons pas de façon véritable, cette relation est toute aussi bénéfique dans les deux sens.

Nous avons notre savoir qui nous est propre de par notre vécu, notre éducation et la culture générale que nous avons pu puiser de par l'intérêt que nous y avons trouvé au moment précis.

Ce savoir n'est pas, à moins d'un véritable miracle, identique en tous points au mien, à celui de l'Autre, et c'est en cela qu'il est enrichissant et bénéfique. Voilà l'intérêt mutuel de la relation avec l'autre, ce savoir que nous pouvons puiser de façon inépuisable dans le savoir des Autres.

Cette relation que nous pouvons avoir, puisqu'elle nous est proposée de façon continuelle et systématique, il nous faut en profiter, de manière intéressée, maligne, informelle. Elle ne peut que nous apporter un résultat constructif, comme une pierre posée à l'édifice de notre savoir, pouvant modifier notre savoir-faire ou notre savoir être, de manière plus ou moins durable, selon que nous pourrons toujours les modifier si d'autres pierres sont amenées à remplacer celles devenues caduques.

La relation qui s'instaure avec l'Autre amène toujours à un résultat, alors autant qu'elle soit bénéfique dans l'analyse que nous pouvons en faire.

Reconnaître l'Autre en tant que tel, différent ou semblable, à nous ou à l'image que la société se fait d'un individu, c'est donc le désigner, mais aussi le considérer. Lui reconnaître des facultés et donc un intérêt.

Cette considération me sera bénéfique si je la ressens en retour en interaction de ma fonction de moniteur éducateur, c'est cela qui me fera avancer vers le désir d'évoluer. Cette considération est le moteur de l'entente, la cohésion de groupe, elle provoque une dynamique et engendre de nouvelles relations, plus utiles, plus positives, plus intéressantes.

Que serions-nous si l'Autre, ou les Autres n'existaient pas ? « L’autre m'apporte ce que moi-même ne peux me donner » Martine Abdallah-Pretceille.

Et quel intérêt aurait notre profession sans l'Autre, ce personnage clé, cette personne en besoin, en demande qui attend quelque chose de l'Autre que nous sommes pour lui ?

Car ne nous méprenons pas, nous sommes l'Autre pour lui, cet autre si différent de lui qui sait ce que lui ne sait pas. Nous retrouvons ainsi l'interactivité essentielle, indéniable à la relation. Si lui est l'Autre, nous, moi, je suis l'Autre pour lui. Je peux lui apporter quelque chose au même titre qu'il peut m'apporter quelque chose.

Et je reste l'Autre pour mon collègue, mon partenaire puisque je fais partie de son équipe. Celle-ci est un tout, l'Autre avec ses différences et ses similitudes, moi avec mes particularités, et les Autres avec leur savoir que l'on n'a pas au même degré. Si tout cela n'était pas en cohésion, il n'y aurait pas d'équipe, et je n'existerai pas puisque seul, je ne pourrai fournir un travail cohérent.

L'éducateur ne travaille pas seul, et chaque membre d'une équipe se doit de faire ensemble la tâche qui lui incombe. Si chaque membre considère son partenaire en tant que tel, il sera lui aussi considéré en tant que partenaire indissociable de son équipe.

Dans cette recherche de compréhension de l'Autre, il faut y voir une part de quête de soi, de recherche de son identité dans le regard de l'Autre. Ce qui fait un intérêt supplémentaire à la relation que nous avons avec les Autres.

C'est ainsi dans le regard de l'Autre que nous nous construisons, au travers de l'image que donnons de nous-mêmes et que les Autres nous renvoient. Si cette image est faussée par le désir que nous pouvons avoir de donner qu'une partie de nous, le résultat du reflet est altéré, incomplet ; c'est pourquoi il est important de rester soi-même, entier et réel.

Nous pouvons avoir une estime de soi, mais ce n'est qu'une estime, dans le sens propre du mot, la réalité de notre identité et de notre personnalité ne sera donnée qu'à travers la considération que l'Autre pourra nous donner.

Résumé

L'être humain n'est pas fait pour vivre seul, reconnaître sa toute puissance n'apporte rien à soi-même, reconnaître la puissance de l'autre sert de base à sa construction identitaire, de repère pour s'estimer, s'auto-évaluer. Considérer l'autre permet de se considérer et reconnaître l'autre amène à se reconnaître.

L'accompagnement de l'individu, un acte quotidien pour le travailleur social, commence par la reconnaissance de cet individu comme personne à part entière.

Mots-clés : altérité - formation - identité

Abstract

The human being's nature is not to live alone. Admitting its whole power does not bring anything to oneself ; admitting the other's power is the base of our identity construction, a landmark to estimate ourselves, to self-value. Considering the other enables considering ourselves and acknowledging the other enables acknowledging ourselves.

Guiding individuals, which is an everyday act for a social worker, starts with the acknowledge of these individuals as particular persons.

Keywords : otherness - formation – identity

Le rapport au temps : élément fondamental dans la formation à l'interculturel

Patrick TAPERNOUX
Institut supérieur de pédagogie de Paris

Si l'on veut parvenir à saisir finement -à partir d'enquêtes ethnographiques- un pan entier des distorsions de perception des faits sociaux selon l'appartenance à telle ou telle sphère culturelle, il est nécessaire de comprendre que le rapport au temps ne se réduit jamais au temps des horloges qui d'ailleurs lui-même dépend d'une emprise des cultures... Il paraît essentiel aujourd'hui d'analyser quelques éléments fondateurs du rapport au temps en Occident pour comprendre, la nature de nombreuses tensions inter culturelles.

On pourrait citer, en préambule à cet article un extrait d'un livre de Claude Olivenstein[65] : « Le manque est le moteur de l'activité de l'homme. Il le pousse à combattre, à gagner, à dominer. Il est cependant des manques qui deviennent une activité négative, qui démolissent les murs d'une maison bâtie au long des décennies, capital d'un être qu'il croyait à lui à jamais ». Ainsi, « chacun s'arrange comme il peut avec ses désirs en sachant que partout, toujours, il sera indispensable de faire des compromis » il est donc essentiel de rappeler que le rapport au temps de chacun est toujours sous le signe du manque, car « toute la problématique du désir est là. Il existe à tout âge. Il est moteur de l'histoire de l'homme. Il n'est cependant jamais assouvi ». Mais ce manque va prendre des figures très différentes entre les individus d'une même culture et aussi entre les individus de cultures disparates. Le temps, lui aussi, vient toujours à manquer quoi qu'on fasse et, même si l'on ne fait rien de sa vie, il pèse d'un poids énorme. Il faut agir pour ne pas sentir le temps passer : voilà la morale de la vie. Cette belle sagesse tente de s'articuler aux temps (au pluriel) des horloges qui se sont modifiés au cours de l'histoire. Les physiciens seraient les mieux à même de définir un temps objectif, mais l'épistémologie est là pour montrer que la science est aussi une représentation du monde. Si tel est le cas, il n'est pas abusif de ranger les approches newtoniennes du temps, comme celles liées à la relativité ou à la thermodynamique, sous la rubrique d'une analyse du temps social.

Mécanique newtonienne contre relativité

On se souvient que, pour Newton, l'univers est une immense mécanique réglée comme une horloge. Cette métaphore horlogère va permettre d'expliquer les rapports entre les planètes par l'intermédiaire d'équations linéaires permettant de prévoir tous les mouvements à venir. Dans ce cadre, le temps est un absolu qui s'écoule indépendamment des mouvements et permet de servir de référence pour mesurer les mouvements des corps. Cela signifie que les mouvements n'ont pas à tenir compte du temps qui ne sert qu'à les mesurer. Les lois de la mécanique newtonienne ne changeraient pas si le sens du temps s'inversait : le temps, à cette époque, est encore défini comme, en principe, réversible. Ce n'est qu'au 19ème siècle, par l'étude des phénomènes thermiques, que l'approche du temps physique va trouver une autre représentation. Certaines expériences dans le monde des gaz et des phénomènes énergétiques montrent, par exemple, que la chaleur se disperse toujours à sens unique. L'eau chaude se mélange à l'eau froide pour obtenir de l'eau tiède, et le phénomène est irréversible. Les

[65]OLIVENSTEIN C., (2003), *Naissance de la vieillesse*, Paris, O. Jacob.

échanges de chaleur ne peuvent se concevoir dans l'autre sens, ce qui a pour conséquence que le temps est pensé alors comme irréversible. Cette révolution s'accompagne d'une autre : non seulement irréversible mais tendu comme une flèche, le temps conduit tout système vers des conditions d'équilibre, de stabilité, de mort (ce qui est bien la définition de la seconde loi de la thermodynamique). Sans approfondir la question, on voit que l'on est passé d'un temps conçu comme simple mesure à un temps mouvement. Ce n'est qu'en 1905, avec la découverte de la théorie de la relativité, que va se briser cette conception linéaire et dynamique du temps fléché.

Einstein va faire la démonstration, bouleversante en termes de représentation du cosmos, que le temps n'est pas un absolu mais une donnée relative. Il y a changement de références : c'est la vitesse de la lumière qui est prise comme unité de mesure et cette nouvelle approche, qui n'a pas de conséquence sur la durée humaine, implique une véritable distorsion du temps tel qu'il était conçu précédemment. Paul Langevin a illustré cela avec la fable du « paradoxe des deux jumeaux ». Un jumeau reste sur terre et son frère effectue un aller-retour vers une étoile à une vitesse proche de la lumière. Au retour, le jumeau astronaute sera plus jeune de quelques années que son jumeau resté sur terre. Cela paraît absurde pour l'entendement humain mais de nombreuses expériences scientifiques récentes, conduites au CERN à Genève, ont prouvé ce phénomène de distorsion du temps. On peut comprendre le bouleversement de la pensée qu'entraîne une telle instabilité dans la conception du temps. La théorie du chaos, la physique quantique et la physique des particules permettent d'élaborer de nouvelles théories qui ont toutes un point commun : celui d'affirmer l'idée d'un éclatement du temps, après le temps élastique de la relativité. Les conceptions s'émiettent, et il n'est plus possible de se donner du temps une vision uniforme. Le temps varie selon le point de vue d'où il est regardé, et le futur proche de la science ne promet plus une improbable concordance des temps. Sans approfondir le débat, on peut dire que le temps des horloges, métaphore parlante dans le cadre social, ne correspond plus à la complexité des interprétations. Cette évolution ne concerne pas directement les acteurs de terrain mais la *doxa* sociale qui s'inspire toujours, même avec retard, du développement des sciences. Les honnêtes hommes d'aujourd'hui, si ignorants soient-ils des débats qui agitent le champ de la physique quantique, n'échappent pas aux conséquences de ces nouvelles interprétations dans des champs tel que l'histoire, la géographie, l'économie, voire l'ensemble des sciences humaines.

Dès la plus haute antiquité, les hommes se sont donnés des unités de mesure qui, si elles n'avaient rien à voir avec nos heures, nos minutes et nos secondes, jouaient leur rôle dans le contrôle des activités humaines. Il s'agissait, toujours et partout, de parvenir à construire un étalon fondé sur une régularité cosmique. Le premier élément de mesure a été, dans des civilisations différentes, le rythme solaire. Par la suite, les subdivisions de l'année solaire ont été une question de convention. Les Babyloniens, par exemple, la divisaient en 12 mois de trente jours et ajoutaient un mois supplémentaire tous les six ans afin que l'année calendaire corresponde au calendrier solaire. Les hommes se sont progressivement donné des instruments de mesure de plus en plus fiables (cadran solaire, sablier, clepsydre, calendrier à l'eau, horloge hydraulique), jusqu'à parvenir à l'horloge qui sera d'abord mécanique au 14ème siècle, puis électrique au milieu du 19ème siècle et à quartz aujourd'hui. Le mouvement a été dans le sens d'une augmentation permanente de la précision sans que la mesure du temps en soit altérée. Aujourd'hui, le nouvel étalon atomique de mesure indique qu'une seconde dure *9 192 631 770 périodes de l'onde électromagnétique émise et absorbée par un atome de césium 133 lorsqu'il passe d'un certain niveau d'énergie à un autre*. Cette précision ne suffit pas aux hommes pour définir d'une façon consensuelle ce qu'ils entendent par « temps ». On connaît la célèbre phrase de Saint Augustin : « Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne

me le demande, je le sais, mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne sais plus ».

Qui le sait avec précision ? Edgar Morin affirme que « nos mentalités sont restées villageoises[66] » alors que la mondialisation a radicalement modifié les liens des hommes à l'espace et au temps. On pense le monde selon une durée du passé, on est obligé de s'articuler à des temporalités nouvelles, contraignantes et parfois très surprenantes. S'adapter n'est parfois pas une question de compétence mais de rythme. Tout bouge, rien n'est stable, rien n'est acquis : comment alors parvenir à agir dans la tranquillité ?

Longue durée et temps événementiel

La science historique peut nous aider à comprendre cela. Il est banal de rappeler que le temps des historiens ne se confond jamais avec celui de l'événement vécu. De surcroît, la multiplicité des objets historiques s'accompagne d'une multitude de représentations du temps, toutes historiquement datées. L'historien relie des événements disparates et les fond dans un récit qui les éclaire de sa propre cohérence. Ces événements éclatés semblent se concentrer dans un temps linéaire, focalisé en un moment unique. De l'Antiquité au Moyen-âge, l'événement est traité à partir du récit d'événements dont l'historien a été le témoin ou dont il a reçu un témoignage digne de foi. L'histoire d'alors ne s'intéressait qu'aux faits et seulement aux plus significatifs d'entre eux, telle l'éruption du Vésuve. Ce n'est que tardivement, à partir des philosophes de l'Histoire et plus particulièrement d'Hegel, que l'événement est mis en perspective au regard d'une finalité prédéterminée. Fernand Braudel va introduire au 20ème siècle une distinction entre la *longue durée* du temps géographique, le *temps cyclique* de l'économie, et le temps *événementiel* du champ politique et individuel[67]. Cette distinction conceptuelle permet de penser l'événement d'une façon plus fine qu'on ne le faisait auparavant. Elle met en scène et explicite le rôle de la mémoire et de sa fiabilité. L'historien comme le philosophe découvrent que la mémoire, individuelle ou collective, est toujours une reconstruction et non la simple relation des faits bruts. Ce discours a posteriori est intéressant sur ce qu'il dit -non de l'événement brut- mais de la perception d'une époque révolue. On a longtemps cru que le passé se donnait à voir une fois pour toute, et l'on découvre que la relativité des points de vue casse le caractère univoque des interprétations. Le découpage des événements est de surcroît lui-même historiquement daté et souvent marqué d'un ethnocentrisme européen. Il suffit de se rappeler que, pour les musulmans, l'histoire commence en 632 après JC. Ainsi, la datation des événements par tranche de siècles est une invention récente. Les « périodisations » le sont aussi, qui découpent l'histoire selon une scansion censée rendre compte des ruptures fondatrices (Antiquité, Moyen-âge…) et mettent en scène des acteurs particuliers. Si l'on prenait la mort du Christ, plutôt que sa naissance 33 ans plus tôt, comme date initiatrice du calendrier occidental, la mise en perspective des événements s'en trouverait bouleversée. Si tel était le cas, l'avènement du 20ème siècle coïnciderait avec l'arrivée de Hitler au pouvoir… Bref, ce que nous avons vu sur le temps éclaté des physiciens, nous pouvons le redire à propos des historiens : c'est le point de vue qui crée la mise en perspective, et le temps des interprétations ne se confond plus avec son ancienne construction linéaire.

---

66 MORIN Edgar., (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

67 BRAUDEL Fernand., (1994) *Ecrits sur l'histoire II,* Paris, Flammarion.

Temps magiques, temps profanes

L'anthropologie conforte cette analyse. Marcel Mauss[68] a démontré que le devenir des sociétés ne s'inscrit pas dans une conception universelle du temps. On constate au contraire que la diversité des représentations symboliques du temps, qui s'observe à travers la pluralité des calendriers, se construit sur des événements fondateurs réels ou mythiques, point centraux définissant les identités. Le calendrier juif compte 12 ou 13 mois, le calendrier musulman débute avec l'hégire soit le 16 juillet 622, et l'on se souvient de la tentative révolutionnaire de substituer, entre 1793 et 1806, le calendrier républicain au calendrier grégorien. Les hommes s'inventent les moments fondateurs significatifs non du temps mais de leur conception du temps. Les anthropologues s'efforceront de construire des catégories pour comprendre ce phénomène. Ils vont distinguer le *temps magique* et *sacré* du *temps profane*. Ils vont faire émerger l'hétérogénéité des temps sociaux. Georges Gurvitch va ainsi s'atteler avec une rigueur de bénédictin à construire une grille lui permettant de distinguer l'ensemble des temps sociaux observables à son époque[69] Cette grille, qui se prétendait exhaustive, devait permettre de rendre compte des activités humaines observables de tous temps. Ce n'est qu'au 20ème siècle et dans les sociétés avancées que l'étude scrupuleuse des moments de la journée va prendre une telle ampleur et marquer profondément les mentalités. La logique du budget-temps imprègne la conscience collective contemporaine. Dans d'autres ères culturelles, elle n'a aucun sens. On assiste à une confrontation de plus en plus heurtée entre la durée intime et l'obligation sociale de gérer son temps sous le registre d'un contrôle rationnel et permanent. La psychologie se préoccupe ainsi beaucoup aujourd'hui de notre vision interne du temps pour constater, d'une part que ce temps est élastique et jamais statique, et d'autre part que les moments se vivent très différemment selon les contextes dans lesquels ils s'articulent. Bien évidemment, le temps psychique est toujours tributaire, voire esclave, de notre biologie. Finalement, soit l'on conçoit le temps comme une réalité hors champ de la conscience et appartenant à la nature, soit on l'aborde comme un phénomène psychique lié à la culture.

La phénoménologie heidegerienne introduira une nouvelle approche du temps, perçu comme le futur qui échappe et se restreint. Il prend la figure du devenir et de l'angoisse devant un temps compté, tant pour l'homme fini biologiquement que pour l'humanité. Le drame du chômage, pour revenir à notre sujet, est ainsi moins dû au traumatisme de ce qui est advenu qu'à une folle inquiétude devant un futur incertain. (« Je me fiche de ne rien pouvoir m'acheter aujourd'hui mais j'ai un besoin vital de savoir si je vais -ou non- retrouver un job. ») ; (« Les fonctionnaires qui osent faire grève se fichent de mon sort ! ») ; (« Je n'en peux plus de ne pas parvenir à penser à quelle sauce je vais être mangée ») ; (« M'emmerder aujourd'hui ne serait pas grave si l'on me promettait une fin »).

Ainsi, s'occuper du devenir de la planète et de son réchauffement relève d'une approche impensable un siècle auparavant. L'homme ne s'interroge plus sur ce qui n'est plus mais sur ce qui risque de ne plus être et ne pas advenir. La mise en perspective de son destin se déplace de la transmission du passé à une anticipation de ce qui ne parviendrait plus à se transmettre. Cette révolution dans le regard marque la conscience collective et individuelle. Il est aujourd'hui impossible de penser le temps sans se préoccuper de l'avenir. Il est essentiel de creuser le sens de cette évolution. Ainsi, aujourd'hui, tout économiste se veut prospectiviste. La construction de ses modèles est au service d'une permanente envie de contrôler le futur, d'anticiper sur les évolutions. La réalité peut le détromper sans cesse, il continue à prévoir et à prédire un futur improbable tout en affirmant que sa science balbutiante introduit des modèles pertinents même si la conjoncture est incontrôlable. Les

---

[68] MAUSS Marcel., (2002), *Manuel d'Ethnographie*, Paris, Payot.

[69] GURVICH Georges., (1966), *Les cadres sociaux de la connaissance*, Paris, PUF.

phénomènes de croissance, de crise ou de récession apparaissent-ils d'une façon cyclique, et selon quelle régularité ? On a construit différents modèles cycliques : aucun ne s'est avéré vérifiable.

Il est intéressant de constater que, dans les sciences humaines, chaque discipline tente de fonder sa propre représentation du temps sans tenir compte des avancées des physiciens. Il y aurait pourtant là une nécessité herméneutique si l'on prétend parvenir à penser certains objets et saisir les liens qu'ils « construisent » entre eux. On pense le temps pour soi. Ainsi Gurvitch va-t-il stigmatiser la prétention hégémonique des historiens qui se disent « les seuls capables d'arriver à la fois à la multiplicité des temps et à leur unité », mais il le fera pour défendre sa propre conception de la mesure du temps.

Pour contrer ces démarches autarciques, on assiste à une volonté de penser le temps d'une manière pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire. Ceci traduit plus un souci de consensus qu'une réalité dans la pratique de la recherche. Si, à l'évidence, certaines notions traversent aujourd'hui toutes les disciplines en dépit de leurs cloisonnements (ainsi l'espace, qui est devenu indissociable de l'idée de temporalité tant en géographie qu'en histoire ou en économie), le champ disciplinaire n'en marque pas moins de son empreinte une conception du temps liée à sa propre histoire et à ses penseurs majeurs. Si certaines grandes séparations signifiantes semblent partagées par l'ensemble des disciplines, telles que le temps quantitatif, le temps historique ou le temps subjectif, les définitions précises et opératoires reprennent leur autonomie dans la réalité des laboratoires. On pense le temps comme cela nous arrange : on peut le tordre dans tous les sens, contrairement à ce socle dur qu'est la durée psychique propre à chacun. Peut-on aller jusqu'à le nier ? Le philosophe anglais Berkeley disait que « L'être, c'est l'être perçu »[70], ce qui signifierait à l'extrême que le monde n'existe que dans notre représentation. Cette notion du temps a obsédé les philosophes par l'interrogation métaphysique qu'elle renferme, indissociablement perçue pendant des siècles comme liée à la question de l'existence de Dieu.

Comme Saint-Augustin en fait la démonstration dans ses *Confessions*[71], toute interrogation sur le temps amène l'homme à des résultats embarrassants. Car, après avoir admis que le temps est ce qui nous amène du passé au futur, il est obligé de constater que le passé, n'existant plus, ne saurait avoir une existence actuelle. Quant au futur, n'ayant pas encore d'existence, il ne saurait exister au moment où l'on énonce son existence. N'existe de fait que le présent qui, cependant, ne saurait se confondre avec l'ensemble du temps : si le présent est toujours là, il n'est plus du temps mais l'éternité. Cette aporie augustienne n'a cessé de hanter les penseurs, attirés par cet impensé resté… presque impensable. Les solutions pour résoudre l'énigme ont été de plusieurs sortes. Si le passé n'est plus, le futur pas encore là, ce qui est là c'est le présent, que l'on peut cerner comme une succession d'instants. Cette perception du temps est bien celle que le sens commun va fabriquer : le temps c'est la suite de nos micro-activités. Zenon d'Elée va pourtant tenter de briser cette représentation par la métaphore d'Achille et de la tortue, démonstration abstraite par laquelle il « prouve » qu'Achille, malgré sa vélocité, ne parvient pas à rattraper la tortue. Cela va lui permettre de réfuter la notion de divisibilité du temps. Et il faudra attendre Aristote, cent cinquante ans plus tard, pour dénoncer cette approche. Comme le remarque Jean-Francois Dortier[72] : « Selon Aristote, Zénon a commis une erreur de raisonnement concernant l'impossible divisibilité de l'espace et du temps. Il est vrai que l'on peut diviser à l'infini en segments de plus en plus petits toute portion du temps. Par exemple, une minute peut être décomposée en secondes ;

---

70 Cf. BERLIOZ Dominique., (2003), *Berkeley : langage et perception et art de voir,* Paris, PUF.

71 SAINT AUGUSTIN., (1996), *Confessions*, tome I, Les Belles Lettres.

72 Dans le remarquable numéro spécial de la revue *Sciences Humaines* consacrée au Temps dont je m'inspire dans cet article

puis milli-, micro- nano- secondes, etc. Mais, ajoutés à l'infini, ces segments infiniment petits n'aboutissent pas à un résultat supérieur à la minute. La somme-même-infinie-d'infiniments petits ne fait pas un infiniment grand. Cette somme reste toujours comprise dans les limites parfaitement circonscrites de la minute. L'erreur logique de Zenon a été de confondre l'infinité théorique des opérations (qui consistent à découper le temps en micro-unités puis à les additionner entre elles) avec le résultat de cette opération. Or cette somme totale est infinie. »

Dans sa *Physique*, Aristote définit le temps comme « le nombre du mouvement selon l'avant et l'après[73] ». Il associe donc dans sa thèse le temps et le mouvement. Le temps perd ainsi sa qualité d'absolu indépendant de la matière perçue dans le mouvement. Ce faisant, il situe le temps dans une réalité, celle des planètes qui tournent dans le ciel et celle des saisons qui impriment leur cadence à la nature. Le nombre du mouvement n'est pas l'astre mais il ne peut exister hors de sa réalité physique. Cette vision aristotélicienne du temps a été attaquée avec virulence par Saint-Augustin, car elle est se situait du seul côté de l'humain. Pour Saint-Augustin, on pourrait arrêter les planètes, le potier n'en arrêterait pas pour autant de faire tourner son tour. L'implicite qui s'énonce ici, c'est bien que le temps est inscrit dans l'âme de l'homme. La démonstration ne démontre rien, pas plus qu'Aristote ne parvient à prouver la véracité de ses assertions. Paul Ricoeur[74] a tenté d'analyser les raisons de leur approche divergente. Il explique ainsi qu'Aristote aurait eu une vision cosmologique du temps située dans la réalité, alors que Saint-Augustin aurait été le précurseur d'une analyse psychologique sous couvert de préserver le mystère du sacré. Ricoeur montre que nous sommes en présence d'un conflit d'interprétation qui est une sorte de paradigme de tout conflit interprétatif. Cette impasse de sens vient de ce que les deux théories s'occultent réciproquement par l'implication de chacune sur l'autre. C'est à vouloir établir un lien entre elles qu'on interdit au sens d'apparaître. Les deux théories auraient chacune à leur manière perçu une dimension essentielle du temps mais, en voulant s'affronter, elles tombent dans des contradictions logiques qui en annulent la double pertinence. C'est d'ailleurs la difficulté même de notre enquête : s'il est aisé de réfléchir à la temporalité des entreprises (Michelin n'est pas une start-up), si l'on peut affronter phénoménologiquement la durée intime des acteurs désinscrits de ces institutions, n'est-il pas hasardeux de rechercher une corrélation entre les deux ? Or toute démarche scientifique doit tenter d'articuler le registre des causes à leurs effets supposés. Si cette « dialectisation » est impossible, c'est alors, soit que la question est infondée, soit que le registre causal proposé n'est pas le bon. Comment faire en sorte que la mise en rapport parallèle des champs d'investigation ne renforce pas des points aveugles ? Comment saisir par exemple que la durée d'un cours d'une heure ne fera pas sens pour un jeune africain de culture subsaharienne ? Cela lui sera une culture imposée...

Emmanuel Kant a repris à sa manière l'éternelle question de savoir si le temps était un phénomène objectif ou le produit de notre subjectivité. Pour lui, le temps est bien une catégorie de l'esprit, un cadre mental nécessaire pour penser le monde et la place que nous y occupons. Nous ne pouvons échapper à une représentation du monde construite au sein de notre culture où le temps apparaît comme un continuum. Cependant ce continuum suppose toujours que soit perçue la condition de son émergence avant d'interroger sa finitude. Kant se pose la question du commencement, car les limites de notre entendement nous incitent à tenter de saisir ce qu'il y a avant. L'esprit humain n'arrive pas à penser qu'il ne peut y avoir un début. Kant montre que la pensée humaine bute tout autant sur l'absence d'un début que sur son incapacité à concevoir une infinitude absolue[75]. L'esprit est donc prisonnier d'un

---

[73] ARISTOTE *Physique*(I-IV)., (1926), Les Belles Lettres.

[74] RICOEUR Paul., (1991), *Temps et récit*, tome III,.Paris, Seuil.

[75] Cf. GRAPOTTE Sophie., (2004), *La conception kantienne de la réalité*, G.Olms (Allemagne).

cadre de pensée correspondant à son intuition de l'écoulement des choses et de la vie, et cela lui interdit de penser un impensable pour lui. Il est ainsi inconcevable de penser le temps ailleurs que par la perception que notre esprit nous en donne. La pensée kantienne montre que la finitude de l'homme ne lui permet pas de penser hors de ses propres cadres. Finalement, il est des questions impossibles à traiter, et la seule chose à faire consisterait donc à s'intéresser à la conscience intime du temps : là, chacun a quelque chose à dire et doit partager une expérience collective. Si je ne peux pas parler du temps, je puis parler de la manière dont je tente de l'habiter.

Temps et cultures

Martin Heidegger va théoriser cette posture dans *Etre et Temps*[76] , ouvrage majeur pour comprendre les enjeux philosophiques et existentiels s'articulant autour de cette problématique fuyante. Ce qui intéresse le philosophe, c'est la question centrale du rapport que chacun construit avec le temps de l'ici et maintenant. Il traite de l'impuissance éprouvée devant la finitude, et surtout de ce sentiment ontologique d'inachèvement permanent qui sécrète une insatisfaction à se sentir exister, pouvant confiner à une angoisse mortifère. Et ceci faute de savoir habiter le moment sans autre exigence que d'accepter qu'il est fait pour passer, et donc pour ne pas durer. Le temps n'est pas ailleurs, le temps n'est pas déposé dans l'homme. C'est au contraire *l'homme qui est jeté dans le temps*. Il n'y pas d'un coté un objet temps et de l'autre un sujet humain, mais un homme qui ne se sent homme que parce qu'il habite son temps et qu'il marque son identité. Cette liberté que le sujet a d'habiter ou non son temps, et de telle ou telle manière, est la source de la peur de vivre. Il n'a pas d'autre choix que de s'engager dans la vie et de prendre en charge son existence. Ce n'est pas le temps des étoiles ou des saisons qui va dicter son comportement, mais la manière dont il s'inscrira dans un acte qui fait émerger la conscience du temps. L'homme est le temps par sa capacité à se projeter dans l'avenir conçu, non comme la simple anticipation d'événements futurs, mais comme une sortie hors de soi vers un au-delà qu'il doit construire. Le temps est l'ouverture vers le monde des possibles. Mais alors, comment accepter la finitude de la vie humaine ? Comment avoir le courage de vivre puisque nous sommes mortels ? Heidegger affirme que les hommes, pour se sécuriser, se sont construits tout un système d'évidences. Une double approche lui paraît possible : soit se laisser absorber par la quotidienneté, soit se donner des jokers métaphysiques. Les deux approches poursuivent le même but : détourner les yeux face à l'échéance suprême. Pour Martin Heidegger, l'homme authentique sera celui qui aura le courage de regarder sa propre mort en face et qui osera même l'anticiper. Il y perdra sa tranquillité mais gagnera la faculté de vivre pleinement sa vie, sachant qu'elle est inscrite dans une finitude inexorable. Si le temps est notre destin, il fournit une potentialité de réalisation mais suppose d'accepter l'idée d'une clôture.

La phénoménologie est la voie royale pour l'étude du sentiment de vivre. Sans projection dans le monde, sans action permanente, l'identité se dilue et le temps disparaît.

En nous livrant actuellement à des enquêtes de terrain dans le cadre du laboratoire sur l'identité de la faculté d'Education de l' Institut Catholique de Paris , nous sommes frappé de voir combien le rapport au temps n'est jamais une donnée brute mais une construction qui dépend éminemment des cultures traversées. Ignorer ce fait, confinerait à s'enfermer dans une posture ethnocentrique.

Aujourd'hui sans doute beaucoup plus qu'hier au vu des acquis déjà multiples dans ce champ de la formation, vouloir former des éducateurs et des travailleurs sociaux à la rencontre des cultures nécessite la mise en place d'exercices de gestion des altérités

[76] HEIDEGGER Martin., (1976), *L'Etre et le Temps*, Paris, Hatier.

temporelles. Or s'impliquer dans des dispositifs formatifs de ce style se heurte à de multiples incompréhensions et obstacles. On essaie toujours de maîtriser les différences culturelles par la Raison et les savoirs (historiques, géographiques, économiques et politiques) qui semblent de prime sécurisants. Au contraire, tenter des expériences existentielles particulières renvoient à des perceptions cognitives parfois radicalement antagonistes provoquant des incompréhensions que l'envie d'un « politiquement correct » va tenter de masquer. Une rencontre culturelle véritable n'est jamais la quête d'un unanimisme de façade. Mais les structures formatives liées à des commandes sociales précises peuvent-elles ouvrir la boîte de Pandore ?

Résumé

Il est intéressant de constater que, dans les sciences humaines, chaque discipline tente de fonder sa propre représentation du temps sans tenir compte des avancées des physiciens. Il y aurait pourtant là une nécessité herméneutique si l'on prétend parvenir à penser certains objets et saisir les liens qu'ils « construisent » entre eux. On pense le temps pour soi. Ainsi Gurvitch va-t-il stigmatiser la prétention hégémonique des historiens qui se disent « les seuls capables d'arriver à la fois à la multiplicité des temps et à leur unité », mais il le fera pour défendre sa propre conception de la mesure du temps.

Pour contrer ces démarches autarciques, on assiste à une volonté de penser le temps d'une manière pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire. Ceci traduit plus un souci de consensus qu'une réalité dans la pratique de la recherche. C'est la même chose dans le domaine de la formation interculturelle. On a de la difficulté à accepter l'idée que le temps n'est pas une affaire d'hrologe mais de culture.

Mots-clés : temps - formation interculturelle - culture

Abstract

It is interesting to observe that in the human sciences, every discipline tries to constitute its representation of time without taking into account the progress of the physical sciences. There is, however, a hermeneutic necessity to do so, if we are trying to conceptualize certain objects and understand the relationships they construct between themselves. One thinks of time for oneself. This is the way Gurvitch criticises the hegemonic claims of historians, who think they are the only ones "capable of grasping the multiplicity of times and their unity". But he will do so only to defend his own conception of time.

To counter such autarkic approaches, there are essays at thinking time in a pluridisciplinary, even transdisciplinary, manner. The reason for this is a will to attain consensus more than a real practice of research. The same can be said of intercultural formation. It is difficult to accept that time is not a matter of clocks but of culture.

Keywords : time - intercultural formation – culture

Troisième partie : Diversité culturelle et dialogue interculturel en milieu scolaire

Diversité et gestion de la diversité culturelle. Analyse des pratiques des CPE de l'Académie de La Réunion

Driss ALAOUI
Université de La Réunion
ORACLE

Florence DARMON
Master Interculturalité
Université de La Réunion

L'Ecole est bien davantage qu'un lieu de transmission de connaissances, elle est constitutive d'une société (Boumard, 1989, Lapassade, 1991) produite quotidiennement par le jeu d'interactions entre des acteurs poly-identitaires venant de cultures différentes. De ce fait, la diversité culturelle devient un élément constitutif de l'espace et du temps scolaires. Lieu de vie, d'interaction, d'échange, l'Ecole est l'un des rares lieux, pour ne pas dire le seul endroit, qui se ferme sur lui-même pour s'ouvrir sur la civilisation humaine, pour explorer le cosmos. Dans ce lieu, « vivent », interagissent, communiquent, des millions d'élèves venant de milieux et de cultures différents.

Cet article s'inscrit dans une série de recherches relatives au traitement de la diversité culturelle en milieu scolaire réunionnais (Alaoui, 2005, 2007). Nous nous intéressons ici aux points de vue et aux pratiques professionnelles des Conseillers Principaux d'Education (CPE) par rapport à la diversité culturelle qui caractérise leur biotope. Quatre questions guideront notre travail : comment les CPE définissent-ils leur rôle dans un contexte pluriculturel ? Quelles sont leurs difficultés majeures ? Comment procèdent-ils pour les surmonter ? Quels sont leurs besoins en formation ?

C'est à partir d'une démarche ethnographique que nous avons procédé au recueil de données. Nous avons interviewé 25 CPE (14 femmes et 11 hommes) de différents collèges de l'île de La Réunion.

Rôle du CPE et diversité culturelle

L'examen des différents points de vue relatifs au rôle du CPE montre que ces derniers ne perçoivent et ne conçoivent pas tous leur rôle de la même façon. Il y a une vision qui se réfère de façon sélective aux textes officiels : « *le rôle d'un conseiller principal d'éducation se borne en tout et pour tout, quelle que soit l'origine ethnique culturelle et sociale, de faire respecter le règlement intérieur d'une part et d'autre part de veiller à la sécurité physique et morale des enfants, et tout individu bien entendu* » (Michèle, 37 ans, CPE depuis 9 ans). On peut noter dans ce passage que le rôle du CPE est défini de façon similaire à celui qu'avait jadis rempli le surveillant général. L'accent est mis sur l'ordre et la sécurité au détriment de la collaboration avec le personnel enseignant, l'animation éducative, le rapport avec les parents… Il va sans dire que cette perception du rôle du CPE détermine, comme on le verra plus loin, les actions à entreprendre et les réactions face aux conduites déviantes.

En revanche, certains CPE présentent et définissent leur rôle de façon plus complexe que la précédente, ils établissent un lien entre ce qui est prédéfini institutionnellement et ce qui est à (re) définir en fonction des acteurs en présence, de leur environnement et de la situation vécue. Cette vision introduit du jeu et une certaine liberté dans l'interprétation et l'exercice du rôle tel qu'il est prédéterminé. « *Je pense que cela se joue beaucoup plus sur la personnalité du CPE et le filing qu'il peut avoir avec les élèves, avec son environnement. Soit, il se contente de sa tâche dévolue par son statut et dans ce cas, il ne restera qu'un petit individu. Soit, il essaye d'aller plus loin. A savoir qu'il sort souvent de sa fonction et de sa mission. Mais que son rôle essentiel est de servir à la fois de médiateur, de négociateur, quelquefois même de thérapeute, de psychothérapeute et même de conseiller conjugal. Ce sont des choses qui me sont arrivées. (Rire). Mais (euh) quelquefois de conseiller « religieux » alors que ce n'est pas dans ma formation de départ* […]. *Nous nous faisons un devoir d'aller vers les autres, de connaître leurs croyances non pas pour les pratiquer, mais pour pouvoir les apprécier et travailler par rapport aux schémas qui nous sont donnés par les différentes cultures religieuses* […]. *Dans notre type d'établissement, le CPE ne doit surtout pas avoir des calendriers préétablis et posséder une montre qu'à type de décoration. (Euh), le but n'étant plus la gestion du temps mais une gestion de l'humanité tant au sens (euh) social, culturel voire même au sens philosophique du terme. C'est l'homme avec un grand H majuscule qui doit être aidé.* » (Patrice, 46 ans, CPE depuis 14 ans).

On a là toute une conception qui articule la définition institutionnelle du rôle, des contraintes contextuelles et des points de vue individuels des CPE. Il s'agit d'ailleurs d'une vision qui accepte de prendre en considération ce qui n'est pas défini officiellement, qui refuse de fuir la confrontation avec l'imprévu, qui accepte de découvrir l'inconnu, d'être à l'écoute du terrain et d'enraciner sa pratique dans un quotidien complexe. On peut notamment parler d'une vision du quotidien qui torde le cou à une conception comptable (« budget-temps »), laquelle a en effet besoin d'un « calendrier » et d'une « montre » pour effectuer une parcellarisation du quotidien. L'horizon du quotidien, comme le définit C. Javeau, n'est pas la journée, mais bien la socialité, c'est à dire l'agencement concret des interactions au sein d'un environnement concret. Ainsi, ce qui compte pour certains CPE interviewés c'est ce qui se passe pendant les interactions sociales impliquant différents acteurs de la communauté éducative, et en particulier les élèves. Ces interactions définissent à chaque fois la situation dans laquelle le rôle du CPE se précise tantôt comme « médiateur », « négociateur », tantôt comme « psychothérapeute », « conseiller conjugal ». Dans un contexte pluriel, le rôle d'un acteur principal de la vie scolaire est foncièrement pluridimensionnel et multidirectionnel.

On le voit, la construction permanente du rôle du CPE, comme le souligne une partie des interviewés, se fait dans le dépassement de leur mission. Selon eux, celui qui refuse d'aller au-delà « *ne restera qu'un petit individu* ».

L'autre élément fondateur de cette vision dynamique du rôle du CPE est l'altérité. « *Nous nous faisons un devoir d'aller vers les autres* » disait un CPE. La vie scolaire d'un établissement se fond et s'élabore à partir des liens que les uns tissent avec les autres. Aller vers l'autre signifie, comme le précise V. De Gaulejac (1999), avoir « la capacité d'entrer en rapport avec un semblable-différent, avec un autre soi-même qui ne l'est pas, à remplacer la peur instinctive de l'autre (la figure de l'étranger) par une curiosité, une attention, une ouverture ».

Dans ce sens, la différence compte peu car l'accent est mis particulièrement sur le rapport à autrui. Il nous semble important de situer le « devoir d'aller vers les autres » dans un cadre plus général, à savoir la manière dont les CPE perçoivent leur contexte. Sur ce point, les avis sont unanimes : tous les CPE reconnaissent le caractère pluriel de leur environnement

professionnel. Plus encore, ils insistent sur la composition hétérogène du public fréquentant leur établissement et sur l'intérêt d'une connaissance fine de la société réunionnaise parce que cette connaissance est indispensable pour une meilleure gestion de la diversité culturelle en milieu scolaire.

Quelques difficultés auxquelles sont confrontées les CPE

Exercer dans un contexte pluriculturel, que l'on soit dans une conception complexe ou limitative de son rôle, ne va pas sans difficultés. La majorité des interviewés évoquent les obstacles qui rendent difficile l'accomplissement de leur mission et paradoxalement ces obstacles font partie du travail permanent de définition de leur rôle. Seuls deux CPE sur vingt-quatre affirment ne pas avoir rencontré des difficultés qui méritent d'être soulignées.

En tête de ces difficultés, on trouve :

- Le racisme

> *« Le premier problème pour moi c'est le « racisme » au niveau des réunionnais. C'est-à-dire que les réunionnais peuvent avoir des propos racistes envers les comoriens, les métropolitains, etc. Expliquer à un élève que le racisme ce n'est pas bien, on va lui dire que ce n'est pas bien, mais on n'a pas l'habitude de traiter ce genre d'affaire au niveau de La Réunion. À La Réunion, on considère qu'il n'y a pas de problème à ce niveau-là et donc on a pas d'outil, alors que tout le monde sait plus ou moins qu'il y a quand même des choses qui sont non dites, des sous-entendus, si on gratte un peu, ce n'est pas non plus tout à fait l'osmose qu'on nous décrit à la radio ou dans les journaux »* (Jean-Pascal, 32 ans, CPE depuis 8 ans).

L'Ecole à La Réunion est-elle confrontée à des infractions à caractère raciste ?

À l'heure actuelle, il n'existe pas de statistiques fiables relatives aux actes racistes à l'île de La Réunion, mais l'absence de statistiques n'a jamais signifié l'inexistence d'un phénomène.

Les résultats partiels des enquêtes menées par D. Alaoui (2005, 2007) sur la diversité culturelle en milieu scolaire réunionnais corroborent les témoignages des CPE confrontés quotidiennement à des propos racistes visant plus particulièrement les élèves mahorais et comoriens. Si les actes racistes n'épargnent pas l'Ecole, il convient néanmoins de préciser que ces actes ne relèvent pas d'un racisme qui repose sur une rationalisation idéologique, mais d'un racisme suscité par le sentiment d'être envahi et par des doutes qui planent sur le devenir professionnel des plus démunis, d'un racisme nourri par l'ignorance et les failles d'une éducation qui n'a pas encore su socialiser au pluriel (Abdallah-Pretceille, 1999).

On peut se demander pourquoi persiste une tendance visant à nier l'existence d'actes racistes ? Nos observations partielles nous conduisent à émettre l'hypothèse suivante :

la reconnaissance de la présence d'actes racistes en milieu scolaire et au sein de la société réunionnaise est perçue d'une part comme incompatible avec les traits qui singularisent l'île de La Réunion comme société multiculturelle et pluriethnique et d'autre part peut nuire à son image de société de paix, de tolérance, de fraternité…

En attendant de vérifier cette hypothèse dans nos prochaines enquêtes de terrain, et peu importe les raisons qui expliquent ce refus, nos CPE considèrent le racisme comme une

réelle difficulté parce qu'il s'agit de mots qui blessent, de comportements qui rejettent et stigmatisent. D'ailleurs, ces actes s'opposent à une partie de leurs activités parce qu'ils freinent, voire font capoter, des tentatives de mise en commun du même et de l'autre, fragilisent les liens entre les élèves, constituent une entrave au respect des éléments fondamentaux du civisme, rabaissent autrui en pointant les différences et en véhiculant des stéréotypes et des préjugés négatifs.

Les conséquences des actes racistes sur les victimes constituent d'autres difficultés à prendre en compte : absentéisme, décrochage scolaire, isolement, violence…

Les déclarations des CPE sont de véritables interpellations que la société scolaire doit prendre en considération : l'Ecole doit écouter et être attentive à ce qui se passe dans l'Ecole pour mieux affronter les problèmes mentionnés plus haut. Un problème bien identifié est toujours une avancée et quand il est bien posé il est à moitié résolu (Lobrot, 1974).

- Les codes culturels et linguistiques

La présence de plusieurs codes culturels et linguistiques est susceptible d'engendrer des difficultés de contact et de compréhension. Ce type de difficultés ne peut être ni dissocié ni pensé en dehors de la diversité ethno-socioculturelle du contexte dans lequel il se manifeste, en l'occurrence la société réunionnaise.

> *« Maintenant le deuxième problème, qui avait aussi par rapport à ça, est au niveau intégration. C'est vrai qu'au niveau de La Réunion on a toujours eu des populations qui se sont fondues dans le moule, que se soit chinois, tamoul, etc. Ils ont essayé de s'intégrer dans cette société réunionnaise. Le problème donc qu'il y a actuellement et qui apparaît avec les mahorais et les comoriens, c'est qu'ils sont venus à La Réunion, mais ils ont importé leur culture. Donc, ils restent attachés à leur façon de s'habiller : on voit des parents arrivés ici en tenue traditionnelle. Ils ont aussi un langage qui leur est propre, leur langue régionale. Ça nous fait à ce moment-là 3 langues : le français, le créole, le comorien* (Swahili, NDLR) *ou le mahorais* (le shimaorais, NDLR). *Il y a aussi plusieurs barrières qui sont posées par cette situation-là. Alors que toutes les autres ethnies ont essayé d'abaisser au maximum les barrières pour pouvoir s'intégrer, la population mahoraise, à mon avis, avec le problème de la langue, surtout ça, nous pose un problème d'intégration. On n'a pas les mêmes discussions, on ne peut pas intervenir de la même façon. On ne sait pas comment ça va être interprété. On ne sait pas non plus comment ça va être perçu par rapport à leur culture. Il y a des choses qui sont normales pour nous et qui peuvent paraître aberrantes pour eux par rapport à leur scolarité, au suivi des élèves, par rapport à la discussion, par rapport à leur liberté, par rapport à pleines de choses qui sont faites par rapport aux élèves »* (Jean-Pascal, 32 ans, CPE depuis 8 ans).

Si le racisme peut être considéré comme une difficulté indépendante de la volonté du CPE et pas totalement inhérente au fonctionnement institutionnel de la société scolaire c'est parce qu'il interroge la société globale. Les difficultés liées à la coprésence de références culturelles et linguistiques différentes dans l'espace scolaire ne peuvent être, de notre point de vue, imputées à l'autre, à l'étranger, car elles sont d'ordre interactionnel. Le contact culturel, tel qu'il est défini par J. Poirier, est « l'ensemble des interrelations culturelles qui se nouent entre deux cultures mises en rapport (direct ou indirect, physique ou non, continu ou

épisodique, conscient ou inconscient) » (1972 : 24-25). L'Ecole est l'un des rares espaces structurés et organisés pour accueillir des élèves venant d'une multitude de cultures, de religions et de milieux sociaux différents. Lors d'un contact culturel, il nous semble tout à fait normal que le choc culturel précède l'entente culturelle. Celle-ci ne peut être considérée comme une condition préalable à toute rencontre culturelle. La compréhension, comme l'explique E. De Queiroz, n'est pas première, elle est la suite et l'aboutissement de plusieurs tentatives cognitives mutuelles. Lors d'une interaction, il n'y a pas d'un côté une partie entièrement responsable de l'incompréhension, voire de l'échec de la rencontre, et de l'autre une partie qui constate et désigne l'autre comme à l'origine des malentendus. Il s'agit d'une interaction complexe qui met en contact deux cadres de références différents. Si chaque acteur de l'interaction se réfère exclusivement à son système de valeurs en ignorant celles de son interlocuteur, autrement dit, si l'ethnocentrisme l'emporte sur la décentration, les chances d'aboutir à une intercompréhension sont quasi nulles. Penser le contact culturel en termes de processus c'est accepter de n'être en contact qu'avec des fragments de la culture de l'autre et de la sienne, cela laisse ouvert le chantier de la co-construction du commun comme projet permanent. Quant à l'obstacle de la langue, les points de vue des CPE ne font que confirmer ceux d'autres acteurs de la communauté scolaire (enseignants, assistants sociaux, infirmiers, élèves… interviewés dans le cadre d'une recherche menée par D. Alaoui (2007)). En effet, certains élèves mahorais et comoriens (primo-arrivants), ainsi que leur famille, ne maîtrisent ni la langue créole ni la langue française et les CPE interrogés ne connaissent ni le shimaorais ni le swahili. Cependant, les mahorais et les comoriens seraient seuls à endosser la responsabilité de cette réalité. On leur reproche l'absence de volonté et d'effort pour assimiler la langue de la société d'accueil. Cette situation fonctionne comme un analyseur de la politique d'accueil et d'intégration de ces populations, ainsi que des processus d'acculturation et des stratégies acculturatives qu'elles élaborent pour agir dans leur nouveau milieu.

Comment les CPE surmontent-ils ces difficultés ?

Plusieurs pistes et solutions sont proposées par les CPE parmi lesquelles nous en exposons quelques-unes.

- Empathie

> *« Se mettre à la place d'autrui dans un premier temps, car souvent on réfléchit avec notre petit cerveau d'européen et avec la connaissance de l'élève dans son ensemble. Donc, se mettre à la place de l'autre de son vécu pour savoir dans cette situation qu'elle aurait été notre réaction et pour comprendre la réaction des uns et des autres. Comprendre ne veut pas dire excuser en cas de problème »* (Sabine, 29 ans, CPE depuis 6 ans).

Plusieurs CPE ont évoqué l'importance de se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre, autrement dit avoir une attitude empathique à l'égard de l'autre. Celle-ci exige une capacité permettant, selon C. Rogers et G. Kinget, que l'« on éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et qu'on en perçoive la cause comme il la perçoit (c'est-à-dire qu'on explique ses sentiments ou ses perceptions comme il se les explique), sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre. Si cette dernière condition est absente, ou cesse de jouer, il ne s'agit plus d'empathie mais d'identification » (1962 : 197).

A la lumière de ces éléments plusieurs questions méritent d'être posées.

Peut-on comprendre l'autre en se mettant à sa place ? Prendre la place de l'autre n'est-ce pas se substituer à lui ? Se substituer à l'autre empêche-t-il de voir l'autre, de le comprendre et de se comprendre ? Peut-on réellement percevoir les différences quand on est à la place de l'autre ? Que devient l'altérité dans la compréhension empathique ? Peut-on écouter l'autre tout en restant soi-même ? Existe-t-il une bonne distance pour comprendre et écouter l'autre ?

Interpréter le monde et les comportements des autres en ne se référant qu'à son propre système de significations peut en effet engendrer des incompréhensions et des tensions. Cependant, se mettre à la place de l'autre ne permet pas de voir la même chose que l'autre car nous percevons le monde et les événements qui s'y manifestent avec des filtres, nous voyons avec nos lunettes culturelles. Voir comme l'autre suppose être neutre, or la neutralité est un leurre car nous sommes toujours dans l'« être impliqué ». Entre une attitude ethnocentriste qui voit le monde à partir de son propre monde et l'illusion de ressentir ce que l'autre vit, le dépassement nous semble résider dans une écoute respectueuse de l'altérité, dans une ouverture qui permet à soi de rester soi et à l'autre de rester autre, et dans un rapprochement qui ne porte pas atteinte à la singularité des personnes en situation de coprésence. Ch. Wulf, qui met en exergue les conséquences d'une compréhension hâtive, nous invite à « développer des formes de rencontre avec l'étranger qui le laissent subsister en tant que tel et conduisent à voir dans cette altérité qui se dérobe à toute compréhension, l'enjeu et le bénéfice de la rencontre elle-même. Dans l'intérêt de la différence de l'autre, il s'agit donc de renoncer à la « compréhension », à l'« adaptation», à l'« empathie », à l'« assimilation », à l'« identification », au bénéfice de la différence » (1998 : 14).

Toutefois, « la rage de compréhension » dont parle Ch. Wulf est transmutable en « sagesse de compréhension » grâce aux approches interculturelles qui reposent sur une éthique de la diversité et de l'altérité. Le risque de manipulation d'autrui par le biais de la compréhension de l'autre se voit considérablement réduit car celle-ci est liée à la compréhension de soi. Nous pensons que l'empathie doit au moins être complétée par la décentration, en tant qu'attitude complexe, parce qu'elle est dialogique : l'autre et soi sont concernés par le même processus. La décentration, telle qu'elle est définie par C. Camilleri, est « la prise de conscience et la « déconstruction » des attitudes et autres éléments de la personnalité qui empêchent de prendre en compte l'autre dans sa différence. Ce qui amène logiquement à ne tenir compte que de soi dans ses représentations, jugements et conduites. C'est évidemment le premier palier à atteindre pour la sensibilisation à l'interculturel » (1989 : 393). La décentration aidant à pénétrer le système de l'autre se prolonge en un « connais-toi toi-même » (*idem*). Ce retour sur soi, ainsi que l'interrogation des manières dont on voit l'autre et dont on se voit en relation avec l'autre, relève partiellement de l'« **auto-maïeutique implicationnelle** ». J.-L. Le Grand entend par cette expression « la démarche d'accouchement de soi et l'écriture correspondante explorant diverses implications personnelles dans une visée d'élucidation heuristique ».

Il ne s'agit ici ni de la maïeutique de Socrate, qui signifiait l'art d'accoucher les esprits des pensées qu'ils contenaient sans le savoir, ni d'une démarche introspective visant à se couper du monde. L'auto-maïeutique, explique J.-L. Le Grand, « cherche à déconstruire ce qui serait une identité pour saisir comment le « Soi » est habité de manière complexe et opaque par une multitude de néo-identités hétérogènes ». Cet auteur précise qu'il ne s'agit donc pas seulement d'un accouchement de soi mais d'un accouchement envisagé dans une intention et un objectif de connaissance. Autrement dit, dans une situation de contact culturel et dans une perspective de surmonter les difficultés liées à la différence et à l'altérité, « soi » devient objet de connaissance car condition sine qua non de la connaissance de l'autre.

- Médiation et/ou sanction

Devant des situations conflictuelles, la démarche choisie par certains CPE interrogés vacille entre « médiation », « sanction »…

> *« Eh bien, d'abord je commence par une discussion entre l'adulte référent que je suis et les jeunes qui sont en conflits les uns avec les autres. Si la discussion a bien été admise et comprise, je laisse ce que j'appelle un délai de sursis avant une éventuelle sanction. Si par contre, à la suite de cette mise à pied, cette médiation entre l'élève, le conflit redémarre alors, il y aura premièrement une sanction qui peut aller en cas de blessure entre adolescents jusqu'à l'exclusion temporaire. Lorsque les règles de base sont transgressées en particulier la loi sur le racisme, la discrimination raciale nous nous réservons et je me réserve (euh) éventuellement le droit de déposer plainte »* (Patrice, 46 ans, CPE depuis 14 ans).

Ou encore

> *« Lorsque ces principes* [respect, tolérance…NDLR] *sont transgressés, je sanctionne ces élèves soit par des heures de colle où ils ont un travail sur le vivre ensemble soit par des réprimandes devant les autres élèves pour qu'ils aient hontes de leurs actions. Ils doivent s'excuser, car selon moi il faut adopter une tolérance zéro face à ce genre de problèmes. Le CPE doit jouer le rôle de médiateur dans l'éducation de ces élèves »* (Françoise, 33 ans, CPE depuis 3 ans).

A la lecture de ces passages, nous nous sommes posés une première question : s'agit-il de médiation ou d'une intervention d'un agent normatif ?

> *« Globalement la médiation se définit comme un mode d'établissement de passerelles et de gestion des tensions sociales, grâce à l'entremise d'un tiers, neutre, indépendant et sans autre pouvoir que l'autorité que lui reconnaissent les partenaires à la médiation qui l'auront choisi ou reconnu librement »* (Guillaume-Hofnung, 1992 : 651).

En ce sens, la médiation n'est pas gadgétisable, n'est pas réductible à un ensemble de techniques ou de recettes magiques applicables à tous moments. Pensée en termes de modèle et de processus (Bonafé-Schmitt 1992, Six 1990, Guillaume-Hofnung 2007), la médiation, comme mode de régulation sociale, offre aux protagonistes un espace de communication et de dialogue leur permettant de trouver avec l'aide d'un adulte des solutions à leur conflit. Plusieurs éléments, entrant dans la définition de la médiation, sont absents des descriptions faites par les CPE concernant leur mode d'intervention et de traitement des tensions relatives à la diversité, alors qu'ils qualifient eux-mêmes comme un travail de médiation. On peut se demander si le CPE est l'acteur le mieux placé pour remplir le rôle de médiateur ? N'y a-t-il pas une incompatibilité entre son rôle institutionnel et les fondements de la médiation ? Peut-on être juge et partie ? La médiation proposée par le CPE ne véhicule-t-elle pas une contrainte susceptible de compromettre la liberté et l'autonomie des médiés ?

Les pratiques professionnelles exposées dans ces deux extraits ne relèvent pas de la médiation telle que nous venons de la définir. On constate que les notions de passerelle et de pont symbolisant la médiation, la liaison, la mise en rapport sont quasi absentes. Selon G. Simmel (1989), en réunissant les deux rives, le pont introduit une continuité là où il y avait

une disjonction, une séparation. Il rend possible l'unité de la diversité que représentent les deux rives. Le médiateur est un tiers qui propose ses services aux protagonistes enfermés et agrippés à leur vision, à leur intérêt individuel afin de les aider à formuler de façon claire leur point de vue et pour pouvoir s'acheminer vers une solution co-construite. Or, ces extraits relatent des pratiques professionnelles proches de l'intervention d'un agent normatif garant du respect des règles qui gèrent la vie scolaire. Le principe de neutralité (pour nous, la neutralité ne peut être que relative) et de partialité, qui caractérisent la médiation, sont incompatibles avec la manière dont les conflits cités sont appréhendés. S'ajoute à cette contradiction majeure, le recours à la sanction comme contrainte afin que les protagonistes se conforment au règlement intérieur. Le travail profond sur les causes du différend opposant les deux parties, et qui devrait être mené par les protagonistes à l'initiative du CPE, est marginalisé au profit d'un discours qui se limite au rappel des règles collectives et à la prise de sanctions à l'encontre de l'un ou des deux protagonistes. Enfin, en décidant de porter plainte quand il s'agit d'une transgression majeure, le CPE perd son statut de tiers, dans ce cas l'interaction devient forcement dyadique. Faut-il encore préciser que « la médiation a pour but de rendre à chaque personne sa faculté d'entendre l'autre afin de construire un modus vivendi […]. On l'a compris, la médiation n'a de valeur pour nous que si elle rend à chacune des personnes son autonomie de négociation. Lorsque cette autonomie est retrouvée, les protagonistes, les propositions apparaissent de part et d'autre et sont entendues, évaluées et discutées » (G. Rousseau cité par Duriez, 1997 : 24).

- Mise en commun et organisation d'activités culturelles

Relativement à l'isolement qui touche certains élèves mahorais et comoriens, mais aussi réunionnais, des CPE voient dans la mise en relation une voie porteuse permettant de tisser des liens entre élèves.

> *« On essaie au maximum de créer des échanges entre eux afin qu'ils apprennent à mieux se connaître. On a mis en place une semaine creoline où chaque culture devrait montrer ses habitudes, ses traditions, on a mis en place des manifestations sportives et on a mélangé les cultures afin de créer un esprit d'équipe de solidarité entre eux. À partir de la rentrée 2006/2007, on va mettre en place une équipe qui s'occupera des journées de l'abolition de l'esclavage, de l'indépendance malgache et mauricienne, de la journée des droits de l'enfant afin que tous se sentent valorisés. On a commandé récemment un ensemble de livres où l'un d'entre eux se nomme « Civilité, civisme, citoyenneté – pratique dans la cité scolaire »*[77] *où les auteurs proposent de travailler ensemble sur les thèmes de la civilité, du civisme et de la citoyenneté, comment mieux vivre à l'école ? »* (Alexandra, 44 ans, CPE depuis 14 ans).

La cour de récréation reste un espace qui offre une vue globale de la composition des groupes, de la manière dont ces derniers répartissent et occupent l'espace scolaire. La volonté de faire interagir des semblables-différents, qui se « haïssent » et se rejettent, passe par l'organisation de moments susceptibles de les impliquer, notamment les semaines culturelles pour faire connaître à la fois les spécificités culturelles, mais aussi leur inscription dans une commune humanité.

Ces activités, quand elles ne sont pas réduites à des aspects folkloriques, visent également à lutter contre l'ignorance des cadres de références qui forment la diversité

[77] Roland Gisbert, Roger Bergeras, Gérard Cellier, Civilité, civisme, citoyenneté – pratique dans la cité scolaire, CRDP de l'académie de Grenoble, 2001, 293 p. (NDRL).

culturelle de la société scolaire, à remplacer de fausses connaissances qui fonctionnent comme obstacles épistémologiques (Bachelard, 1999) par un début de connaissance de la culture de l'autre.

Il nous semble judicieux de relier les activités culturelles aux activités interculturelles. Celles-ci répondent à des besoins différents de ceux satisfaits par l'organisation d'activités culturelles. Nous avons demandé aux CPE s'ils ont déjà ou s'ils envisagent préparer des activités d'ordre interculturel. Les réponses obtenues varient entre « *on n'a pas le temps* », « *on travaille dans l'urgence* » ou encore « *Je pense qu'il y a assez de manifestations interculturelles à l'extérieur... non je ne vois pas l'intérêt, mais c'est vrai qu'il y a des danses indiennes à la fin de l'année ; on n'est pas contre le fait, mais ce n'est pas tout le temps...* » (Alain, 36 ans, CPE depuis 5 ans).

Le dernier extrait d'entretien montre tout d'abord qu'il y a une confusion entre activités culturelles et interculturelles. Toutes les manifestations culturelles ne sont pas forcément de nature interculturelle « puisque la mise en présence des porteurs de culture n'est jamais que celle des images qu'ils construisent les uns sur les autres, et qu'il faut progressivement corriger pour qu'elles s'approchent de leur réalité : ce qui ne prête évidemment pas à des relations immédiatement appropriées » (Camilleri, 1995 : 135). La mise en commun est une entreprise qui ne se réalise pas par une simple juxtaposition des cultures. Le préfixe « inter » permet d'opérer une première distinction entre ces deux types d'activités. Il signifie d'abord interaction, échange, rapprochement… Il renvoie également, selon M. Abdallah-Pretceille (1999), à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont on se voit.

On peut se demander d'où vient ce flou ? L'interculturel, comme conception et démarche des faits socioculturels, est relativement récent et de ce fait il est encore méconnu de certains professionnels de l'éducation. À cela s'ajoute le manque, pour ne pas dire l'absence, de formation relative à l'interculturel. Cette situation ne favorise guère l'introduction et la traduction de l'interculturel dans la vie scolaire.

Nous avons posé cette question aux interviewés : avez-vous suivi, durant la formation initiale à l'IUFM, des cours sur l'interculturalité ?

> *« Non, nous n'avons pas suivi des cours sur l'interculturalité. »*

Depuis que vous êtes en poste, avez-vous suivi des formations sur l'interculturalité ?

> *« Non, car aucune formation n'a été proposée par les différentes instances de formation »* (Alexandra, 44 ans, CPE depuis 14 ans).

Sur 25 CPE interviewés, 15 ont suivi leur formation à l'IUFM de Saint Denis de La Réunion, tous affirment ne pas avoir bénéficié pendant la formation initiale et continue d'initiation ou de sensibilisation à l'interculturel. Cependant, L'IUFM de La Réunion n'est pas le seul institut où l'interculturel est encore marginalisé. Des CPE et des enseignants formés dans des IUFM de l'Hexagone, interrogés dans le cadre d'une autre enquête (Alaoui, 2005), avouent ne pas avoir bénéficié de ce type de formation. Or, l'appréhension de la complexité de la diversité ne va pas de soi. Seules des formations sérieuses offrent la possibilité d'acquérir des outils et des approches aussi complexes pour répondre aux interrogations que soulèvent les rencontres plurielles en milieu scolaire. Il est temps de concevoir et de considérer que « l'apprentissage de la diversité et de l'altérité est une composante à part entière de toute formation » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 2).

Nous avons identifié, dans les deux derniers axes de cet article, les difficultés auxquelles sont confrontées les CPE ainsi que leur traitement. Les limites de certaines

démarches fonctionnent comme un analyseur et posent ainsi la question de la formation et des besoins en formation.

Besoin en formation

Le caractère multiculturel de la société scolaire et la complexité croissante des cultures en contact rendent caduque toute limitation à la connaissance objective des cultures présentes dans l'espace scolaire. Cette connaissance ne constitue pas une condition suffisante pour comprendre ce qui se joue lors d'une interaction sociale, et d'autant moins pour arriver à une intercompréhension.

L'articulation des difficultés rencontrées par les CPE et les manières dont ils les gèrent, les surmontent, aident partiellement à définir leurs besoins en formation. Nous en avons identifié deux :

- Apprendre à connaître autrui

> *« La formation on en a toujours besoin, elle est nécessaire si l'on veut faire évoluer le phénomène, il y a un manque de connaissance sur les différentes manières de vivre, comment apprendre à régler tel ou tel problème par rapport aux différentes cultures, quelle attitude utilisée ? Un simple geste peut avoir une signification différente selon les cultures et ça peut entraîner un dysfonctionnement très important. Il faut arriver à comprendre les particularités de chacun afin d'éviter au maximum les divers conflits qu'il peut y avoir. Mieux on sera formé, mieux les élèves se comporteront et ça aura un impact positif sur la société réunionnaise »* (Alexandra, 44 ans, CPE depuis 14 ans).

Ce passage rappelle ce que nous avons identifié dans la partie « difficultés », à savoir notamment la méconnaissance des codes culturels présents dans la société scolaire. Il apparaît clairement dans ce point de vue que la réponse ne saurait être limitée à une simple connaissance des cultures. L'Ecole est un espace où les cultures se mettent en acte et en mouvement, et c'est bien cette dynamique et ce processus qui méritent d'être connu et maîtrisé. Il y a souvent un décalage entre la culture comme connaissance et l'interprétation de celle-ci faite par les acteurs. Ces derniers ne sont pas de simples traducteurs de leurs cultures, ils en sont les artisans. Le plus important, c'est la prise en compte dans le travail d'analyse et d'élaboration des activités de la culture en acte. « Les connaissances abstraites et globalisantes des cultures oblitèrent la re-connaissance de l'individu singulier, sujet de la formation, elles obscurcissent la dynamique de la formation en fonctionnant comme un filtre voire un écran » (Abdallah-Pretceille, 2003 :11). A fortiori, l'Ecole est souvent le théâtre de tensions qui ne sont pas purement culturelles mais qui sont, comme l'explique Camilleri (1995), un indicateur de conflits d'un autre ordre. Il nous semble essentiel de voir dans « Comment apprendre à régler tel ou tel problème ? », « Quelle attitude utilisée ? », deux interrogations qui soulèvent la question des apprentissages et des compétences interculturels. Nous sommes ici dans une perspective qui, sans négliger l'importance d'apprendre les autres cultures, met davantage l'accent sur les processus de rencontre, de compréhension et sur leurs composantes en privilégiant des démarches interrogatives (Abdallah-Pretceille, 2003).

D'autres propositions de formation font référence au voyage : « *C'est pas mal du tout comme idée d'aller à Mayotte dans le milieu des élèves pour s'imprégner un peu des us et coutumes et peut être mieux comprendre pourquoi on se heurte par moments à des réactions dans l'établissement »* (Sabine, 29 ans, CPE depuis 6 ans).

L'idée d'aller dans la société d'origine de certains élèves scolarisés à La Réunion pour se familiariser et comprendre la spécificité culturelle de ces populations, ne peut être porteuse de sens que si elle va au-delà d'un simple contact. Le passage d'un groupe restreint au groupe d'appartenance, voire plus largement la société globale, ne peut à lui seul favoriser ou aider à une meilleure compréhension des situations micro-locales. Si les voyages permettent d'apprendre beaucoup de choses, ils ne permettent pas de répondre à des interrogations complexes. Il est important de les inscrire dans un projet de formation structuré.

- Autoformation individuelle, collective et analyse interne

> *« Les besoins en formation, ils seront de deux types. J'allais dire, le premier serait un type de formation de groupe pour les personnels d'un secteur géographique confrontés aux mêmes situations, en particulier d'échanges de situations et d'échanges de résolutions de situations. Il n'empêche que je pense, que la principale des formations est une formation personnelle de l'individu, qui se trouve à un moment donné devant un questionnement qui cherche une réponse et qu'il doit en tout honneur se documenter pour se renseigner, et ensuite préparer une possibilité de mise en action. Mais je suis beaucoup plus partisan de l'action et de la formation de type individuel, avec ensuite un regroupement en commun de nos expériences »* (Elodie, 41 ans, CPE depuis 15 ans).

L'analyse de cet extrait appelle au moins deux remarques. Le dépassement du réductionnisme, dont parle M. Fabre (1994), qui consisterait à ramener la formation à l'une de ses formes privilégiées : la formation professionnelle. L'autre remarque est l'articulation de la formation personnelle et l'échange, le partage de points de vue par rapport à des situations similaires vécues sur le terrain professionnel.

L'autoformation individuelle et collective est donc suscitée par l'interaction que les acteurs ont avec leur contexte professionnel, par la confrontation aux problèmes qui y sont rencontrés, et par leur désir de renouveler et d'enrichir leurs connaissances. Elle témoigne également de la plasticité et du potentiel de transformation du sujet (Besnard et Liétard, 1995), et de son inachèvement (Lapassade, 1963) en tant qu'être toujours en devenir.

Par rapport à une réalité mouvante et changeante s'impose donc la permanence d'un double questionnement, « poser à des pratiques complexes en changement fréquent des questions théoriques et poser aux savoirs savants des questions pratiques » (Dumazedier, 1993 : 4).

Certains passages de l'extrait ci-dessus, évoquant l'acteur en situation préoccupé par la recherche de solutions aux problèmes auxquels il est confronté, peuvent être rattachés à l'analyse interne. Celle-ci permet au professionnel de se positionner en tant que sujet institutionnel cherchant à comprendre des phénomènes et des événements au-delà de leurs aspects subjectifs et personnels. Autrement dit, l'intelligibilité des situations scolaires, pensées en termes de temporalité et de pouvoir, serait la résultante d'une analyse dialectique des forces instituantes et instituées. En ce sens, la formation ne peut être réduite, comme l'explique P. Boumard, à « une réalisation programmatique, telle qu'en effet apparaît presque toujours dans les textes ministériels ou les sempiternels projets de réforme, mais bien au contraire une démarche d'ordre clinique, méthodologiquement appuyée sur la problématique de la recherche-action » (1981 : 97). Ainsi, l'analyse interne[78] conduite par des « savants de

[78] Plusieurs techniques peuvent faciliter l'analyse interne comme le journal institutionnel (Hess, 1989), le journal institutionnel collectif (Boumard), le journal du moment (Hess) ou encore le journal interculturel (Alaoui), Analyse des pratiques (Altet, Tupin).

l'intérieur », des connaisseurs du fonctionnement interne de leur société, devient un moment de formation intervenante (*Idem*).

Pour clore cette partie sur les besoins en formation, force est de remarquer que les CPE s'autorisent eux-mêmes à identifier et ensuite dépasser les situations de blocage, ils se font auteurs de leurs propres questionnements ainsi que de la manière dont ils pensent amorcer les premiers éléments de réponse.

En guise de conclusion

Nous avons vu tout au long de cette contribution que la question de la diversité culturelle est complexe et revêt une importance cruciale dans les pratiques professionnelles de la grande majorité des Conseillers Principaux d'Education. Ces derniers l'inscrivent dans leur façon de définir leur rôle dans un contexte pluriculturel. On assiste à une dynamique processuelle qui passe des situations-problèmes rencontrées à des situations-solutions. Cependant, la perception du problème et la conception d'une solution pertinente et complexe exigent des compétences plurielles. Or, il manque dans la « boîte » de la formation initiale dispensée par certains IUFM ce qui nous semble en mesure d'aider à mieux appréhender les obstacles liés à la différence et à l'altérité. Former à l'interculturel devient une priorité pour que les professionnels des contacts culturels sachent écouter et comprendre le langage de l'intersubjectivité et instituer du commun dans un contexte en mouvement.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille M., (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.

Alaoui D., (2005), « Le rapport des étudiants réunionnais à la diversité culturelle », *in* F. Tupin (dir.), *Ecoles ultramarines*, Paris, Univers Créoles 5, Anthropos : 177-203.

Alaoui D., (2007), « Micro-ethnographie des conceptions et des perceptions de la diversité culturelle en milieu scolaire réunionnais. Points de vue des enseignants », *in* II Congreso Internacional Etnografía y Educación, du 5 au 8 septembre 2007, Barcelone.

Bachelard G., (1999), *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Librairie philosophique Vrin, (1ère édition : 1938).

Besnard P. Liétard B., (1995), *la formation continue*, Paris, PUF coll. Que sais-je ?

Bonafé-Schmitt J-P., (1992), *La médiation : une justice douce*, Paris, Syros.

Boumard P., 1981, *Les savants de l'intérieur. Analyse de la société scolaire par ses acteurs*, Paris, Armand Colin.

Camilleri C., (1995), « Relations et apprentissages interculturels : réflexion d'ensemble », *in* M. Abdallah-Pretceille et A. Thomas (dir.), *Relations et apprentissages interculturelles*, Paris, Armand Colin : 135-144.

Camilleri C., « La communication dans la perspective interculturelle », *in* C. Camilleri, M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan : 363-398.

De Gaulejac V., 1999, « Le goût de l'altérité », *in* Eugène Enriquez (dir.), *Le goût de l'altérité*, Paris, Desclée de Brouwer : 17-20.

Dumazedier J., (1993), « Pour une sociologie de l'autoformation permanente », *Se former+*, n°32 : 4.

Duriez P., (1997), *Médiations et médiateurs. Définitions - Typologies – Pratiques*, tome 2, Ed. CLCJ/INJEP.

Guillaume-Hofnung M., (1992), « La médiation, hors du champ administratif. Son avenir », *Revue Française d'Administration Publique*, n° 64 oct-nov : 651-661.

Guillaume-Hofnung M., (2007), *La médiation*, Paris, Que sais-je ? Ed. PUF.

Hess, R. Illiade, K., (2006), « Moment du journal et journal des moments », à la suite de J. Korczak, *Moments pédagogiques*, Paris, Anthropos.

Lapassade G., (1997), *L'entrée dans la vie*, Paris, Anthropos.

Lobrot M., (1974), *L'animation non-directive des groupes*, Paris, Payot.

Poirier J., (1972), « Ethnies et cultures, in ethnologie régionale », *in Encyclopédie de la Pléiade,* Paris, Gallimard.

Rogers C. KInget G., (1962), *Psychothérapie et relations humaines*, Louvain, Béatrice Nauvelaerts Vol. 1.

Simmel G., (1989), *La tragédie de la culture*, Paris, Rivages.

Six J-F., (1990), *Le temps des médiateurs*, Paris, Le Seuil.

Wulf Ch., (1998), « L'Autre perspective pour une formation à l'interculturel », *in* P.Dibie et Ch. Wulf (dir.), *Ethnologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos.

Résumé

Aujourd'hui, la société scolaire est fortement marquée par une diversité culturelle croissante. Elle est le théâtre d'une quantité d'interactions entre élèves venant de milieux socioculturels différents. De ce fait, la diversité culturelle devient un élément constitutif de l'espace et du temps scolaires. Dans ce lieu, « vivent », interagissent, communiquent, des millions d'élèves venant de milieux et de cultures différents.

Cet article s'intéresse aux points de vue et aux pratiques professionnelles des Conseillers Principaux d'Education (CPE) par rapport à la diversité culturelle qui caractérise leur biotope. Quatre questions ont guidé ce travail : comment les CPE définissent-ils leur rôle dans un contexte pluriculturel ? Quelles sont leurs difficultés majeures ? Comment procèdent-ils pour les surmonter ? Quels sont leurs besoins en formation ?

Resumen

En nuestros días, la sociedad escolar está fuertemente marcada por una creciente diversidad cultural. Es el teatro en el que se producen una cantidad de interacciones entre alumnos que proceden de medios socioculturales diferentes. Lugar de vida, de interacción, de cambio, la Escuela es de los pocos lugares, por no decir el único, que se cierra en sí mismo para abrirse a la civilización humana, para explorar el cosmos. En este lugar, "viven", interactúan, comunican, millones de alumnos que proceden de entornos y de culturas diferentes.

Este artículo, se inscribe en una serie de investigaciones relativas al tratamiento de la diversidad cultural en el medio escolar "réunionnais" (Alaoui, 2005, 2007). Nos interesamos aquí por los puntos de vista y las prácticas profesionales de los orientadores educativos (Conseillers Principaux d'Éducation, CPE) en relación con la diversidad cultural que caracteriza el biotopo. Cuatro preguntas guían el trabajo: ¿Cómo definen los CPE su rol en un contexto pluricultural? ¿Cuáles son sus mayores dificultades? ¿Cómo las superan? ¿Qué necesidades de formación tienen? Se han recabado los datos a través de un proceso de investigación etnográfica. Se han entrevistado a 25 CPE (14 mujeres y 11 hombres) de diferentes colegios de la isla de La Réunion.

Los resultados de esta investigación muestran que existen dos maneras de percibir y concebir el rol por parte de los CPE. La primera hace referencia de manera selectiva a los textos oficiales. Se acentúa el orden y la seguridad, en detrimento de la colaboración con el personal enseñante, la animación eduativa, la relación con los padres … La segunda define el rol de los CPE de manera más compleja que la anterior, establece una vinculación entre lo que

está predefinido institucionalmente y lo que está por definir por los actores en presencia de su entorno y de la situación vivida.

Hemos identificado varias dificultades a las que están expuestos estos profesionales en el ejercicio de sus roles. En cabeza de estas dificultades, está el racismo, la comprensión de códigos culturales y lingüísticos por los alumnos, la ausencia de implicación de los padres, … Frente a estas dificultades, los CPE proponen soluciones tales como la empatía para mejorar la comprensión de las culturas de los alumnos de origen extranjero, la organización de actividadesculturales, la mediación y sanción de los comportamientos transgresores de las normas definidas por la institución escolar. Vista la complejidad de los roles de los CPE, entendemos que una formación intercultural es prioritaria para que los profesionales de los contactos culturales sepan escuchar y comprender el lenguaje de la intersubjetividadd e instituir un común en un contexto en movimiento.

Resumo

Hoje, a sociedade escolar está fortemente marcada por uma crescente diversidade cultural. Ela é o palco de uma quantidade de interacções entre alunos provenientes de meios socioculturais diferentes. Assim, a diversidade cultural torna-se um elemento constitutivo do espaço e do tempo escolar. Lugar de vida, de interacção, de troca, a Escola é um dos raros lugares, para não dizer o único, que se fecha sobre si próprio para se abrir à civilização humana, para explorar o cosmos. Nesse lugar, «vivem», interagem, comunicam, milhões de alunos provenientes de meios e de culturas diferentes.

Este artigo inscreve-se numa série de investigações relativas ao tratamento da diversidade cultural na Ilha da Reunião (Alaoui, 2005, 2007). Neste caso, interessam-nos os pontos de vista e as práticas profissionais dos Conselheiros Principais de Educação (CPE) no que diz respeito à diversidade cultural que caracteriza o seu biótopo. Quatro questões guiarão o trabalho: como definem os CPE o seu papel num contexto pluricultural? Quais são as suas maiores dificuldades? Que fazem para as superar? Quais são as suas necessidades de formação?

A partir de uma diligência etnográfica, procedemos à recolha de dados, entrevistando 25 CPE (14 mulheres e 11 homens) de diferentes colégios da Ilha da Reunião.

Os resultados da investigação mostram que existem duas maneiras, entre os CPE, de perceber e de conceber o seu papel. A primeira refere-se de maneira selectiva aos textos oficiais, A tónica é colocada na ordem e na segurança em detrimento da colaboração com o pessoal docente, a animação educativa, a relação com os pais… A segunda define o papel dos CPE de maneira mais complexa que a precedente, estabelecendo uma ligação entre o que está predefinido institucionalmente e o que deve ser definido em função dos actores em presença, do seu envolvimento e da situação vivida.

Encontrámos várias dificuldades com as quais estão confrontados estes profissionais no exercício das suas tarefas. À cabeça das dificuldades, encontramos: o racismo, a compreensão dos códigos culturais e linguísticos dos alunos, a falta de implicação dos pais… Face a essas dificuldades, os CPE propõem soluções como empatia para melhor compreender as culturas dos alunos de origem estrangeira, organização das actividades culturais, mediação e sanções sobre comportamentos transgressores das normas definidas pela instituição escolar. Dada a complexidade dos papéis dos CPE, parece-nos que uma formação em interculturalidade se tornou prioritária para que os profissionais dos contactos culturais saibam escutar e compreender a linguagem da intersubjectividade e instituir o que é comum num contexto em movimento.

El racismo desde la perspectiva de los adolescentes : su significado y experiencias

Patricia MATA[*]
Belén BALLESTEROS[**]
UNED. Facultad de Educación. Madrid
Miembro del Grupo INTER de Investigación
en Educación Intercultural

"El racismo es un discurso cultural que nos rodea desde la infancia, en el aire que respiramos, en los consejos y formas de pensar de nuestros padres, en los ritos culturales. Estamos expuestos a él en el colegio, en la calle y en los periódicos e incluso en las obras de la gente a la que se supone que se debe admirar y que de hecho pueden ser admirables" (Memmi, 2000; p. 112).

El racismo desde la perspectiva de los adolescentes : su significado y experiencias

El racismo es un fenómeno social. Existen factores sociales, culturales e institucionales que crean, mantienen y promueven diferentes formas de racismo y discriminación. El comportamiento racista surge en el contexto de un discurso, un sistema de creencias y una estructura social que naturaliza la desigualdad, la exclusión, la discriminación.

Un aspecto fundamental a tener en cuenta a la hora de analizar el origen de lo que denominamos racismo es la complejidad. El racismo no es una característica o cualidad esencial de determinados individuos o grupos, sino que es un componente estructural que impregna las relaciones sociales, a veces de forma explícita y otras veces sutilmente, y con el que todas y todos nos enfrentamos, aunque en diferente medida y alternando roles en el juego. Las actitudes o ideologías racistas toman diferentes formas y se ven motivadas por diferentes factores. Hay que tener en cuenta este tipo de complejidades y evitar la simplificación con que a veces se enfoca el racismo, ignorando factores económicos, políticos y de poder (económico, político, social) y las consecuencias de actos que se realizan por rutina por parte de instituciones en el momento actual, prolongando conductas previas.

Partiendo de esta reflexión nos planteamos acercarnos a las percepciones y experiencias de los adolescentes en torno a este fenómeno, a sus manifestaciones sutiles o explícitas, a sus implicaciones y consecuencias. Nuestra intención era tratar de comprender el fenómeno del racismo desde el punto de vista de los afectados, lo que implica básicamente conocer la percepción de los jóvenes en relación con experiencias/situaciones de racismo y reconocer el racismo implícito en situaciones cotidianas, dentro y fuera del ámbito educativo.

[*] pmata@bec.uned.es
[**] bballesteros@edu.uned.es

Sus opiniones y vivencias nos han permitido estructurar un discurso en torno al significado del racismo y sus experiencias para afrontarlo.

Quiénes fueron nuestros informantes

Nuestro estudio debía ser con jóvenes inmigrantes; así nos lo habían planteado desde las directrices marcadas en el proyecto que nos ofrecían. De alguna manera, aceptarlo suponía que establecíamos un vínculo entre inmigración y racismo; en la práctica nos llevaba a presuponer que nuestros jóvenes, a los que habíamos atribuido la categoría de inmigrantes en virtud de su fenotipo, podían ser o eran víctimas de conductas racistas. Sin duda, esto fue un dilema que nos acompañó en nuestro estudio de campo. ¿No estábamos cayendo en los mismos prejuicios que pretendíamos evitar (o al menos poner de manifiesto)? Sin embargo, los condicionantes externos (tiempos, orientación del trabajo, intereses previos…) nos llevaban a proseguir el estudio, siendo conscientes de que algunas cuestiones de fondo no quedaban resueltas.

En el momento de pensar dónde y cuándo podríamos localizar a los jóvenes, barajamos distintas posibilidades: las plazas y lugares públicos frente a aulas y espacios educativos. En este segundo caso, contamos con el apoyo profesores de instituto, maestros y educadores sociales en la identificación y contacto inicial con los informantes. Pudimos realizar así tanto entrevistas individuales como dinámicas grupales en las que los jóvenes expresaron sus distintas concepciones y vivencias en torno al tema.

Por otra parte, la experiencia de realizar entrevistas en la calle, lo que Gabrenya (1998) señala como vía dura, nos brindó posibilidades muy ricas; decidir los lugares que íbamos a visitar nos obligó a un pequeño autoexamen sobre *"¿qué sé yo de estos jóvenes y de los lugares que frecuentan"*, que puso de manifiesto la distancia que media entre nuestros espacios. Compartir su territorio en la ciudad nos permitió hablar en un ambiente de mayor confianza, lejos de otros discursos más institucionalizados en los que los jóvenes sienten la presión de decir lo que se quiere escuchar.

Al final del estudio, habíamos reunido las respuestas de 22 jóvenes de diferente procedencia (China, Rumanía, Marruecos, Ecuador, Bolivia, México, Cuba y España).

La entrevista

Utilizamos la entrevista dirigida como técnica de recogida de información. Pretendíamos a través de ella recuperar las vivencias y opiniones que los jóvenes tenían sobre el racismo. A modo de orientación, contábamos con un esquema de aspectos a tratar, aunque en ningún caso seguimos un hilo fijo en el desarrollo de nuestras entrevistas.

Transición: Por qué el entrevistado ha venido a España (si es de fuera), o a esta ciudad / localidad, o a este centro (si ha cambiado), cómo se sintió cuando llegó, qué efectos causó el dejar familiares o amigos, el encontrar otras personas, situaciones.

Actitudes: Qué le gusta / no le gusta de España, de esta zona, cuáles son las diferencias importantes entre su país/ciudad/centro anterior y éste/a, actitudes y opiniones sobre el lugar y las personas, qué hay de semejante, cómo percibe esas diferencias y semajanzas, cómo las valora.

Actividades: Qué actividades de ocio lleva a cabo, eventos especiales o experiencias en España /ciudad /centro educativo, relaciones sociales, respuestas a las normas nuevas.

Síntomas somáticos: Dificultades del sueño; cansancio, debilidad, fatiga; resfriados, gripe, problemas respiratorios; poco apetito, indigestión, alteraciones estomacales o intestinales; diarrea; dolores de cabeza, dolores en el pecho; mareos; problemas de concentración.

Acontecimientos vividos: Acontecimientos importantes, que han marcado un momento determinado, que han supuesto una experiencia relevante.

Estados de ánimo: Optimismo, satisfacción, alegría**;** aburrimiento; soledad; depresión; infelicidad; ansiedad o preocupación; problemas académicos o laborales; sentimiento plenitud, de no tener "objetivos claros en la vida"; morriña; frustración; abuso de alcohol o consumo de drogas; otros.

Experiencias sociales: Facilidad para conocer gente**;** dificultad a la hora de: conocer gente fuera del centro educativo o del trabajo; encontrar pareja; hacer amigos. Preocupación sobre la familia, los amigos y la situación en su país de origen (si es de fuera); otros.

Condiciones materiales: Facilidad o no a la hora de: encontrar un trabajo; encontrar un lugar donde vivir; obtener información; llegar a los sitios y encontrar; no tener dinero suficiente; otros.

Cuestiones académicas: Disponibilidad de tiempo suficiente para estudiar; grado de dificultad de las tareas académicas; relaciones con compañeros/as, o con los compañeros/as.

Experiencias de comunicación: Facilidad o dificultad para establecer comunicación en diferentes situaciones. Posibles malentendidos, tanto derivados de comunicación verbal como situaciones no verbales (conductas, acontecimientos). Vivencia de ser objeto de discriminación; Competencia para expresarse en castellano; sufrir malentendidos en relación con su comportamiento.

El interés y la singularidad de muchas respuestas recogidas nos hicieron plantear cuestiones al margen de las que inicialmente habíamos previsto; las entrevistas variaban de un caso a otro y en cada una de ellas tratamos de buscar los matices de las historias de los entrevistados

En torno al concepto de racismo

Plantear con los jóvenes *¿qué es para ti el racismo?* se nos presentaba como una cuestión difícil. Sin embargo, pudimos apreciar desde el inicio de nuestras entrevistas que el racismo es un tema que les interesa y que quieren hablar de ello. Las respuestas que recogimos nos abrían una información muy extensa y rica en detalles sobre sus causas, significados y manifestaciones externas.

Los jóvenes nos hacen ver que el racismo se plantea desde la idea de la diferencia. La diferencia, entendida como déficit, como lo que falta para aproximarse a un supuesto modelo ideal. Como sugieren las respuestas, hay una consideración de diferencia en razón de procedencia, "raza", color de piel…

> *P: ¿Qué significa ser racista?*
>
> *R: Que no aceptas o que no te gustan personas que vienen de otro país, sobre todo si son países asiáticos o africanos o de América del Sur* (Entrevista 15)

> *R: Pues, racismo porque no te quieren por el color de la piel, o porque eres de otro país… o porque tienes otro acento, no sé, eso…* (Entrevista 17)
>
> *R: los latinos con los de aquí de España, piensan que no son iguales porque ellos mismos nos dan, nos insinúan que no somos las mismas personas que ellos* (Entrevista 1)

En definitiva, aspectos externos que sirven para empezar a asociar un mérito o valor distinto en cada grupo.

> *"Me dicen mucho lo de negro. No sé porque la gente porque sea blanca es mejor, ¿verdad? Es igual"* (Entrevista 8).
>
> *"La jefa de mi madre me dijo que me echara algo para que sea blanca. Me dijo: "¿y por qué tú no te pones una crema? Yo me enojé, claro. Yo le dije que no, porque a mi me gustaba ser de ese color y ya está. Si ella es blanca es blanca y si yo soy morena soy morena, pero ya está. Pero que me hayan dicho algo más, no"* (Entrevista 1).

Hay y perdura un racismo biológico, independientemente de la constatación de que no existen diferencias genéticas significativas entre los diferentes grupos y de que las diferencias físicas por las que se guía no van unidas a otras diferencias intelectuales, morales, éticas... Los y las jóvenes entrevistados nos han narrado numerosos episodios de insultos, descalificaciones, amenazas e intimidaciones en las que asoma este tipo de racismo:

> *"E. ¿Me puedes contar alguna situación que te haya pasado?*
>
> *I. Bueno, en mí no, en otros sí. Que he visto que él estaba trabajando, un amigo que yo tenía, y porque era un poco más moreno, porque los de aquí son blancos, y le decían de todo. Le decían que era un negro, que no sé que y todo eso…"* (Entrevista 1).
>
> *"A veces… Que me dicen… tú estás an…andando por la calle y me dice… y escuchas que dicen: "Putos sudacas" que no sé que… Y no… no me gusta eso, no sé…"* (Entrevista 3).
>
> *"Nada que decían que soy negro y no sé qué.... lo de siempre"* (Entrevista 8).
>
> *"Yo he visto, no, con la jefa de mi madre, como la trataba, que si la invitaba a una taza de café tenía que lavarla hasta con lejía"* (Entrevista 1).
>
> *"A mí me ha pasado eso muchas veces. Hasta con mi madre me pasó una vez que estaba por El Carmen haciendo la compra y un grupo de chavales españoles empezaron a gritarme y yo le dije "mira mami como están jodiendo" y ella me dijo "tú pasa de ellos, no digas nada". Yo me callé y seguí y cuando estaba más abajo me encuentro a mi tío y mi tío se metió, qué por qué y no sé que, que si somos humanos porque ustedes son así y decían: no, es que yo soy blanco y él es negro, no sé que. Me dicen mucho lo de negro. No sé por qué la gente porque sea blanca es mejor, ¿verdad? Es igual"* (Entrevista 8).
>
> *"...porque decía que le gustaban las latinas! [risas] y me llamó, y yo le digo que por qué él es racista y me dijo que porque están invadiendo su país.... y que ellos no quieren, es que dice que hoy hay*

muchos... hay muchos negros y todo eso.. que él no quiere a negros aquí ...." (Entrevista 17)

La mera apariencia física no es siempre único argumento que determina la "valía" de una persona o un grupo. Si esto fuera así, el racismo se apoyaría en una base tan débil, que no hubiera calado con tanta fuerza en nuestras sociedades. El hecho de diferenciar entre blancos y negros, o entre hispanos y españoles, es sólo un primer paso que permite concatenar las siguientes fases de un procedimiento totalmente sutil. Si a partir de la diferencia externa, hemos establecido grupos, ahora la siguiente fase va a ser atribuir unas formas de ser o pautas de comportamiento "propias" a cada grupo social establecido.

"A mí lo que no me gusta es que se creen que no sabemos nada. Venir de otros países no significa que venimos a robar, venimos a progresar, a sentirnos más cómodos y eso. No me gusta que piensen que somos incapacitados" (Entrevista 22).

" y ¿qué piensan? Pues que somos incapacitados, somos incapaces para seguir el bachillerato, o sea eso me estaba diciendo, y yo le dije que voy a seguir bachillerato y me dijo, no, te doy un consejo, es mejor que sigas un curso formativo, porque es que no te va a resultar tan difícil como el bachillerato…. Pero nada, he hecho yo bachillerato para joderles, también porque me interesaba bachillerato, pues ahora estoy y hasta el momento me va bien, no lo veo muy difícil…(Entrevista 12).

"Sí. Pero es que es más, a ver como te lo digo, a los ecuatorianos no los tienen en cuenta según las profesiones…

…No sé, es mi manera de pensar. Piensan que somos menos avanzados. Yo no he visto aquí ningún ingeniero ecuatoriano, de Ecuador, aquí a los de otros países les dan más oportunidad, a los franceses, italianos, les dan más oportunidad. Aquí no veo" (Entrevista 7).

"Sí, piensan mal. Piensan que somos delincuentes o algo eso" (Entrevista 8).

El racismo contemporáneo opera de modo menos evidente en forma de prejuicios manifestados e identificables en los discursos sociales, y de situaciones de segregación y discriminación que no suelen relacionarse de manera directa con actitudes y comportamientos racistas. El racismo se enmascara, se maquilla, se disfraza, adopta diferentes formas. Hablamos del "nuevo racismo" como fenómeno contemporáneo. Giménez y Malgesini (2000) lo definen, en contraposición al racismo que justifica o legitima la desigualdad y la jerarquía basándose en diferencias raciales o biológicas, en términos de diferencialismo culturalista, manejando la idea de la imposibilidad de convivencia entre culturas. Esto da lugar a la percepción de que "los extranjeros" o "los otros", con sus propios valores morales y éticos, no acaban de incorporarse a "nuestro" sistema de valores.

"Y siempre que alguien llega así, impuntual o no va, ya es normal que te enfades, pero no empieces a decir cosas: "¡Ay! que estos sudamericanos, que estos sudacas, que estos Guaramos, no sé qué…" Y claro, una vez… era una española la que hizo eso…" (Entrevista 5).

"Por ejemplo, pues es muy típico...No, no, perdona...He oído a lo mejor, vuélvete a tu país y eso todo el mundo yo creo que lo ha oído

> *alguna vez, si no lo ha dicho alguna vez. No sé, ésa es una actitud racista"* (Entrevista 10).
>
> *"E: El otro chico con el que hemos estado antes decía que le decían: "Tú! Vete de aquí"..*
>
> *I: Sí, "vete a tu puto país" y todo eso"* (Entrevista 17)

Explicar la conducta de los grupos, elaborar una especie de guía rápida para saber cómo son los distintos grupos sociales podría considerarse la misma falacia que pensar que eres mejor o peor en función del color o de la lengua, por ejemplo. Sin embargo, nuestro pensamiento suele apoyarse en el estereotipo porque facilita y agiliza las respuestas rápidas. Por eso, tal vez, admitimos con mayor naturalidad la idea de que los grupos sociales se comportan de una manera definida. Olvidamos la idea de diversidad y adoptamos estos clichés que nos resultan muy operativos y nos ofrecen una tregua en lo que sería la interminable tarea de pensar, conocer, comprender… (Arendt, 1995). Suponemos así, que cada grupo social está compuesto por individuos similares y que además, nuestro conocimiento de ellos es suficiente y fiable.

> *"Bueno, primero, las características que se le puede poner a una, así llamada, grupo o raza, entre comillas… aunque conozcamos a, a todos excepto a uno de este grupo… A mí me parece imposible hacer un círculo de: tú estas fuera o tú estas dentro. Pero bueno, el caso es que si se pudiese hacer o si hay alguien que cree que se puede hacer y lo hace y conoce a todos los que están en el grupo excepto a una persona, aunque sean nueve millones y le falte el nueve millón uno, y podría él decir: "bueno pues, ya tengo una opinión muy bien formada porque conozco a nueve millones, este uno no va a ser diferente. O por lo menos ya tengo las características más generales.". No, no, no tiene por qué, sigue siendo un prejuicio igual porque no conoces a la persona tal y como es. Que a lo mejor, como metemos los grupos, a lo mejor que son por épocas o por una serie de circunstancias más o menos comunes que han vivido, pero ya ves, o sea, simplemente yo y mi vecino, que seguramente se nos metería en el mismo grupo o nos metería mucha gente en el mismo grupo, porque se podría decir que, incluso, a lo mejor vamos a la misma...al mismo colegio, tenemos el mismo tipo de padres, en un mismo tipo de clase social, en un mismo tipo de barrio, un mismo tipo de amigos, todo eso; no somos iguales, o sea somos muy diferentes, ¡o no!, pero que una cosa no tiene que llevar a la otra".*

Y aunque una cosa no tiene que llevar a la otra, la práctica revela el uso de esta generalización excesiva, donde la asignación de lo "bueno" y lo "malo" se admite como parte del lenguaje. Los estereotipos y prejuicios, en tanto que manifestados y compartidos socialmente, actúan también como comportamientos racistas, al mismo tiempo que funcionan como mecanismos reproductores del mismo. Los y las adolescentes se hacen eco de muchos de ellos:

> *"Y entonces… nada… eso… y punto… Luego también, siempre sacamos esos temas, ¿no? los de… y me tienen a mi harta porque… es verdad, las bandas… la violencia, la relacionan con la inmigración, y eso a mi me molesta un montón… Entonces, yo no relaciono…"* (Entrevista 5)

"A un dominicano, como iba de blanco y negro, de negro y amarillo pensaron que era un latin, y le cogieron y le apuñalaron, y cogieron a unos que no eran culpables, a unos amigos, y ellos no eran de ninguna banda, es que los policías, a los que estaban por ahí, estaban vestidos raperos y por eso les cogieron, y ellos estaban por allí y a ellos les cogieron, a mis amigos, y eso también es una equivocación de la policía" (Entrevista 18).

"Por problemas… problemas familiares sobre todo, todo depende de lo interno de la familia, me entiendes, todo está en que la sociedad rechaza a los extranjeros ¿por qué? Porque ellos piensan que están ocupando el lugar de los españoles, yo que sé, quitan trabajo a los españoles, lo que provoca los paros en los españoles y que el estado, el gobierno está apoyando más a los extranjeros que a los españoles, lo que causa conflictos entre… entre las propias personas, y, pues… también se debe a que los españoles son muy generalizadores…" (Entrevista 12).

"Nos ven que estamos con móvil y piensan que ya lo hemos robado, nos ven de esquina en esquina y ya llaman a la policía porque piensan que vamos a robar" (Entrevista 7).

"I. ... por ejemplo, había una noche que estábamos en Atocha y hay mucha…] yo veo… yo esperaba justo a la entrada… y la policía decidí… que anda, ¿sabes lo que te digo?... que ellos, por ejemplo, ven un chico de pinta de sudamericano con… con pañuelos o gorra o pantalones de estos que llevan…

E: Los anchos…

I: ...los anchos… pues enseguida los llaman y les realizan todito… todito... A veces son chicos, a lo mejor sanos, que les gusta llevar esa moda… pero bueno, los revisan a todos…

E: Revisar significa que… les preguntaron… o les buscan para…

I: Les buscan así en la ropa, todo… I: Si tienen armas blancas… así cuchillos… eeh… eso… hachas y todo…"(Entrevista 5).

"I: Suelen ser malos. Porque yo vivía en un barrio de gitanos y era. Son muy mafiosos. En serio.

E: ¿Y dirías que todos los gitanos son mafiosos?

I: Bueno, no todos, porque todos no somos iguales ¿no?, pero la mayoría yo creo que sí" (Entrevista 1).

"Es que no sé porque será pero los gitanos son un poco raros, no son buena gente porque siempre andan buscando problemas" (Entrevista 8).

El resultado no es sólo la clasificación sino el establecimiento de una jerarquía en la que cada grupo tiene una triple asignación: individuos que lo integran, características comunes y valor que le otorgamos.

R: Lo que sé… en cuanto al racismo, me suena más a que es una clasificación para, no sé cómo expresarlo, sino inferiorizar… hacer

como una escala, quiénes son mejores, quiénes son peores." (Entrevista 10).

R: Me sugiere eso, una clasificación, tanto negativa como positiva. Me refiero en… o sea, no que nos vaya a beneficiar, o sí. Pero… No, no la estoy valorando, sino que a un grupo denominado raza, ¿no?, que es como lo estamos haciendo, se atribuyen una serie de cualidades, podría ser, o de características, que pueden ser tanto buenas como malas […] Y lo que digo es que se le atribuyen las características buenas entre comillas y malas también entre comillas a una serie de personas. (Entrevista 10).

El interés de una organización social basada en la jerarquía no es otro que legitimar un reparto de poder, que permite al grupo dominante conservar sus privilegios mientras los grupos infravalorados son víctimas de conductas discriminatorias en el acceso a bienes y servicios. Las entrevistas con los jóvenes mostraron muchas experiencias que visibilizaban estos hechos en distintos ámbitos de la vida cotidiana: el trabajo y las relaciones labores, las expectativas de la escuela hacia estos grupos, o la consideración de grupo diana para las sospechas sobre conductas delictivas, entre otros ejemplos. Los componentes clave de las estructuras racistas se refieren a la distribución de los recursos y espacios vitales; el desigual acceso a la educación, a la vivienda, al trabajo, marca las "fronteras" entre grupos y determina las disparidades entre ellos provocando diferentes tipos de segregación o discriminación.

Los adolescentes nos han narrado experiencias de discriminación educativa:

"…bueno, con los profesores he tenido algún tope, con la de historia, porque noté que era un poquito… que no le gusta que un latino esté en primero o en segundo, no le gustó… …Es que yo creo que a los profesores españoles o como a los alumnos españoles como que les molesta de que los latinos, de que extranjeros lleguen y tengan un (no se entiende) intelectual mayor que ellos" (Entrevista 12).

"Entonces yo aprobaba los exámenes, y pensaba la profesora de matemáticas que yo estaba haciendo a escondidas copias, chuletas, que estaba haciendo chuletas para aprobar sus exámenes, pues mentira, en realidad es que yo como sí entendía eso la clase y todo eso, llegaba y aprobaba el examen, y como los demás alumnos no aprobaban el examen pensaba de que yo me había aprendido cuatro o cinco técnicas y tenía una chuleta que me llevaba a aprobar el examen, (Entrevista 15).

"La profesora no sé por qué y se agarró conmigo y me dijo: tú que vas a hacer, vas a hacer un módulo formativo o vas a hacer bachillerato porque te aconsejaría que hicieses el módulo formativo para que de una vez empieces a laborar en este país, y porque el bachillerato te va a resultar muy difícil con las notas que llevas" (Entrevista 8).

Perciben también con mucha claridad la discriminación en el acceso a recursos básicos, como la vivienda:

R: ¿Mi experiencia? Pues no sé, cuando llegué aquí todo era muy distinto a lo que yo había vivido, y… hombre, al principio me pareció

extraño, me pareció diferente, raro, incluso de cuánta gente vive aquí en pisos

E: ¿De cuánta gente vive en la ciudad?

R: No, en un piso, en un piso vive bastante gente, y eso me pareció raro, pero bueno, con el tiempo es que no te queda a ti otra que adaptarte y bueno, al principio me pareció mal que viviera tanta gente en un piso…

E: Entonces, cuando llegaste aquí toda tu familia que eran cinco personas, bueno tu primo no, no vivía con vosotros, erais cinco personas en una habitación y otra mujer de Ecuador también que tenía dos hijas, y ellos quedan en otra habitación… ¿había dos habitaciones o cuántas habitaciones?

R: Había dos habitaciones, y ellos estaban en la otra, pero claro, más cómodas, era más grande, tenían más camas y tal. Y tenía menos gente, menos gente también, sí, hombre nosotros lo pasamos allí ocho meses muy incómodos, pero..

E: Y ella no quería que usaseis el baño todo el tiempo

R: Todo el tiempo, la cocina, el comedor, la televisión

E: No pudiste ver la televisión en el salón, la tuviste que ver en tu habitación…

R: En mi habitación escuchando música o lo que sea, durante ocho meses… Ocho largos meses" (Entrevista 5).

Y, por supuesto, la discriminación en el acceso al mercado de trabajo:

"Sí. Pero es que es más, a ver como te lo digo, a los ecuatorianos no los tienen en cuenta según las profesiones…No sé, es mi manera de pensar. Piensan que somos menos avanzados. Yo no he visto aquí ningún ingeniero ecuatoriano, de Ecuador, aquí a los de otros países les dan más oportunidad, a los franceses, italianos, les dan más oportunidad. Aquí no veo" (Entrevista 7).

"…y siempre es injusto porque siempre un español trabaja las horas establecidas, en cambio a un latino le aumentan las horas y le pagan menos. Un español se hace respetar sus horas y lo justo que le tienen que pagar" (Entrevista 1).

"Pues, en cierto modo. Pero, no es que lleguen y digan "vamos a quitárselo, no sé que". Llegan buscando una oportunidad y tienen que trabajar de alguna manera. Hay muchos que ni siquiera pueden acceder a un trabajo, sino que están en la calle con el top manta o cosas así o ilegales" (Entrevista 15).

"Son trabajadores, que velan por sus hijos, por tener algo más que en su país no pueden tener. Eso… Sí, yo creo que sí. Porque, por ejemplo, en el Carrefour, usted va y todos son latinos, en el Día, vas y todos son latinos. Todos son latinos aquí. No sé, yo creo que sí porque, bueno, el otro día estaba viendo ahí en la tele que decían que sin los latinos España no es nada, que todos los trabajos más duros lo hacen los latinos, y más horas y todo eso" (Entrevista 1).

> *"No, porque la mayoría de españoles trabajan en oficinas. La gente que viene de fuera vienen a trabajar en la construcción y todas esas cosas. Muy poca gente viene que trabaje como abogado, la mayoría viene a trabajar en construcción y todas esas cosas"* (Entrevista 8).

El interés por conservar las relaciones de poder lo interpretamos como uno de los motivos que actúa como causa del racismo. Lejos de ser un mecanismo inútil, el racismo comporta una serie de beneficios para el grupo que lo ejerce. Eso explica, al menos parcialmente, por qué se da y por qué se mantiene.

Pero además, si adquirimos una especie de licencia para el disfrute de estos beneficios, la justificación queda completa. Los privilegios y las desventajas que adquirimos empleando el racismo como argumento, son previos a los méritos y a las capacidades personales, y nos colocan de manera invisible adelantados o retrasados con respecto al punto de partida, porque no los reconocemos, ya que los argumentos racistas nos permiten suponer y hacer creer a los demás que todos estamos partiendo del mismo lugar y que todos tenemos las mismas oportunidades (Grupo Inter, 2007). El racismo devuelve a la víctima el papel de culpable, acabando así por cerrar círculo

> *"…Esto españoles se pone a decir: ¡Ay no, es que tienen ellos la culpa por haber venido, por qué no se van a su país a hacer mierda ya el país"* (Entrevista, 13).
>
> *"Por problemas… problemas familiares sobre todo, todo depende de lo interno de la familia, me entiendes, todo está en que la sociedad rechaza a los extranjeros ¿por qué? Porque ellos piensan que están ocupando el lugar de los españoles, yo que sé, quitan trabajo a los españoles, lo que provoca los paros en los españoles y que el estado, el gobierno está apoyando más a los extranjeros que a los españoles, lo que causa conflictos entre… entre las propias personas, y, pues… también se debe a que los españoles son muy generalizadores…"* (Entrevista 12).
>
> ***¿Cómo afrontarlo?***
>
> *"Desde pequeñitos tendría que haber, como ustedes, que ayuden a los niños a que no se metan en bandas racistas, que no aumente el racismo y hay mucho racismo aquí, en todo el mundo hay racismo, en todas las partes del mundo, que desde pequeños conozcan a otras gentes. Que venir de otros países no significa que vengan a robar, vienen a progresar, a sentirse más cómodos y eso"* (Entrevista 7).

Una de las conductas más frecuentes que los y las adolescentes entrevistadas suelen utilizar para afrontar a las situaciones de discriminación, es *buscar el apoyo en otros chicos y chicas* para tratar de asumir, comprender y ofrecer reacciones a esas mismas situaciones:

> *"Somos muchos rumanos y nos apoyamos unos en otros, y [ ] algún problema, pues venimos… y le ayudamos con… hablando y todo…"* (Entrevista 2).

A menudo manifiestan encontrar dificultades para contar este tipo de experiencias a sus familiares y a otros adultos, y no hallar respuestas satisfactorias cuando se deciden a hacerlo:

> *"E. ¿Has pasado alguna vez por una situación de estas discriminatoria y se la has contado a tus padres?*

I. A mis padres nunca.

E. ¿Ni a tu madre tampoco?

I. No.

E. ¿Por qué?

I. No sé.

E. ¿Por qué no se cuenta?

I. Por no tener problemas. Si se lo cuento a mi madre va a ir a hablar con la directora y ahí en el colegio le dirían "a éste sólo les gusta molestar". Mis padres ya creen más en mí. Si me ocurre a mí algo les doy más problemas" (Entrevista 7).

"Sí, yo se lo decía a mi madre, y mi madre una vez vino aquí a hablar con el profesor, que no se podía tolerar eso... y el profesor le dijo que vaya a la policía [se ríe un poco]" (Entrevista 17).

"E.- También? se metían contigo, sí? Y tú cómo reaccionabas?

I.- Pues yo... siempre... se lo decía al profesor [no se entiende] regañara [se ríe]...yo se lo decía, a veces iba a Jefatura, y todo eso..." (Entrevista 17)

La toma de conciencia de nuestros errores de pensamiento y actuación es una de los mejores consejos que nos ofrecen para evitar las conductas y actitudes discriminatorias:

"Emnn...sí, o sea, no, no estoy de acuerdo con esta visión porque...creo que es un problema mucho más presente de lo que se plantea, como se plantea, y no sólo es un...o sea, es un mecanismo que tenemos o que ha, hemos utilizado, ha utilizao la sociedad y que lo que habría que hacer es intentar no deshacernos de él sino ser conscientes que lo utilizamos. Porque no podemos no cometer errores, pero sí podemos saber qué errores cometemos…" (Entrevista 10).

"…Eh bueno, otra cosa que se me ha venido es que no estoy de acuerdo también porque creo que también primero hay que mirarse hacia uno mismo y luego ver lo que...cómo responden los demás hacia esa actitud. Pero comprendo que es muy difícil, que no podemos juzgarnos...o que es más fácil comparar a los demás y pensar siempre comparando, más que cómo creo que actúo yo en esta situación, sin considerar cómo va a actuar tal o cómo va a actuar el otro. Y ahora la pregunta" (Entrevista 10).

Se considera que desde la escuela se podría ayudar a cambiar actitudes y valores, a tomar conciencia de nuestros prejuicios y estereotipos y de nuestras conductas discriminatorias:

"E: ¿Qué harías tú para… para… para resolver eso? ¿Cómo solucionarías tú ese problema?

I: Que es muy difícil… porque no sé, la verdad es… yo creo que… [silencio] ayudar a más… ¿me entiendes? En colegios, institutos… Así hablar más sobre el racismo…" (Entrevista 3).

El diálogo, la convivencia, es otra de las alternativas propuestas, llegar a *conocernos* es uno de los mejores caminos que tenemos para desmontar los estereotipos y prejuicios que usamos:

> *"E: Pero fíjate q… hablar más, quieres decir que los profesores ayuden más o…*
>
> *I: Claro, lo que… lo que se puede hacer también es unir gente… eeh… española con ecuatoriana y… grupos, hablar… de… sobre racismo"* (Entrevista 3).
>
> *"E: ¿Y qué harías tú para… convencer… convencer o… para manejar esta situación o para… para decirle a esa persona…? ¿Cómo crees tú que se podría resolver… eso?*
>
> *I: Que esta persona tratara bien… con las personas de distinto origen… y va ha entender como es la vida de los demás…*
>
> *E: Que tratara con… más con personas de distinto origen…*
>
> *I: Sí"* (Entrevista 14).

Aquí te mostramos la imagen, las autodescripción de un chaval, con apariencia rapera, fácilmente asignable a una banda latina:

> *"E. ¿Cómo eres tú?*
>
> *I. Amable.*
>
> *E. ¿Qué le dirías a alguien que te viera con tu gorrilla, tu ropa ancha, moreno?*
>
> *I. Me gusta vestir así. Cada uno tiene su manera de vestir, de hablar. Cada uno es libre de hacer lo que quiera.*
>
> *E. ¿Y qué le dirías a la gente de cómo eres tú?*
>
> *I. Yo? No sé*
>
> *E. Venga, dilo, no te dé vergüenza, que a veces parece que nos da vergüenza decir cosas buenas de nosotros mismos.*
>
> *I. Soy amable, me gusta tener amigos de todas las culturas, sean chinos africanos, negros. No soy como otras personas que solo tienen amigos españoles, aunque sean de color. A mi me gusta compartir mis cosas con otras personas, si me viene alguien a pedir le doy si tengo, si tiene la cara así de mala pinta no le doy porque sí que va a hacer algo malo y eso"* (Entrevista 7).

Evitemos ser tan injustos, parémonos a pensar qué puede haber escondido debajo de esa gorra.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1995). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós-ICE-UAB.

Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata

Gabrenya, W.K. (1998). The intercultural interview, en Th. Singelis (ed.) *Teaching about culture, ethnicity and diversity*. Nueva York: SAGE Pub., 57-66.

Memmi, A. (2000). *Racism.* Minnesota: University of Minesota Press.

Bibiliografía

Aguado, T. (Coord.). (2007) *Racismo. Qué es y cómo se afronta.* Madrid: Pearson- Prentice Hall.

Bernard, H.R. (1995). *Research Methods in Anthropology.* Boston: Altamira Press.

Calvo Buezas, Tomás (2000). *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del siglo XXI*. Madrid: Cauce Editorial.

Carrasco, Ballestín, Herrera y Martínez (2002). *Infancia i Inmigració a Catalunya: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants*. Vol. 4 de AADD, *Informe sobre la infancia i les familíes a Barcelona*, vols. 1-5. Barcelona: Institut d'Infancia i Món Urba de Barcelona-Observatori de la Infancia.

Carrasco, S. y Soto, P. (en prensa). *L'alumnat estranger i minoritari a les escoles de Barcelona. Origen sociocultural i concentració escolar als centres publics municipals i de Ciutat Vella*. Barcelona: Observatori Permanent de l'Inmigració a Barcelona.

Cea D'Ancona, Mª Ángeles (2004). *La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI Editores.

Colectivo IOE (1987). *Los inmigrantes en España*. Madrid: Cáritas Española.

García Castaño, F.J: y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Valladolid: Trotta.

Grupo INTER. Informe sobre *Racismo, adolescencia e inmigración.* *http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=1491*

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

Kivel, P. (1996). *Uprooting Racism. How White People Can Work for Racial Justice*. Filadelfia, PA.: New Society.

Martínez Ten, Luz (dir.). *El viaje de Ana. Historias de inmigración contadas por jóvenes*. Madrid: Consejo de la Juventud de España.

del Olmo, M. (1990). *La construcción cultural de la identidad: inmigrantes argentinos en España.* Madrid: Universidad Complutense**.**

San Román (ed.) (2001). *Identitat, pertenença i primacia a l'escola. La formació dels ensenyants en el camp de les relacions interculturels*. Barcelona: Universidad autónoma de Barcelona.

Suárez-Orozco, C.; y M.M. Suárez-Orozco. 2002. *Children of Immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watson, C.W. (2000). *Multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.

Resumen

En este artículo presentamos las líneas básicas de nuestra investigación sobre "racismo, adolescencia e inmigración". Partiendo de la idea de que el racismo se hace más visible ante la presencia de inmigrantes, hemos querido recoger las experiencias y opiniones de jóvenes de diversos orígenes. Nuestra finalidad es conocer sus percepciones, reconocer el racismo implícito en situaciones cotidianas y elaborar un concepto de racismo a partir de sus vivencias y expresiones.

Aunque nuestro estudio tiene un carácter exploratorio, las entrevistas realizadas nos han aportado información muy valiosa para la comprensión de este hecho desde el punto de vista de los más afectados. Las respuestas nos han permitido aproximarnos a dos dimensiones principales: i) qué es y cómo se articula; ii) cómo se afronta.

La información obtenida constituye un punto de partida reflexionar y replantear medidas educativas para tratar el racismo en el aula.

Palabras claves: racismo - adolescencia - inmigración - estereotipo - discriminación

Résumé

Dans cet article nous présentons les lignes qui ont guidé notre recherche sur “racisme, adolescence et immigration”. Selon notre perception, le racisme est encore plus visible avec la présence d’immigrants ; c’est pour cette raison que nous avons voulu recueillir les expériences et les points de vue des jeunes de différentes origines. Notre finalité est connaître leurs perceptions, reconnaître ainsi le racisme dans des situations quotidiennes et, finalement, élaborer un concept de racisme à partir de leurs expériences et expressions.

Bien que notre étude ait un caractère exploratoire, les interviews réalisés nous ont apporté une information très riche pour comprendre ce fait d’après le point de vue des plus affectés. Les réponses nous ont permis nous approcher à deux dimensions : i) qu’est-ce que le racisme ? Comment est-il structuré ? ii) comment est-ce que nous pouvons lui faire face.

Les informations recueillies constituent un point de départ pour réfléchir et proposer des mesures éducatives pour prévenir et traiter le racisme dans l'école.

Mots-clés : racisme - adolescence - immigration - stéréotype – discrimination

International schools and intercultural sensitivity.

Dr Nigel BAGNALL
University of Sydney

Introduction

Cambridge & Thompson (2004) contend that 'internationalist' and 'globalist' approaches are rarely seen in their pure form and that international education as it is practiced in international schools is the reconciliation of these contrasting approaches[79]. Terwilliger (1972) perceived there to be four main requisites for a school to be classified as international: the enrolment of a significant number of students not citizens of the country the school is located (but not all from one other country), a board of directors made up of 'foreigners and nationals in roughly the same proportions as the student body being served', a teaching body made up of teachers who have themselves 'experienced a period of cultural adaptation', and a curriculum which is a distillation of the best content and the most effective instructional practices of each of the national systems'

The 1964 Yearbook of Education identified approximately 50 international schools while Leach estimated that by 1969 there were at least 300,000 students in a variety of international schools. Leach proposed a four-fold categorisation of these schools. The first served students of several nationalities, secondly those 'overseas' schools serving the expatriate community of a particular nation, thirdly those founded by joint action of two or more national groupings and fourthly those schools affiliated to the International Schools Association (ISA) [80], which had as their aim the educating of 'young people to be at home in the world anywhere'. Leach's hierarchical model suggested that some schools were more international than others. Sanderson (1981) doubled Leach's estimate of the student body of international schools and stretched the classification system to seven. He added regional or bi-national schools such as the nine European Community Schools, those based on two educational traditions and 'Internationally minded schools. Matthews (1988) estimated that the number of international schools had swelled to over 1,000 with 50,000 teachers and half a million students. Ponisch (1987) had extended the classification of international schools to 11 including those founded as international schools, which have 'consistently tried to develop and practice a distinctive form of international education'. Schools such as the United Nations School in Hanoi and the United World Colleges, schools which do not offer the Advanced Certificate of Education (AICE) or International Baccalaureate (IB), but which 'claim to be international because their students come from many countries'. Then there were national overseas schools founded to serve one national or linguistic group, The French Lycée of Sydney or the Japanese School of London, and schools offering international programmes such as the AICE or IB originally firmly rooted in a national tradition.

The classification of international schools into ever wider categories can be helpful but as Gellar (1981) suggests a more general distinction such as a school that welcomes pupils of many nationalities and cultures, that recognises such pupils have differing aims and actively

[79] For an overview of the relationship between international schools and international education see Hayden and Thompson (1995).

[80] The other major organization dealing with international schools was the European Council of International Schools (ECIS). Both the ISA and ECIS were heavily involved, and indeed still are, in the recruitment of staff, staff development, accrediting of international schools and all of the other activities undertaken by local educational authorities in a national school system.

adjusts its curriculum to meet those aims is all that is needed[81]. The four international schools used in this study were chosen specifically for a number of reasons. The first located in Sydney, Australia, the International Grammar School (IGS), is a medium sized private school concentrating its curriculum on the development of language at the junior and middle school with bi-lingual instruction from K-6. The second in San Francisco, the French American International School, is an independent, bilingual, coeducational day school. The third in Vietnam, the United Nations International School of Hanoi (UNIS-Hanoi), has developed programmes that recognize the importance of involving the whole family in the transition process to new schools. It is recognised as a dynamic example of an international school that has grown in an economically developing nation. The fourth school, College-Lycée Cévenol International, France, has been chosen because of its historical role as a school founded by Pacifists. Cévenol aims to foster world peace by bringing together people of many origins. These schools provide examples of different international schools with the ability to provide those potential factors that help create tolerance and understanding between students. As is evident, these schools are located in diverse environments. By studying these schools at a micro-level, issues of how international schools foster notions of tolerance and understanding through cultural diversity can be explored and analysed within the school context. This study outlines how the issues of cultural diversity and global harmony intersect in international schools.

Background

The rise of mass compulsory schooling has from the start been interconnected with the process of nation building. One of the major transformations that globalisation has forced on educators is the reduction in significance of the nation state and the emergence of an increasingly global culture. "As supranational forces threaten the nation from without, the rise of localism and of social movements and policies emphasizing local control and decentralization have shifted political and economic relations within nation-states"(Lagemann & Shulman 1999).

There are, in reality, no recognized philosophical foundations underpinning the many international schools that exist today. There are many categories of international schools (Fox, 1985). A common thread is that recognition of diversity and international connectedness will lead to a more cohesive global understanding (Landis et al, 2004). This study is predicated on the belief that all schools are now more likely to be international in their outlook. While not all student and staff populations are as diverse as some of the 'enclave' schools mentioned by Fox (1985) and Hayden and Thompson (1998), the need for all schools to be global in their perspective is paramount.

This study explores those factors associated with greater awareness of cultural difference that are responsible for increased levels of tolerance. The study draws on student and staff perspectives, staff methods of dealing with conflict (intercultural conflict styles), as well as school policies and curriculum to make preliminary findings and provide direction for future research in this new and under-explored field.

[81] For a more detailed summary of the range of international schools Hayden and Thompson's (1995) summary is excellent as is the more recent Cambridge and Thompson (2004) article Internationalism and globalization as contexts for international education.

Theoretical Perspective

A review of the research relating to intercultural sensitivity of individuals or groups of individuals, often exchange students, suggests that there are three psychological approaches to the study of culture contact. These may be summarised as,

the culture learning approach,

the stress and coping approach,

and the social identification approach. Ward (2004, p. 187)

Ward prefaces her outline of the three theories by acknowledging that 'Researchers cannot promise to deliver unassailable theory or unequivocal empirical outcomes that can address all questions in all contexts' (ibid). This study is in congruence with her and further accepts that intercultural study is better informed with guiding theory than without it. The use of intuitive appealing psychological premises or even sheer 'common sense' can lead into unanticipated pitfalls. Ward gives the example of cross–cultural transition and adaptation as developed in popular books on 'culture shock' and the U-curve of adaptation. This account of the cross-cultural sojourn as a case of 'cultural shock' was popularised by Oberg (1960) although the work was preceded by an earlier study by Lysgaard (1955) on Scandinavian Fulbright grantees in the United States of America.

The cross-cultural tension between groups is diminished when the contact cultures are similar. The majority of research undertaken on intercultural sensitivity is overwhelmingly European / Western focused. More specifically, students from the culturally "far" group (Middle Eastern and Asian countries such as Egypt, Saudi Arabia, Indonesia, and Japan) experienced more difficulties than those from the "intermediate" group (Southern European and South American countries such as Italy, Spain, Venezuela, and Brazil) and the "near" group (Northern European countries such as France, the Netherlands, and Sweden). Ward and Kennedy's (1999) research converges with these findings and suggests that cultural and ethnic similarity is generally associated with fewer sociocultural difficulties. (Ward, 2004, p. 189-90)

Berry (1997) popularised the stress and coping approach in his review of acculturation, immigration, and adaptation. He highlighted the significance of life changes during cross-cultural transitions, the appraisal of these changes, and the selection and implementation of coping strategies to deal with them. Janet Baker[82] referred to students in her experience 'sticking with their own'.

> *... in my experience from seeing these students in this school I think that on the whole they do work really well across cultures. I think particularly grade 11 and 12, I'm really impressed with the way, you know, in the same class you've got a complete mix of nationalities working together and integrating really well. Perhaps there are, and that's in the majority, there are a few who withdraw and just want to stick with their own. I think in a sense that's only natural.*

Ward (2004) finds that on the macrolevel, characteristics of the society of origin and the society of settlement are important. Discriminating features of these societies may include social, political, and demographic factors such as ethnic composition, the extent of cultural pluralism, and salient attitudes toward ethnic and cultural out-groups. Ward asserts that on the microlevel, characteristics of the acculturative experience exert influences on stress, coping

[82] All teachers interviewed in this study signed a consent form agreeing to be interviewed while remaining anonymous. In order to ensure their privacy, they have all be given pseudonyms.

and adaptation. She draws on the earlier work of Berry who distinguishes between influences arising prior to and during culture contact[83]. The importance of such factors as personality or cultural distance prior to cultural contact and social support and acculturation strategies after cultural contact is clearly supported by the data produced in this study.

> The final approach, social identification, is concerned with cognitive aspects of culture contact and emphasises the significance of identity and its implications for intergroup perceptions and relations. The theories within this domain are multifaceted and concentrate on the measurement of identity; identity development, maintenance, and change; the relationship between identity and acculturation strategies; and the cognitive processes underlying inter-group perceptions and relations (Ward, 2004, p. 189-90). Ward points out that this approach is not as straight forward as the other two with a single theory to unify the field. The boundaries of the cognitive approaches to acculturation are fuzzier and more permeable than the affective (stress and coping) framework and the behavioural (culture learning) approach (Ward, 2004, p. 195).

The three theoretical frameworks identified above stress different aspects of intercultural sensitivity. The first, culture learning, stressed the importance of cultural skills and introduced the construct of sociocultural adaptation. As Janet Baker stressed in the earlier quote, students at international schools seem particularly apt at dealing with sociocultural adaptation. The second stress and coping emphasized the emotional components of culture contact, especially psychological adjustment during cross-cultural transition. Social identification, the third framework, dealt with selected elements of social identity, acculturation processes, and intergroup perceptions and relations[84].

Research Questions

There were a number of key questions guiding the research project. How do curricula in particular the International Baccalaureate Organisation's (IBO) Junior Years Programme (JYP) and Middle Years Programme (MYP), student and teacher intercultural conflict styles and levels of student and teacher involvement in intercultural issues, influence positive school outcomes? What do teachers and students believe are the supportive factors that schools need to create an 'atmosphere of tolerance and understanding' in schools and classrooms? Where does the process of 'convergence of ideas and cultural differences' take place in international schools?

Participants

The project investigated four international schools. The schools selected had a wide diversity of students from all over the world. All were English speaking or bilingual schools with a large number of students with Non English Speaking Background (NESB) and a faculty with a diverse array of nationalities and experiences. The selected schools used a variety of different curricula.

---

[83] Much of the work relating to the stress and coping approach has been undertaken by researchers concerned with short term cultural exchanges such as Zheng and Berry's (1991) study of Chinese sojourners in Canada. Another study by Chataway and Berrys (1989) of Hong Kong Chinese and French and Anglo-Canadians had similar findings. For a more complete account of expectation-experience discrepancies see Landis et al (2004, p. 192-194)

[84] Intercultural training specialists have undertaken the majority of research undertaken in the field of intercultural sensitivity. Organisations such as the Intercultural Communication Institute in Portland Oregon run courses for workers employed by mulinational organizations that assist in the placement of workers into foreign countries. As mentioned earlier in this paper, very little work has been done on intercultural sensitivity in international schools.

Research Design and Data collection

This project took place over a 20-month period. Qualitative data was collected through a series of interviews with staff and through focus groups with students. The number of interviews with staff varied from school to school. Focus groups were used for the students in their 10th and 11th years of schooling (n=6-8 per focus group). The interviews and focus groups were conducted on the school premises and were audio recorded and transcribed. The interviews were semi-structured and addressed a range of questions, allowing teachers and students to identify what they saw as the key issues. Focus groups enable the researcher to gather large amounts of information in a limited period of time. In working with students focus groups offer participants a safe environment where they can share experiences, beliefs and attitudes in the company of their peers. Focus groups with young people are a less intimidating research method than the individual face-to-face interviews. (Lagemann & Schulman, 1999). Some schools were visited twice enabling follow up interviews while others could only be visited once.

Summary of Findings

The interviews carried out were transcribed and their responses were grouped into response categories. Teachers of primary and secondary students were not differentiated nor were gender differences made. Student focus groups were similarly transcribed and responses grouped according to categories developed during the data collection phase of the project. "The research process, though it can occur in a rambling manner, is best done systematically by following certain operating rules" (Charles, 1998 p. 13). There are no universal panaceas to the creation of 'global citizenship' or 'education for 'international understanding'. The research undertaken in this study does offer some suggestions based on the experiences of teachers and students at international schools, arguably the cutting face for dealing with intercultural understanding and the creation of a harmonious planet.

> *Educational purposes and processes have been directed toward ensuring national unity and social integration through passing on a purportedly shared national culture, transmitting democratic values and ideals, and providing the skills and credentials required by the economic structure of each nation-state, capitalist or socialist… Debates about educational purposes and practices, however, are taking on new meaning and significance in this era of globalization.* (Lagemann, & Shulman, 1999, p.122)

The questions driving this project may be grouped into three categories. They revolve around teachers, students, and curricula.

The Teachers

It is difficult to distinguish the difference between a teacher in an international school and a teacher in a national[85] school. Generally the international teacher starts off being trained in his or her own country of origin and then after a period of teaching they gain a position in an international school. Not all teachers making the transition stay in international schools but

[85] The difference between an international school and a national school is reasonably simple. A national school is primarily concerned with the education of the local student population and generally follows the national curriculum or that of the State/Province or Territory. Some schools that would be classified as national schools may also be classified as international schools if they offer alternative, international curricula and teach students from other countries who may be returning to their own country on completion of their schooling. International schools offer curriculum to meet the needs of many nationalities and cultures and generally cater for students other than those from the host nation.

many, like Jacques, do and find it difficult to imagine returning to their own country to teach again.

> *... So I studied in France, in Paris, got my teaching credentials there. Studied two years in Paris and moved in 1981 to San Francisco. So for many years I was just teaching world history and Geography for 3-4 years and after I became Head of Department for Humanities and after the Director of French studies so I still teach but only 4 hours per week. So I am as you can see basically taking care of a lot of paper.*

Jacques is unusual in staying in the one school as most teachers working in international schools move fairly regularly, 2-3 years is typical of a length of stay in an international posting. Many schools offer bonuses at the end of a contract of two years to ensure teachers stay for a minimum of two years. More typical of a career path of an international school teacher is that of Lauren, in her fifth year teaching in Hanoi. Lauren completed her compulsory schooling and university education in Canada. She then had several teaching experiences.

> *... and after that I started to teach on an Indian reservation in northern Canada, which is a fly-in reserve. No roads leading there, and I taught there for one year. After that I flew over to England and took a ... course at the University of Kent and landed a job in Lisbon, Portugal, teaching English mostly to adults. That was followed by a year and a half in Japan, in Tokyo. I was managing a language school there and teaching high school students up to adults. But again, most of the students were adults, very motivated students. Then I went back to Canada for five years and worked in the middle-school system, public school system. Went overseas again, four years in Manila in the Philippines, international school in Manila and that was followed by two years in Turin, Italy where I was the elementary principal.*

The majority of teachers interviewed had no specific training to work in international schools. The reality is that there are very few course globally that prepare teachers to work in international schools. There are many Masters degrees that have a bias toward international curricula topics such as globalisation, international affairs, intercultural principles and global poverty, but very few that focus on professional development of international school teachers. The exception was Kathy who was trained in Finland and after spending a year as an exchange student in Australia and living in France decided she would enrol in a new Finnish programme.

> *... I didn't plan to become a teacher at all, but there was this new programme in one university in Finland ... which is up north. I'm from Lapland, myself, in the Arctic Circle. So, this is close by but not exactly in my town, and this programme was teacher training. It's called the International Teacher Training, and the idea behind it is – it was the year when Finland was joining the EU and the idea was that, OK, we will be taking more foreign people, we need to know how to teach people from different backgrounds. Nowadays we call it Multicultural Teacher Training, or we talk about interculturalism. Yes, so the idea was that – there were twenty of us that were accepted into the programme and we were trained to kind of know a lot about*

> *different countries' education systems and their political systems and all sorts of things, and then a lot about culture, all sorts of things about interculturalism and intercultural sensitivity and things like that.*

The majority of teachers were trained in their country of origin and had little or no preparation to work in another cultural context. Several, like John, had taken on further training after teaching in international schools for a period of time. John is a British citizen who was born in Cheshire in the north-west of England and spent his childhood in Crew. He went to university in Yorkshire in the north of England and then spent his early teaching career in East London. After five years there, he went overseas and spent six years in El Salvador and was in his sixth year teaching in Vietnam …

> **Interviewer :** *Can you tell me if you had any special training when you made a transition into teaching in international schools? Did you have any preparation for that?*
>
> **John :** *No, there was no preparation. After going overseas, I did a Masters with Bath University on international education. But that was not until I'd been in international education for four years, before I started to do that. I think being in international education for four years made me realise it would be good to do something like that.*

Others like Janet had taken part in some type of exchange programme either as a student or as a teacher. When asked if she had done any courses at university or anything like that to prepare her for teaching in an international school she replied:

> **Janet :** *Particular to international education, no. But I was given an opportunity to do part of my teaching practice in a school in the States. So I did have an opportunity. Most of my teaching practice was done in the UK, based around the University of Nottingham. But they had an exchange program so that I got to go to the States and have four weeks of teaching practice there. I felt that was important for me. Again, bearing in mind that I knew I wanted to work overseas and (had a) very good grasp of the British education system, having been through it myself and having done my qualifications over in the UK. I knew a bit about the US system but felt that I would be more marketable if I knew a bit more. So I really pushed to go on that exchange and so I did that.*

When Janet was asked if it were necessary to have some form of training before teaching in an international school she commented that to work overseas you are a person of a certain sort of mentality anyway and was unsure how much you could be taught in advance. She did think that it could be valuable to have some preparation if you were going to teach in an IB school.

The teachers interviewed were asked for their thoughts on intercultural sensitivity, what it meant to them. They were then asked to talk about ways that intercultural tension could be dealt with if and when it occurred. Panos, Hanoi, had this to say.

> **Panos :** *I don't have a ready answer … they communicate – language is not a barrier to them. So if you just watch, observe four-year-olds on the playground, I think they're the most tolerant people in the world because they don't have the preconception of what it is to be different and what it is to be a certain nationality. The other thing is*

> *that the kids who go to an international school are mostly children coming from bilingual or bicultural families already, and a lot of times they are from somewhere, they were born somewhere and lived their first few years somewhere and now they're in another country, so to them they're more like citizens of the world ...so, when I think of tolerance, it's not an issue at the age group I work at.*

The perception of teachers to parents could best be summarised as important but not easily dealt with in the school context. The Parent Teachers Association (PTA) supplied the most important connection point for the school with parents. Milly, Hanoi had this to say; "… they have a PTA, so you have people from different countries that are working together, and that would be a venue for discussion of cross-cultural issues or cross cultural problems that might come up".

The students

Students are in a different category to teachers. Most teachers have chosen to teach in an international school. Most students have had little choice about where their parents have taken them. The majority of students taking part in focus groups for this study had been in more than one international school and several had spent little time in a national school. The three examples below are typical representatives of student's in international schools.

> *" I'm Belgian-American. I was born in India, down south in a hill station. I lived there for three years and then my family moved to Hong Kong, there for about five years, and then I moved to Vietnam, first in 1995-96 and I was here for about four years. Then I went to the States for two years and I went to a public school, and then I came back here in ninth grade, so this is my seventh year in Vietnam"* (Charlotte).
>
> *"I'm South African American. I was born in South Africa and I lived there till I was seven. I've moved around to Laos, Nigeria, Cyprus, Azerbaijan and Washington DC so I've been to four international schools, and I've been here for about a year"* (Lucy).
>
> *"... I am German as well. I was born in Germany but then moved around. The only time I lived there was between second and fourth grade. After that, I went to Zimbabwe, where I lived- went to an international school from fifth grade to eighth grade, and then I've been here (Hanoi) from ninth grade to eleventh grade now. That's two years"* (Trevor).

When students were asked for their thoughts on what it meant to be inter-culturally sensitive there were a variety of responses. Charlotte equated inter-cultural sensitivity with "… just the idea of being able to be in a place where you have many different people from places and cultures that can, kind of, live together". Nancy had this to say, "… whether you will respect other people's culture, whether you're senses are ready to adapt to other cultures".

Trevor brought up a dilemma that international students faced. The students in several focus groups talked of this lose of identity and suggested that it was one reason why intercultural differences were less evident than in more conventional national schools where there was a homogenizing tendency. Unless there was a dominant cultural group within an

international school, the students were unaffected by the tendency to conform to a perceived norm.

> *"... one problem, probably, of being in an international school is that sometimes you lose touch of your origins. For example, for myself, I don't consider- like, when I wake up I don't think I'm German. I'm just myself, and I'm an international person. Maybe it's a new kind of culture, but in a way it can be sad to lose your own culture, and that is a problem of being in an international school, even though you get in touch with many other cultures".*

Penny spoke of her sister rather than her self in the following quote about the same question of belonging.

> *"I haven't experienced losing my origin so much because out of my family, my two sisters, I've been the one to live in Holland the longest. And my sister, she lives in Australia now. The thing that scares her sometimes at night is that she doesn't know where home is and she'll call us and she'll be really upset ... Sometimes I just miss having a home and a real place where I belong".*

Edwards (2002, p. 50) demonstrated in her study that students found it difficult to identify their cultural identity; "A few students noted that they did not feel as though they had a particular cultural identity, rather choosing to question their identity as either being 'International' or non existent". Students taking part in the focus groups felt that learning a foreign language helped break down intercultural tension.

> *"I think learning the language is the best way to become familiar with culture, and therefore I think we should have a class here to learn Vietnamese, so let it be just the basics, so we can understand the people, our neighbours and so on"* (Nancy).

Some students in directing behaviour to other cultural groups saw the role of the parents as significant but often students felt the need to keep their parents in line when it came to recognising differences between cultures.

> *"... but when you come to an international school you see all different sorts of people and you hear their point of view, and then you sort of start teaching your parents about, you know, 'These people are actually not that bad, because they grew up in a certain environment which was totally different to yours'. ... and your parents learn from you and they're grateful for that"* (Lucy).

The curriculum

The role of the curriculum was considered very important in the creation of a positive school environment. Kathy felt that the teachers were all from such different backgrounds that it was necessary to ensure that they were all working together.

> *"...of course everybody teaches in their own way, but curriculum can kind of ensure that we're all going pretty much in the same direction as everybody else ... its not just floating around and everybody doing their own thing and at the end noticing that we all did it the way we'd learnt it".*

Many teachers considered the International Baccalaureate Primary Years Programme as a positive curriculum, especially for encouraging intercultural sensitivity; "… and one of the reasons why I believe in PYP is because that is the place where you can actually promote interculturalism" (Kathy,). Robert felt that the curriculum was key in promoting intercultural sensitivity.

> *"Oh I think that it is key, one of the keys. What you teach, how you teach, who teaches it are all sort of co-mingling elements in my opinion and again having sort of evolved from the State curricula of California Public Schools to embrace a different brand of education internationally, and more recently the IB. I have learned that curricula is very key to what a school says it is about".*

The choice of curriculum in international schools remains a critical factor to outcomes expected from school boards and principals. As Robert noted the choice is not always straightforward. The IB has been one of the major curriculum choices for international schools for the past 36 years but alternatives based on 'hybrid' mixes such as the San Francisco adoption of the French Baccalaureate and IB are common. Similarly the American Advanced Placement International Certificates or Advanced International Certificate of Education (AICE) (University of Cambridge, International Examinations) offer alternative high school leaving diplomas.

Discussion of Results

International schools are complex organizations that are difficult to classify as the creation of categories excludes some and includes others. There is much written about the classification systems as evidenced in the introduction to this paper. The schools used in this study were all international if the definition of Gellar (1981) is applied as they welcome pupils of many nationalities and cultures. The focus of this study was on intercultural sensitivity and how international schools deal with intercultural problems should they arise. International school teachers are unique. They generally have little if any training specifically relating to international schools. Melnick and Zeichner (1995) and Bennett (1995) belief that building a cultural consciousness amongst pre-service teachers is essential to mainstreaming multicultural curricula commitment into the classroom at all levels. Bennet goes one step further in asserting that pre-service teachers' need to be versed in change from monocultural to multicultural understanding. Maintaining an appreciation for different cultural viewpoints will help pre-service teachers develop a better understanding of their students and infuse multicultural education in the curriculum. Regardless of which position is taken relating to pre-service training, it is evident from this study that teachers are the single most important factor in the creation of a harmonious school environment. The teachers interviewed felt the structure of the school was an important component in the creation of a tolerant school environment.

The curriculum, especially the IB Junior Years Programme and Middle Years Programme helped in the creation of a positive school environment. There were significant differences between the international schools in this study. The school in Hanoi, a developing nation, was critiqued by some of its staff as existing in a vacuum - it was not mixing with the indigenous Vietnamese. The other three schools were located in the developed world. Staff talked of teachers and students living in a 'bubble' and failing to integrate into the local culture.

> *Well, I believe ideally that education is a community process and that it isn't – as it occurs here, education is rather abstracted from*

> *ordinary life. In fact, the life of these students is rather abstracted from reality, when you think about it! You know, I mean, they come here, they get a sort of sanitised package of education, the IB programme included, and then they, you know, they go home to their compound and they go out on the weekend to their western clubs or they go and have their international community friends ...* (Gerry, Hanoi)

Engle and Engle (2002) talked of students on cultural exchange programmes setting up a virtual parallel world. The creation of such a space enables the student to block out any real contact with outside cultural groups. Students living in foreign countries for any period of time, five years is suggested as a minimum to become immersed in another culture are less likely to do this than short-term cultural exchange students. The experiences cited in Grunzweig and Rinehart's (2002) *Rockin in Red Square* are generally referring to short-term visits.

Students were aware of the need to be interculturally sensitive. Differences of perception were noted in focus groups depending on how long students had been living in the international school environment. Students talked of definite levels of engagement depending on both the personality of the student and the length of time abroad. Edwards (2002) noted that students cultural identity was in its formation stage while at school and Langford (1988) found that Third Culture Kids combined elements from each culture " creating a commonality with others of similar experience". While some students felt their parents were influential in directing their behaviour, others felt the need to keep their parents in line. Ali felt that she learnt much from the students in her school. "I really improved my sensibility as a teacher and also as an individual with my students here because you have to adapt to the students also they have to adapt to you…"

The role parents play in maintaining a harmonious school environment was unanimous across all schools. There was a perception that parents influence their students but that little could realistically be done to 'alter parent perception or behaviour'. Some students felt that they were in a better position to help their parents deal with different cultural groups as they dealt with them daily. Students also felt that the 'sort of person' you were of greater significance than your cultural background. Sports minded students tended to congregate together from what ever culture; similarly musical students or arty students were more likely to get on than any specific cultural groups.

Conclusion

The difference between international schools and national schools is narrowing as people move more freely between countries. Global movements of large groups of people is more common in the 21st century than in any previous period of time. An inner city school in Sydney or New York, Sao Paulo or Quito might well reflect a similar cultural mix of students. The adoption of international curricula by a growing number of national schools as alternatives to the local qualification is also growing. There is much to be learnt from the experiences of international schools and many national schools are recognising this in their curriculum choice and their teacher recruitment policies. The need to cover a wide range of subjects and diverse points of view shadows the ever growing hidden roles that schools need to prepare students for. As evidenced in this study, students often teach their parents about tolerance and understanding.

An article in The Australian by Roberts (2006) felt that there was an "…obsession with teaching "tolerance" and that furthermore it was preventing students from making their

own moral choices. The article felt that this was in turn undermining attempts to instil "Australian values' in schools. This paper has shown how teachers, students, parents, and curriculum combine in international schools to create a tolerant and humane world society. Some of the student's contribution to this global society is made at a personal cost to them. This closing quote from Penny speaks of this personal sacrifice. She was talking about visiting her sister in Australia and going to an old town with a friend of her sisters who said :

> *"Oh, this is where I played soccer when I was little! And this is where I fell and hit my head! And this … and I just looked and I was like, "I wish I was part of that soccer team…" or something like that. Sometimes I just miss having a home and a real place where I belong.*

This paper has touched on a number of issues that relate not only to international schools but to all schools. Intercultural sensitivity is needed in all classrooms. The division between international and national schools is increasingly being blurred as people move in search of work and a better way of life in increasing numbers globally. The legal and illegal movement of workers produce diverse classrooms in increasingly diverse regions of the world. The growth in numbers will increase the need to research how teacher's students and curricula can combine to create a truly global community of learners working together.

Bibliography

ARGYLE, M., & KENDON, A. (1967) The experimental analysis of social performance. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 55-98). New York: Academic Press.

BENNETT, C.I. (1995) Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. *Journal of Teacher Education*, 46, 259-265.

BRUNER, J. (1996) *The Culture of Education* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

BERRY, J.W. (1997) Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*,

46, pp. 5-34.

CAMBRIDGE, J., & THOMPSON, J. (2004) Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare*, 34 (2) pp. 161-175.

CHARLES, C.M. (1998) *Introduction to Educational Research* (New York, Longman).

CHATAWAY, C.J., & BERRY, J.W. (1989) Acculturation experiences, appraisal, coping and adaptation: A comparison of Hong Kong Chinese, French and English students in Canada. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, pp. 295-301.

EDWARDS, L.K. (2002) *Friendship Patterns in International Schools* (University of Sydney, BEd Thesis).

ENGLE, J. & ENGLE, L. (2002) Neither international nor educative: study abroad in the time of globalization, in GRUNZWIEG, W. & RINEHART, N. (Eds.), *Rockin in Red Square: critical approaches to international education in the age of cyberculture* (pp: 24-39). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

ERWIN, T. & COLEMAN, P. (1998) The Influence of Intercultural Experiences and Second Language Proficiency on College Students' Cross-Cultural Adaptability. *International Education,* 28 (1) pp. 5-25.

FOX, E (1985) International Schools and the International Baccalaureate, *Harvard Educational Review*, 55, pp. 121-126.

GRUNZWIEG, W. & RINEHART, N. (Eds.), *Rockin in Red Square: critical approaches to international education in the age of cyberculture*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

HAYDEN, M.C., & THOMPSON, J.J., (1998) International Education: Perceptions of Teachers in International Schools. *International Review of Education,* 44 (5/6) pp. 549-568.

HOLMES, B. (1981) *Comparative Education: Some Considerations of Method* (London, George Allen & Unwin).

LAGEMANN, E.C. & SCHULMAN, L.S., (1999) *Issues in Education Research. Problems and Possibilities* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers).

LANDIS, D., BENNETT, J.M., & BENNETT, M.J., (Eds.) (2004) *Handbook of Intercultural Training* 3rd Edition (Thousand Oaks, California, Sage Publications).

LANGFORD, M. (1998) Global Nomads, Third Culture Kids and international Schools in M. HAYDEN & J. THOMPSON (Eds.) *International Education: Principles and Practice*. (pp.28-43) London: Kogan Page.

LEACH, R.J. (1969) *International Schools and Their Role in the Field of International Education* (Oxford, Pergamon Press).

LYSGAARD, S. (1955) Adjustment in a foreign society. Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, pp. 45-51.

MATTHEWS, M. (1988) *The Ethos of International Schools* (University of Oxford, MSC Thesis).

MELNICH, S.I. & ZEICHNER, K.M. (1995) Teacher education for cultural diversity: enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. (*Report No. NCRTL-RR-95-4*). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

OBERG, K. (1960) Cultural shock: Adjustments to new cultural environments. *Practical Anthropology,* 7, 177-182.

PONISCH, A. (1987) *Special Needs and the International Baccalaureate: a study of the need for and development of alternative courses to the International Baccalaureate* (University of Oxford, MSc Thesis).

SAMPSON, D. & SMITH, H. (1957) A scale to measure world-minded attitudes, *Journal of Social Psychology*, 45, pp. 99-106

SANDERSON, J. (1981) *International Schooling: the 'mobile' pupil and his educational needs* (University of Oxford, MSc Thesis)

STARR, S.F., (1979) International high schools: their time has come, *Phi Delta Kappan,* 60, pp. 743-744.

THE AUSTRALIAN, (2006)13th June, Roberts Jeremy. *'Tolerance" slant is damaging education*.

TERWILLIGER, R.I. (1972) International schools-cultural crossroads, *The Educational Forum* 36, 3, pp. 359-363.

UNESCO (1968) *Guiding Principles Relating to Education for International Understanding*. Recommendation No. 64 adopted by the International Conference on Public Education at its 31st session.

UNICEF (1991) *Education for Development: report of the consultation* (Thonon-les-bains, France: UNICEF 24-27 January 1991).

WARD, C. & KENNEDY, A. (1999) The measurement of sociocultural transition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, pp. 636-642.

WARD, C. (2004) Psychological Theories of Culture Contact and Their Implications For Intercultural Training and Interventions in Landis, D., Bennett, J.M., & Bennett, M.J., (Eds.) (2004) *Handbook of Intercultural Training* 3rd Edition (Thousand Oaks, California, Sage Publications).

ZHENG, X., & BERRY, J.W. (1991) Psychological adaptation of Chinese sojourners in Canada. *International Journal of Psychology*, 26, pp. 451-470.

Abstract

Jerome Bruner (1996, p. ix) writes, "that education is not just about conventional school matters like curriculum or standards or testing. What we resolve to do in school makes no sense when considered in the broader context of what society intends to accomplish through its educational investment in the young". One of the most liable schools or group of schools must surely be those that are considered international schools. These small but influential clusters of schools have the potential to lead national schools into the promised land of 'global citizenship' (UNICEF, 1991), 'education for international understanding'

(UNESCO, 1968), and 'world mindedness' (Sampson & Smith, 1957). This paper looks at the task ahead and the journey travelled so far in the promotion of mutual understanding and cross-cultural education from the perspective of some fifty teachers and twenty students interviewed at a variety of international schools.

Keywords : education - international school - intercultural

Résumé

Jerome Bruner (1996, p. ix) écrit, « que l'éducation ne concerne pas uniquement les problèmes scolaires conventionnels tels que le curriculum ou les normes ou les examens. Ce que l'on se résout à faire dans les écoles ne fait pas sens lorsqu'on considère le contexte plus général de ce que la société essaie d'accomplir au travers de son investissement dans l'éducation des jeunes ». Une des écoles ou groupe d'écoles la plus exposée au danger est sans doute celle(s) considérées comme écoles internationales. Ces groupes d'écoles, petits mais ayant une grande influence, peuvent prendre le pas sur les écoles nationales dans la terre promise de la « citoyenneté mondiale » (UNICEF, 1991), « l'éducation pour la compréhension internationale » (UNESCO, 1968), et « pensée mondiale » (Sampson et Smith, 1957). Cet article examine le chemin à parcourir et le chemin parcouru jusqu'ici dans la promotion d'une entente mutuelle et d'une éducation cross-culturelle, vu par cinquante enseignants et vingt élèves interviewés dans plusieurs écoles internationales.

Mots-clés : éducation - école internationale – interculturel

Le normand en Nord-Cotentin, un dialogue inter ou intra-culturel ?

Christine PIC-GILLARD[*]
Chercheur Laboratoire CRICCAL
Sorbonne Paris 3
Enseignante Chercheur associé Laboratoire
ORACLE Université de la Réunion.

La reconnaissance de la diversité culturelle est admise comme étant une composante incontournable de la démocratie. Pourtant la France traite peu cette question, sauf en cas de crise au sein d'une communauté, dont la solution est renvoyée vers le social. La position actuelle est de prôner l'intégration des cultures juxtaposées et d'en ignorer les langues qu'elles soutiennent. Dans ce cas, plus qu'intégrer, il s'agit d'assimiler la culture de l'autre par un processus d'acculturation. L'outil étatique par excellence est l'Education Nationale dont l'objectif principal est d'éduquer à la citoyenneté ; c'est à dire de faire de chaque enfant scolarisé un citoyen vivant selon les normes françaises et connaissant suffisamment la langue française pour comprendre ses droits et ses devoirs, quelle que soit son origine ethnique, culturelle et linguistique. Pourtant La Communauté Européenne reconnaissant le multiculturalisme a mis l'accent sur le respect des différences et des diversités en particulier linguistiques. C'est le sens de la Charte européenne des langues minoritaires de 1992 par laquelle les pays signataires s'engageaient à respecter et à développer les langues régionales. Nous savons que la France refusa de la signer dans son intégralité jusqu'en 1998. Pourtant la réflexion au niveau de l'Education Nationale avait été menée bien auparavant, puisqu'une circulaire du 21 juin 1982 reconnaissait la diversité culturelle régionale comme patrimoine national à sauvegarder. Le 27 février 1997 parut une autre circulaire intitulée « Les langues régionales, un enjeu pédagogique et culturel », complétée par une circulaire sur l'école rurale l'année suivante. L'objectif était de rapprocher l'enfant scolarisé de son environnement culturel immédiat dont la langue vernaculaire et la culture régionale font partie. D'ailleurs des déclarations politiques venaient soutenir cette nouvelle voie, celle de Lionel Jospin en octobre 1997 devant le Conseil de l'Europe :

> *Plus que jamais, en cette fin du 20e siècle qui voit se développer la mondialisation des échanges et la globalisation de l'économie, l'Europe a besoin d'affirmer son identité qui est faite de la diversité de son patrimoine linguistique et culturel. A cet égard, les langues et cultures régionales méritent, de notre part, une attention particulière : nous devons les préserver et les faire vivre.*

Et celle de Jack Lang le 25 avril 2001 :

> *« Une langue, quel que soit son nombre de locuteurs, est un trésor humain et sa disparition ampute le patrimoine de l'humanité. »*

La reconnaissance des langues régionales a été un facteur aggravant de discrimination entre les langues-cultures régionales. En effet toutes les langues régionales n'ont pas bénéficié d'un enseignement en tant que langue vivante, avec pour corollaire la création de concours d'enseignement, rejetant dans l'ombre les langues régionales minoritaires. Le normand, victime d'un préjugé négatif, n'a pas accédé au statut de langue régionale, rejeté dans la

[*] christine.pic-gillard@wanadoo.fr

catégorie des patois. Pourtant le normand, dont le nombre de locuteurs est estimé à vingt mille au nord de la ligne Joret[86], est répertorié comme langue en situation de bilinguisme sur la carte de la situation linguistique en France, établie à partir d'une enquête menée par Henriette Walter entre 1974 et 1978. La non reconnaissance du normand par l'Etat pose la question des stéréotypes et de l'appartenance, et, par voie de conséquence, celle de la fonction ontologique et de l'adaptation.

Cependant les normannophones ont des pratiques éducatives et culturelles. Nous nous intéresserons aux résultats de deux enquêtes menées en 2001 dans la Hague dans deux collèges d'enseignement secondaire. Puis nous répertorierons les pratiques culturelles dans une aire géographique qui englobe ces deux établissements afin d'étudier l'environnement culturel de ces apprenants. Enfin nous nous interrogerons sur la fonction ontologique et instrumentale des pratiques scolaires et culturelles dans la perspective suivante : si l'existence de normannophones est avérée, qu'en est-il des interlocuteurs ? Ces pratiques s'inscrivent-elles dans une perspective transculturelle et interculturelle ou intra-culturelle ?

1- L'enseignement du Normand dans le Nord Cotentin en 2001

1-1- observations

Deux régions du Nord-Cotentin sont concernées par l'enseignement du normand : La Hague (de Beaumont-Hague aux Pieux) et la circonscription de Valognes (Collège de Bricquebec). En mars 2001, j'ai mené une étude dans deux collèges: le collège de Beaumont-Hague et le collège des Pieux, soit 41 apprenants en normand, 3 ex-apprenants et 38 non apprenants.

A cette époque, le collège des Pieux offrait la possibilité d'une heure de normand par semaine en sixième et en cinquième. Le travail pédagogique consistait à apprendre des chansons, à traduire du normand au français ou vice-versa des textes littéraires (par exemple, les Fables de la Fontaine), à apprendre des histoires du patrimoine ou des pièces de théâtre ensuite représentées, mais aussi à écrire des textes littéraires. En 5e, le premier exercice était le suivant : l'enseignant lisait un texte ; le texte était ensuite lu par les élèves, puis l'enseignant posait des questions sur le vocabulaire et apportait les éclaircissements nécessaires, le plus souvent sous la forme d'une simple traduction. L'enseignant parlait en normand ; les élèves s'appuyaient sur des références, soit apprises auparavant soit vécues. Le deuxième temps d'apprentissage était la préparation de la pièce de théâtre qui allait être jouée. La répétition se faisait en autonomie. Dans un autre espace de la salle de classe, une élève travaillait seule avec un dictionnaire sur un texte en normand à un exercice de compréhension et de traduction. En 6e, à partir du mot normand et anglais les apprenants devaient retrouver le mot français. Les apports culturels étaient nombreux à partir de la réalité vécue de l'enfant : les différents noms donnés au buccin[87], par exemple.

Le collège de Beaumont-Hague proposait en 2001 dans « le parcours diversifié » en cinquième une heure de normand pendant un semestre. La demande était forte dès la classe de sixième mais les structures d'accueil pour y répondre faisaient défaut. En 2007 le collège de Beaumont-Hague n'offre plus de cours de normand, l'enseignant qui s'en chargeait ayant pris sa retraite ; ce qui montre la fragilité du dispositif.

---

[86] La ligne Joret est un isoglosse établi par le linguiste Charles Joret au XIXe siècle. Elle permet de distinguer le parler de la Normandie germanisée et maritime au nord de celui de la Normandie gallo-romaine et terrienne au sud. Elle s'étend de Granville à la frontière belge.

[87] Mollusque très fréquemment ramassé sur les plages du Cotentin.

En partenariat avec l'enseignement musical l'enseignant proposait l'apprentissage de chants du patrimoine ainsi que la création de chansons (paroles et musique).

Apprentissage de la chanson *Su la mé* avec la forme musicale de l'époque : a) explications sur la variante de normand ; b) traductions et explications grammaticales ; synonymes ; les formes interrogatives ... ; c) découverte de la musique ; d) répétition en chœur vers après vers sans chanter ; e) répétition en musique rythmique et harmonique.

Les élèves ne prenaient pas de notes mais participaient activement. Nous avons observé quelques difficultés de prononciation.

L'enseignement est dispensé en langue normande avec deux objectifs : transmission de la culture normande et création artistique. L'enseignement est axé, en priorité, sur une culture plus orale qu'écrite puisque dominent la chanson et le théâtre ; nous retrouvons là les caractéristiques des langues minorées absentes de l'enseignement. Même s'il existe une littérature contemporaine en langue normande, les locuteurs perçoivent leur langue comme appartenant plus à la culture liée à l'oralité qu'à l'écriture.

1-2- enquêtes[88]

Le travail de terrain a consisté à faire remplir des questionnaires pendant les cours. Le champ d'enquêtes est constitué des élèves de sixième et cinquième du Collège Des Pieux (27 apprenants en normand, 3 ex-apprenants en normand et 38 non apprenants), et des élèves de cinquième du collège de Beaumont-Hague regroupés pour les cours de normand (14 apprenants).

L'échantillon, numériquement peu important, ne permet pas de tirer des conclusions mais il permet d'avoir une image à un moment donné de la transmission de la langue normande chez les jeunes générations.

Les axes de questionnement concernent l'existence de normannophones dans l'entourage de l'élève (A ton avis parle-t-on encore normand ? Connais-tu quelqu'un qui parle normand en dehors de l'école ? L'as-tu personnellement entendu parler normand ?) ; ses attitudes psycholinguistiques (Pourquoi as-tu choisi d'apprendre le normand ?) ; sa connaissance des autres langues régionales ; son positionnement identitaire (Te sens-tu : Haguard ? Normand ? Français ?) et ses attentes en matière de relais médiatiques (Aimerais-tu avoir une télévision en langue normande ?).

Commentaires

Collège des Pieux : 27 apprenants en normand 6e et 5e

Les élèves surévaluent l'usage du normand (1-A ton avis parle-t-on encore normand ? Oui : 26 - Non : 1). Cette surestimation est due à la forte pratique en milieu familial dans toutes les générations (2-Connais-tu quelqu'un qui parle normand en dehors de l'école ? Ami : 12 – Voisin : 9 - Membre de la famille : 23 – Lien de parenté, Parent : 7 – GP : 14 – Oncle : 7 – Frère : 1). D'ailleurs le choix de l'apprentissage du normand est motivé par la possibilité de le parler en famille (18 citations); vient ensuite le plaisir et l'origine (15 citations chacun). L'enseignement qui leur est dispensé est en cohérence avec leurs motivations puisqu'ils déclarent apprendre à parler (26 citations). Le deuxième apprentissage est celui de la lecture (23 citations), ce qui pose le problème des relais hors cadre scolaire, en matière de production mais aussi de diffusion de la culture en langue normande. D'ailleurs la demande de relais est forte puisque 22 apprenants sur 27 souhaitent une télévision en langue

[88] Les questionnaires ont été publiés dans la revue de l'IUFM de La Réunion *Expression* n°27.

normande, contrairement à leurs camarades non ou ex-apprenants. Ils sont capables de citer d'autres langues régionales que la leur (Basque et Breton) même si la majorité n'en connaît aucune. Cependant lorsqu'il y a citation elle est correcte, ce qui n'est pas le cas des non-apprenants. Ils se sentent français avant d'être normands mais la différence n'est pas significative. En très grande majorité leurs parents sont nés dans la Manche ; seuls 4 couples sont mixtes[89]. Cette stabilité ethnique explique en partie la transmission linguistique que nous avons constatée, nuancée par une déperdition générationnelle en ce qui concerne les parents (7 parents pour 27 élèves parlent normand et 14 grands-parents).

3 élèves ex-apprenants :

Ils pensent à l'unanimité que le normand est une langue encore parlée puisque son usage est attesté au niveau familial. Nous remarquons la forte déperdition générationnelle puisque les trois grands-parents parlent normand mais aucun parent. Le choix de l'apprentissage du normand avait été fait pour le plaisir (3 citations), une élève motive son choix par le fait de pouvoir le parler avec ses grands-parents. Les raisons de l'abandon sont la charge de travail scolaire et une élève affirme pouvoir l'apprendre en famille. Ils n'ont aucune demande de relais médiatique. Leur connaissance des autres langues régionales est mauvaise ; sont citées comme langues régionales le patois et le français.

Les ex-apprenants ont des attitudes psycholinguistiques très différentes de celles des apprenants ; nous verrons qu'ils présentent les caractéristiques des non-apprenants.

38 élèves non apprenants en 6e et 5e

Les élèves non-apprenants font la même surestimation de l'usage de la langue normande que leurs camarades apprenants. Ceci s'explique par le fait que la langue est parlée dans l'entourage immédiat de l'enfant, par les deux générations antérieures : grands parents et parents. Mais aussi par le fait qu'ils semblent avoir accès à la langue écrite. Ils sont dix-sept à déclarer avoir vu un texte écrit en normand dans un livre ; trois dans un journal. La prédominance de la citation du livre peut surprendre ; elle s'explique peut-être par la présence de livres en normand au centre de documentation de l'établissement. Seuls 7 sur 37 ont le désir, non satisfait, d'apprendre le normand, pour deux raisons principales : la joliesse de la langue (2 citations) et leur appartenance ethnique (3 citations). Les 29 qui ne désirent pas apprendre le normand pensent que le normand n'a pas de rentabilité ni de modernité. En majorité, s'ils l'apprenaient ce serait pour communiquer à l'oral. Ils montrent très peu d'intérêt pour une télévision en normand (7 sur 37 le souhaitent). Leur méconnaissance des autres langues régionales parlées en France est surprenante : sont cités le breton (8) le latin (6) le basque (5) le patois (4) ; vingt élèves déclarent n'en connaître aucune. Le sentiment d'être français domine largement. Les parents sont nés en majorité dans la Manche, cependant huit couples sont mixtes.

Collège de Beaumont 5e

14 questionnaires apprenants en normand

Les apprenants sont dans un environnement où l'usage du normand est quotidien puisque les locuteurs connus se répartissent entre amis et familles ; toutes générations confondues, du grand-père au père. La raison du choix de l'apprentissage à l'école est le plaisir. Les apprentissages concernent le parler et la lecture. Leur désir d'une télévision en langue normande est très fort. Ils ont une très mauvaise connaissance de l'existence des langues régionales. Ils ont le sentiment d'être français en premier mais ils se sentent habitant

[89] Couple mixte : un des parents n'est pas né dans la Manche.

de la Hague en deuxième ; le sentiment d'être normand vient en dernier. Cette posture vient de la situation géographique particulière de Beaumont-Hague, à l'extrême pointe de la Hague. Les parents sont originaires de la Manche en très grande majorité ; 1 seul couple est mixte.

Les réponses sont similaires à celles des apprenants du collège des Pieux, sauf en ce qui concerne le sentiment d'appartenance à La Hague.

2- L'environnement culturel normand

2-1- Les relais

Le relais le plus ancien, et qui a aujourd'hui des prolongements informatiques, est le relais associatif. L'association Magene est la plus active, notamment par son site informatique et sa production artistique. Mais de nombreuses autres associations de promotion de la langue et de la culture normandes existent. Certaines se sont regroupées au sein d'une fédération en 2000 « L'assembllaée és Normaunds ». C'est le cas de « Prêchi Normaund » qui tient des réunions mensuelles et a produit une brochure de contes ; de « L'Université Populaire du Coutançais » qui produit des recueils pédagogiques ; de « L'Université populaire du Nord-Cotentin » qui promeut les oeuvres de l'écrivain Cotis-Capel ; de « l'Université Inter-Âge de Saint-Lô » qui propose des cours et des rencontres en normand ; de la « Société Régionaliste Normande Alfred Rossel » qui promeut la culture, conserve les traditions et édite une revue ; de l'association « Les Amis du Donjon » qui se réunit tous les mois et édite une revue culturelle et historique, *La voix du Donjon*, dont certains textes sont rédigés en normand. La fédération « L'Assembllaée és Normaunds » est actuellement en pleine réflexion sur son devenir ; elle envisage de rejoindre le « Congrès des Parlers Normands et Jérriais ». Cette fédération, créée en 1996, fédère plusieurs associations[90]et coordonne leurs activités de préservation et de promotion de la langue normande à Jersey[91].

Le Mouvement Normand est un mouvement régionaliste créé en 1971, issu du Mouvement de la jeunesse de Normandie créé en 1969 et de l'Union pour la Région Normande. Ce mouvement entre peu dans le cadre de notre étude, si ce n'est par le dernier de ses objectifs cités : « La défense et la promotion de l'identité normande et de la culture enracinée de Normandie ». Le Mouvement Normand possède un site Internet et édite une revue *L'Unité Normande*, disponible en ligne.

Le site Internet le plus important est celui de l'association Magene, régulièrement mis à jour, qui propose toute l'actualité de la langue normande. Des liens renvoient vers des articles de fond, une bibliographie d'auteurs normands, un dictionnaire en ligne, des cours, des discographies et des archives. Il est aussi possible d'écouter des contes tout en ayant le texte sous les yeux. Une autre site est aussi très complet ; celui de la Maison de la Normandie et de La Manche à Jersey. Le site présente les liens historiques[92] entre les Îles Anglo-normandes et la Normandie, ainsi que les domaines d'interventions de l'association et les associations de promotion.

La radio France Bleu Cotentin propose des chroniques en normand diffusées chaque dimanche juste avant midi, chroniques qui peuvent être écoutées sur le site Internet de Radio-France Bleu Cotentin. La BBC est aussi un relais dans les îles anglo-normandes; elle a nommé un permanent salarié à Guernesey pour la sauvegarde et la promotion du guernesiais sur l'île.

---

[90] « L'assembliée d'jèrriais » ; « Le Don Balleine » ; « La section de la langue jérriaise de la Société Jersiaire ».

[91] Le jèrriais est enseigné depuis 1999 dans les écoles de l'île de Jersey.

[92] Présentés par François Neveux, professeur d'histoire du Moyen-Age à l'université de Caen et Directeur de l'Office Universitaire d'Etudes Normandes.

Les Universités populaires et Inter-Âges jouent un très grand rôle promotionnel, tant de la langue que de la culture. L'Office Universitaire d'Etudes Normandes rassemble tous les chercheurs de l'Université de Caen effectuant des travaux scientifiques sur la Normandie ; il délivre un Diplôme d'Université (Diplôme d'Etudes Normandes). Un des axes de l'Office est l'étude des parlers de la Normandie ; il a organisé en 1999 le VIIe Colloque International de Dialectologie et de Littérature du domaine d'oïl occidental[93].

L'édition joue aussi son rôle de relais de connaissance de la langue et de la culture. Une méthode d'auto-apprentissage du normand a été publiée en 1984 (Hippolyte Gancel) ; une quarantaine d'écrivains publient des récits, contes et histoires en bilingue ou unilingue normand ; quelques revues publient des articles en normand[94] mais surtout les Presses Universitaires de Caen qui publient les études menées par l'Office Universitaire d'Etudes Normandes (O.U.E.N).

2-2- Les manifestations culturelles

L'association Magene produit des disques de chansons, d'histoires, de contes. Depuis 1998 l'association présente un spectacle d'une vingtaine de chansons tout au long de l'année. L'agenda de Magene est bien rempli : huit représentations sur les huit derniers mois, principalement dans la Manche et plus particulièrement dans le nord cotentin, mais aussi à Jersey et à Guernesey. La couverture médiatique est faite par la presse écrite locale (La Manche Libre ; La Presse de la Manche) mais aussi par la presse nationale comme l'Express qui écrivait en 1999 : « Plus qu'un patois, c'est une parole originelle qui réveille une authentique identité régionale. » Le mot *patois* est employé par les journalistes nationaux, c'est le cas aussi de la présentatrice de FR3 Katia Epting qui disait en novembre 2006 « J'ai découvert le patois normand par hasard », mais aussi par les journalistes locaux. D'autres n'hésitent pas à faire leurs commentaires dans la langue vernaculaire, comme le journaliste de la Presse de la Manche : « Dauns men prêchi, j'sérai-t-i dire la terre ? j'sérai-t-i dire la mé ? j'sérai-t-i dire la jouée ? oui, en langue normande on peut tout dire. » La question soulevée est essentielle.

La « Fete des Rouaisons » ou « Fete Normaunde » rassemble toutes les communautés d'expression normande, des îles anglo-normandes à la Seine-maritime. Elle se déroule tous les ans depuis 1998 dans un lieu différent ; s'y rencontrent chanteurs, écrivains, conteurs. Jersey accueillera cette rencontre en 2008, avec un concours littéraire dit « compétition d'êcrithie ».

L'O.U.E.N organise tous les ans une Université d'été sur le thème « La Normandie médiévale et son expansion européenne. »

3- Dialogue interculturel ou dialogue communautaire ?

La pratique du normand, en tant que langue exprimant une culture, est une réalité dans le Nord-Cotentin et les Îles Anglo-normandes ; la langue normande n'est pas qu'un sujet de recherches universitaires . Bien entendu il faudrait souligner l'absence d'études sur les niveaux de compétence des locuteurs ainsi que sur les variantes parlées et enseignées ; cependant tout locuteur est digne d'intérêt, quelle que soit la « pureté » de son parler. A partir du moment où une personne déclare parler, lire et écrire en normand, il se considère comme faisant partie d'une communauté de langue et donc de culture. Selon l'hypothèse Sapir-

[93] Actes parus en 2003 aux Presses Universitaires de Caen, « A l'Ouest d'oïl, des mots et des choses » (Catherine Bougy, Pierre Boissel et Stéphane Lainé, éd.)

[94] *Le Boué Jaun* à Cherbourg ; *Le viquet* à Saint-Lô ; *Les Nouvelles Chroniques du don Balleine* à Jersey.

Whorf[95], le langage ne désigne pas une réalité qui lui serait préexistante mais chaque langue représente une analyse du monde extérieur qui impose au locuteur une manière de voir et d'interpréter son environnement. La langue est donc un mécanisme qui construit la réalité et l'organise de manière singulière ; c'est pourquoi elle n'est pas idéologiquement neutre. Dans une société où il existe une hiérarchie entre des langues en contact, les langues vernaculaires ne sont pas l'expression du discours dominant. Les formes du discours qui circulent ne renvoient pas à une vérité unique mais plutôt à un ensemble de vérités culturelles dans un rapport de confrontation. La cohésion culturelle est assurée par la transmission des valeurs par le discours éducatif étatique. Le rapport du normand avec la langue et la culture françaises est celui de la cohabitation pacifique puisqu'il n'existe pas de revendication identitaire politique de la part des associations, ni même du mouvement Normand, avec un déséquilibre évident : la langue et la culture normandes ne sont pas reconnues par les organismes d'Etat éducatifs et culturels.

Les initiatives éducatives ne sont pas interdites dans l'enseignement public, mais elles sont dépendantes de la bonne volonté d'un chef d'établissement et d'enseignants volontaires ; ce qui fragilise les pratiques linguistiques éducatives, tant dans leur représentation que dans leur mise en oeuvre et dans leur pérennité. Dans les objectifs définis par l'Education Nationale, le recours à la langue vernaculaire est un tremplin vers une bonne acquisition de la langue française. Par exemple, les enseignants de français peuvent utiliser leur connaissance des spécificités linguistiques des élèves de culture normande pour corriger les erreurs en langue française, et les apprenants en normand doivent apprendre à distinguer ce qui appartient à la syntaxe normande de ce qui appartient à la syntaxe française pour éviter les interférences. Le dialogue interculturel est alors biaisé par les objectifs éducatifs étatiques. Cependant l'observation des enseignements en normand indique la volonté de l'enseignant, volontaire et militant, rappelons-le, de mettre l'apprenant dans un contexte linguistique et culturel positif. En montrant le lien historique entre le lexique anglais et le lexique normand, l'enseignant signifie à l'apprenant que son parler est une langue à part entière, dont l'aire de diffusion dépasse ses limites géographiques et culturelles actuelles. Il met le locuteur normand dans l'histoire ; de ce fait il éveille l'auto estime de l'élève pour sa langue et sa culture, lequel pourra alors se signifier à soi-même et signifier aux autres son appartenance, par-delà les stéréotypes et les préjugés. Les enquêtes montrent que les non-apprenants pensent que l'apprentissage du normand n'a aucun intérêt, puisque c'est une langue ni rentable ni moderne, alors que les apprenants justifient leur choix par leur sentiment d'appartenance. La fonction ontologique ne s'applique qu'aux apprenants car les non-apprenants n'ont pas de lieu pour changer d'attitudes psycholinguistiques. Il s'agit pour les locuteurs en normand d'avoir les outils pour se reconnaître différent afin de mieux s'adapter à l'environnement scolaire, différent de l'environnement familial.

La culture normande s'inscrit dans un espace national et régional. Elle est une des cultures d'une France multiculturelle dans laquelle plusieurs imaginaires cohabitent dans un même espace. La cohabitation n'induit pas un dialogue interculturel. D'ailleurs les organes de l'Etat ignorent totalement les expressions de la culture normande, à tel point qu'elles ne font même pas l'objet d'une récupération à l'usage des touristes. Les manifestations culturelles, nombreuses et régulières, trouvent leur public parmi les locuteurs normands. Il est à souligner que l'humour, genre très développé, voire le plus courant, n'est accessible qu'aux normannophones. Par contre il existe une transculturalité, c'est à dire une corrélation entre les imaginaires des normannophones français et anglais (Îles Anglo-Normandes), qui organisent des rencontres communes. L'espace culturel et linguistique régional est transnational. Le programme de coopération de l'O.U.E.N s'appuie sur les liens historiques entre la

[95] Edward Sapir, 1884-1939, linguiste américain. Benjamin Lee Whorf, 1897-1941, linguiste élève de Sapir.

Normandie, l'Italie (Sicile), la Grande-Bretagne et bien entendu les Îles Anglo-Normandes. Il existe d'ailleurs un Centre Européen d'Etudes Normandes. Il est plus facile d'instaurer le dialogue au sein de la recherche universitaire que dans la société puisque l'étude de la dialectologie et de la culture normandes est le point de convergence, au-delà des cultures dominantes des chercheurs (anglaise, française, italienne).

Nous ne pouvons pas parler de repli communautaire normand dans les pratiques linguistiques éducatives et culturelles puisque la transculturalité est très forte et bien organisée. Cependant il n'existe pas de dialogue interculturel entre la culture française dominante et la culture normande, non pas minorée mais ignorée et péjorée. Parler de dialogue interculturel présuppose non seulement l'existence de deux cultures bien distinctes mais aussi une reconnaissance de chacune des cultures par l'autre culture. Or, La société française considère qu'en Normandie la standardisation a été telle que la culture normande s'est fondue dans la culture française et que la langue normande est un sous-produit de la langue française. La culture normande n'a de visibilité que les normannophones, souvent militants. Les cours dispensés aux élèves des collèges – une centaine par an[96] – forment des normannophones qui trouveront des relais dans leur environnement proche, développant chez eux probablement l'idée que dans une même sphère culturelle, s'il existe de l'identique, il existe aussi de la différence. Souhaitons que la même prise de conscience du moi et de l'altérité puisse naître au sein de la communauté nationale.

Orientation Bibliographique

Abadallah-Pretceille M., (2004, 2e éd. remise à jour), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, *Que sais-je ?*

Bastide R., (1971), *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot.

Certeau M. de, (1975), *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard.

Clanet C., (1993), *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Hagège, C., (2000), *La mort des langues*, Paris, Odile Jacob.

Pic-Gillard C., 2006, « L'enseignement du normand dans le Nord-Cotentin » *Expressions*, n°27, pp.193-210.

Martinet A., (1975), *Evolution des langues et reconstruction. Les changements linguistiques et les usagers*, Paris, PUF.

Sapir E., (1971), *Le langage : introduction à l'étude de la parole*, Paris, Payot.

Walter H., (1982), *Enquêtes phonologiques et variétés régionales du français*, Paris, PUF.

Walter H., (1988), *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert laffont.

Résumé

Le Normand, répertorié comme une des quatre langues historiques des pays d'oïl, est peu reconnu en tant que langue identitaire, langue de culture et langue enseignée. En effet, si depuis 1982 la politique linguistique éducative en France prévoit l'enseignement des langues régionales, la réalité de cette politique dans les régions où la langue régionale n'est pas fortement différenciée du français, est très différente de celle menée dans les régions de langues très éloignées du français. Par ailleurs, en tant que langue minorée, le normand hésite à sortir de la sphère privée pour investir l'espace public des pratiques culturelles. Pourtant, dans le Nord Cotentin, la langue normande survit en milieu scolaire ainsi que dans la vie culturelle. Elle a donc des locuteurs mais a-t-elle des interlocuteurs ?

[96] Au collège des Pieux il convient d'ajouter le collège de Bricquebec qui assure aussi un enseignement.

A partir de l'analyse des enquêtes menées dans deux collèges de La Hague (Manche) en 2001 et des pratiques culturelles dans le Nord Cotentin depuis cette date, nous nous interrogerons sur la possibilité d'un dialogue interculturel.

Mots-clés : culture- dialogue – enseignement - interculturel - normand

Resumén

El idioma normando, reconocido como uno de los cuatro idiomas históricos de los paises de oíl, no se reconoce como idioma identidario, idioma de cultura e idioma enseñado. En efecto, si desde 1982 la política lingüística educativa en Francia preve la enseñanza de los idiomas regionales, la realidad de esa política en las regiones donde el idioma regional no se diferencia fuertemente del francés, es muy distinta de la llevada en las regiones de idiomas muy alejados del francés. Por otra parte, como idioma minorado, el normando vacila en salir de la esfera privada para invertir el espacio público de las prácticas culturales. Sin embargo, en el Nord Cotentin, el idioma normando está sobreviviendo en la escuela así como en la vida cultural. Pues tiene locutores, pero, ¿tiene interlocutores ?

A partir del análisis de las encuestas llevadas en dos colegios de La Hague (Manche) en 2001 et de las prácticas culturales en Nord-Cotentin, desde esta fecha, nos interrogaremos sobre la posibilidad de un diálogo intercultural.

Palabras claves : cultura - diálogo - enseñanza - intercultural – normand

La educación intercultural desde el discurso del profesorado

Elisa USATEGUI BASOZABAL[*]
Profesora
Universidad del País Vasco
Facultad de Ciencia Sociales y de la Comunicación

Ana Irene del VALLE LOROÑO[**]
Profesora
Universidad del País Vasco
Facultad de Ciencia Sociales y de la Comunicación

1- Introducción

El estudio sociológico al que hace referencia este artículo forma parte de un proyecto de investigación sobre la transmisión de valores en la escuela que tiene como voces protagonistas a los principales actores de la acción educativa (profesorado, alumnado, familias).

Dada la finalidad claramente exploratoria de la investigación, planteada como un proceso interpretativo de indagación —un ejercicio de "escucha"—, se adoptó un enfoque metodológico que permitiera indagar e interpretar el sentido concedido por los actores escolares al papel de la escuela en la transmisión en valores. El primer ejercicio de exploración se realizó con el profesorado. Al objeto de privilegiar las palabras de los docentes y de sumergirse en su contexto, el trabajo empírico se apoyó en entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Estas técnicas se presentaban idóneas para que desde su perspectiva y experiencia los docentes relataran "qué siente" y "cómo se siente" la escuela. Un "sentirse" que hace referencia a su relación con el entorno (económico, social, político, cultural, familiar…) y, también, a sus propias posibilidades y limitaciones educativas en unas sociedades culturalmente más diversas y socialmente más complejas.

El profesorado y los agentes educativos participantes en el estudio se seleccionaron entre el colectivo de docentes de la enseñanza obligatoria de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz, la ciudad de la Comunidad Autónoma Vasca (Estado Español) en la que se desarrolla el proyecto de investigación. El equipo de investigación completó el trabajo de campo el segundo trimestre de 2005.

Para la realización de las entrevistas en profundidad se pensó en docentes y agentes sociales que por su posición en los centros o relación con la escuela tuvieran una visión más global de la transmisión en valores en los centros. Así, se diseñaron una serie de entrevistas para agentes sociales cercanos con incidencia en la actuación de la escuela y una entrevista para docentes con responsabilidades directivas en los centros, fundamentalmente directores, coordinadores pedagógicos de etapa o área. En la elección de estos últimos se tuvo en cuenta

[*] elisa.usategui@ehu.es
[**]anairene.delvalle@ehu.es

las características de los centros, a fin de lograr captar la diversidad de la oferta de centros de enseñanza obligatoria del ámbito de estudio. Se realizaron un total de 15 entrevistas.

Para los grupos de discusión se pensó en docentes, profesores y profesoras "a pie de aula", es decir, que ejercieran en ese momento la docencia en las diferentes etapas de la enseñanza secundaria de los centros de enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Se hicieron un total de 11 grupos en los que se implicaron a 55 docentes. Los grupos se formaron de acuerdo a las siguientes características relevantes en el contexto educativo del ámbito de estudio: sexo, edad, responsabilidad (Tutor/no tutor) y situación laboral (funcionario/sustituto), tipo de centro (público/concertado), nivel educativo (Primaria/ESO) y modelo lingüístico (A/B/D).

Este artículo recoge el análisis interpretado de parte del material obtenido en los grupos de discusión y en las entrevistas. En concreto, la exploración de las narrativas y las vivencias que hace y tiene el profesorado de la incorporación del alumnado inmigrante, y de las dificultades existentes para llevar adelante un modelo educativo intercultural.

2- El impacto de la inmigración en la escuela: la concentración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la CAV

En paralelo a lo que ocurre en el conjunto de la población, en la Comunidad Autónoma Vasca la población inmigrante escolarizada ha mantenido un crecimiento importante en los últimos años. Al mismo tiempo, al igual que ocurre en otros espacios sociales, el paisaje escolar acusa una distribución diferencial del alumnado de origen extranjero. En el caso de Euskadi se concentra en los centros de la red pública (70%), sobre la que, consiguientemente, se hace recaer la responsabilidad del éxito o fracaso de su integración. Por territorios, en Álava la red pública acoge al 83,1% de los alumnos y alumnas inmigrantes, en Bizkaia el porcentaje es del 75% y en Gipuzkoa el 64,4%. Estas diferencias entre los territorios no se explican únicamente en términos demográficos. El sistema educativo vasco contempla tres modelos lingüísticos, A, B y D[97], con diferente peso del euskara y castellano como lenguas vehiculares. El modelo A —castellano como lengua vehicular y el euskara como asignatura— escolariza a más de la mitad del alumnado inmigrante. La oferta de los modelos varía según la realidad sociolingüística de territorios y zonas. Y el reparto desigual se acusa en mayor medida en aquellas zonas en las que hay mayor oferta de modelos A y B.

En concreto, en Vitoria- Gasteiz este alumnado se concentra fundamentalmente en los centros públicos del modelo lingüístico A de primaria y de secundaria. Empieza a crecer su número en los centros públicos de primaria del modelo lingüístico B y D y en algunas ikastolas públicas del mismo nivel escolar; su número es irrelevante en los centros públicos de secundaria del modelo B y D y en los centros concertados apenas nos encontramos con alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías éticas, salvo en aquellos que están localizados en barrios con un alto índice de población inmigrante o gitana.

[97].A= castellano como lengua vehicular y el euskara como asignatura/ D= euskara como lengua vehicular y el castellano como asignatura/ B= algunas asignaturas en euskara y otras en castellano

3- El papel de la escuela en la integración del alumnado inmigrante: las voces del profesorado

Los profesores y las profesoras participantes en la investigación coinciden en afirmar el papel esencial de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de inmigrantes. Al igual que el sociólogo Enguita (2003), hacen de la institución escolar *la arena de encuentro entre la cultura de origen y la de acogida*. En este sentido están en sintonía con las conclusiones de de los trabajos más interesantes que sobre el tema se han publicado en los últimos años en el Estado español (Fermoso, 1992; Jordán, 1994, 1996ª, 1996b, 1999, Juliano, 1993; Siguán, 1998)

Sin embargo, el discurso de los profesores y las profesoras evidencian un conjunto de factores que dificultan la tarea inclusiva de la escuela.

Algunas de estas dificultades aparecen explícitamente en el discurso del profesorado. Son aquellas que hacen referencia a la repercusión en la escuela de los cambios sociales, culturales y políticos que los procesos de globalización e individualización están provocando en el contexto social y que cuestionan y dificultan el tradicional papel socializador de la institución escolar.

Además, el análisis de las palabras del profesorado nos permite detectar en el profesorado una serie de prejuicios étnicos implícitos en su discurso que a la manera de etiquetas condicionan negativamente el rendimiento escolar y desarrollo personal e identitario del alumnado inmigrante.

Por último, también se ha visto la identificación por parte de un sector significativo del profesorado participante en la investigación de integración del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida con asimilación y homogeneización cultural; confusión que entraña el peligro de que el alumnado inmigrante desarrolle conductas de resistencia a la cultura escolar, pues percibe que integrarse significa negar su propia identidad cultural.

4- Cambios en el sentido social de la escuela

El discurso de todo el profesorado que ha participado en el proyecto concibe la sociedad en un proceso de cambio profundo, que se interpreta, sobre todo, en clave de crisis de valores, ausencia de valores y/o choque de valores, ante el cual los docentes se sienten bastante indefensos porque golpea directamente la base de la institución educativa, esto es, en los valores que hasta ahora han provisto de sentido y legitimidad a la práctica escolar y a la posición y función de la escuela en nuestras sociedades.

De acuerdo con los profesores y profesoras, en lo que se refiere al papel integrador de la escuela las trabas provienen de:

a) La fragmentación social.

Una dificultad importante radica en que, en la realidad y en la práctica cotidiana de sus vidas, el inmigrante se inserta en una sociedad fragmentada, con unos marcos políticos en crisis y que no ha sabido o/y no ha podido reconvertirse en una comunidad educativa con unas normas y unos valores laicos consensuados y admitidos democráticamente por la mayoría. En este sentido, los profesores no nos hablan de una sociedad sin referentes ni sin valores, sino de una sociedad con unos contravalores ante los cuales la escuela se ve impotente y que limitan su tarea inclusiva. Aunque la cita es excesivamente extensa, sin embargo, merece la pena transcribirla, ya que en ella queda patente tal situación:

> *Y es como en este momento yo creo que nuestra sociedad padece eso que.., eso que Maria Zambrano denomina la división educativa. Me explico, cuando yo era pequeñito y me tiraba en goiti-behera por el resbaladero, pues enseguida me paraba en la goiti-behera Fumanchú, el policia municipal, me agarraba de la oreja y me llevaba a mi casa; pero mientras me llevaba a mi casa de la calle Fueros, la gente en la calle me recriminaba, gamberro... Cuando subías las escaleras de mi casa (...), las vecinas me reñían, y me decían pues será gamberro ¿qué ha hecho? (...) Y entraba en casa de mis padres y mis padres me echaban una bronca, al día siguiente, no sé como el maestro del colegio se había enterado y me reñía y, bueno, ...: educación. Fundamentalmente educar es intervenir. En este momento (...)desde la familia, desde la propia sociedad, mira está rompiendo la farola, ¡uy¡ no le digas nada que nos va a caer un chorreo de mucho cuidado y en la propia escuela también, de fuera ¿porqué estás pintando con spray en la pared del frontón? Chico, déjale, no seas carca. Si es que también entre los propios compañeros también sucede esto. Y entonces, en este ambiente de división educativa de nuestra propia cultura, de nuestra propia sociedad y de nuestro propio sistema educativo, ahí es donde van a inculturizarse otros elementos, otros alumnos, otros discentes que vienen de otras culturas y que vienen con valores tremendamente positivos en muchos aspectos, pero que no son tontos y que cuando llegan aquí y ven que ¡ah,ah,ah¡, todo el monte es orégano, pues van a aprovechar de ello.* (G3PP – Primaria Pública A)

De alguna manera el consumismo, el clasismo, el relativismo moral y cultural que impregna nuestras sociedades fragmentadas no favorecen la construcción de espacios de vida en común entre personas y grupos de diferentes culturas.

b) El aislamiento de la escuela.

La escuela, por tanto, se encuentra en el momento presente dentro de un mundo novedoso, sinuoso, incierto, globalizado y conflictivo, en el que se camina a partir de certezas precarias y débiles. Y el discurso de los profesores y de las profesoras de Vitoria-Gasteiz nos revela que esta incertidumbre cultural, como era de esperar, ha terminado penetrando en el hacer de la escuela y en su estar en la sociedad.

En este sentido, el profesorado entrevistado nos va dibujando un panorama en el que la institución escolar, sometida constantemente a las críticas de una sociedad nunca satisfecha con su labor, está perdiendo los anclajes con el contexto que le rodea. La escuela se siente perdida, sola, deslegitimada y sin raíces, en un mundo que cada vez se le hace más extraño.

El profesorado percibe que, incluso, las funciones que cumple o que debería cumplir la enseñanza obligatoria en las sociedades actuales está dominado por esta visión disociada entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vivencia e interioriza en el "otro lado" del recinto escolar.

> *"Si, tendría una cierta parte de aislamiento (...), pero sí que los mismos críos perciben, pues parece que cuando están en el centro están en una burbuja y cuando salen están viviendo otra cosa ¿no? Hay detalles que te lo dicen, por ejemplo, yo qué sé, trabajando la paz y resulta que dos se han peleado y nos dicen " no, pero nos*

hemos peleado fuera del colegio, no se que." (ED9, Privado EP y ESO, A,B)

Desde estas coordenadas se entiende que el profesorado comente la dificultad que entraña formar a sus alumnos y alumnas en aquellos valores de respeto, tolerancia e igualdad que las sociedades multiculturales actuales exigen si quieren llamarse democráticas.

c) La pérdida de legitimidad de la institución y de la función docente.

La brecha entre el ethos que hasta ahora ha caracterizado la escuela y el resto de las instancias sociales provoca una erosión de institución escolar. Sin embargo, la escuela únicamente será capaz de responder a las exigencias de nuestros contextos multiculturales y fragmentados si la sociedad le concede legitimidad para hacerlo y es precisamente la legitimidad lo que el profesorado echa en falta. El profesorado no se siente legitimado ante el resto de las instancias sociales en su labor formativa.

El profesorado expresa su preocupación por desencuentro de la escuela con una sociedad que la concibe como la última esperanza, la última solución como destino último de todos los males que aquejan a las sociedades, pero que, al mismo tiempo, la sitúa como institución periférica.

> *(..) a mí también una de las cosas más preocupantes igual la fractura casi totalmente colegio y sociedad en general. Transmitimos una serie de valores o intentamos transmitirlos que realmente yo no veo el apoyo en la sociedad, en los padres primero y luego en la sociedad en general, hay muchos valores, transmitimos valores de paz, solidaridad, no se que y luego la sociedad es absolutamente lo contrario, entonces (...), estamos como una isla en el colegio(...) cada vez se nos echan más cosas encima, encima hay que asumir valores y nos llega la sociedad todo lo contrario, entonces complicado* (G5OC – Privada EP y ESO)

Por una parte, las familias, a medida que delegan más responsabilidades en la escuela, reconocen menos su competencia y autoridad. Los docentes se ven en un continuo "pulso" con los padres y madres. Un pulso en el que se sienten desautorizados, presionados, controlados, enjuiciados e incluso, en ocasiones, atemorizados.

> *Eso es lo que se está hablando del divorcio que está habiendo familia-escuela, a la hora de tirar por el mismo lado. Nos está preocupando, porque nos vemos un poco como enjuiciados constantemente, nos vemos, (...), una responsabilidad fuerte educativa y encima poco apoyados por la familia.* (G5OC – Privada EP y ESO, B,D)

Al mismo tiempo, la sociedad a través de los medios de comunicación parece culpabilizar constantemente a la escuela de todos los males sociales. Así pues, podemos hablar de una sociedad exigente con la educación, pero no comprometida en la práctica. No se habla nunca de responsabilidades compartidas

> *En principio es como si se pretendiera que la escuela fuera esa isla o oasis donde se estuvieran cultivando todos los valores, todo lo que el imaginarium de esa sociedad considera la gran utopía donde que abría que llegar, donde la educación para la paz y en la paz, donde la educación para la superación de las diferencias de género, la educación para el aprendizaje permanente: Todos los valores que*

nadie negaría a nivel social. (...) Pero sin demasiados compromisos vitales como sociedad para hacer que se generalice ese Sancta Santorum, es decir, que nosotros se supone que tenemos que educar a las chicas y a los chicos para que de alguna manera puedan ser ciudadanos dignos y nada más salir de aquí nos encontramos que el ámbito laboral es un ámbito bastante salvaje tanto en cuanto a su precariedad como en cuanto a la posibilidad de acceso, a competitividad insolidaria, que es el sálvese quien pueda funciona. Se supone que debemos trabajar aquí que es la modernidad, lo que es la racionalidad, lo que es la capacidad argumentativa, lo que es el razonamiento moral de alto nivel, y, digamos, que la realidad social, política, etc.., pues nos muestra la otra cara, digamos más barriobajera (ED4A, IES)

d) Un profesorado abrumado y desorientado.

Desde estas coordenadas no extraña que, desde la perspectiva de un profesorado ya bastante debilitado por las condiciones de "soledad" en las que percibe se desarrolla su acción educativa, el fenómeno de la inmigración, especialmente cuando se tiene en el aula/centro, sorprende y abruma. Es comprensible que el profesorado se manifieste superado por lo que algunos califican de *avalancha de inmigrantes* – aun cuando ésta no sea tal –, además de agraviado por su desigual distribución. Con todo, lo cierto es que el profesorado se muestra sobrepasado por la complejidad que, casi de repente y sin apenas tiempo para responder, la inmigración ha introducido en sus aulas, desconcertado ante la diversidad de indumentarias, costumbres, lenguas y etnias cuya existencia desconoce en buena medida y confuso en el análisis de un fenómeno que saben requiere replantear objetivos y metodologías educativas.

5- Prejuicios y estereotipos étnicos en el discurso del profesorado

En una situación tal de anomia moral y de cambio cultural en la que está inserto el profesorado, resulta extremadamente difícil ser impermeable a los prejuicios y estereotipos sociales. Así en el discurso de un número significativo de profesores y de profesoras aparecen implícitamente elementos xenófobos de los cuales los propios sujetos no son conscientes. Estos prejuicios étnicos funcionan a la manera de currículo oculto que impide el desarrollo de prácticas educativas interculturales e inclusivas en el aula y en los centros escolares.

Por una parte, los profesores comentan la dificultad que entraña para la labor formadora de la escuela en valores, tales como la tolerancia y el respeto, el hecho de que en la sociedad prevalezcan actitudes xenófobas o intolerantes. Pero, al mismo tiempo, determinados profesores manifiestan una identificación o, al menos, comprensión, del comportamiento racista de otros "otros", que suelen ser padres de otros alumnos que presentan algún tipo de desventaja social, cultural, psicológica, etc.., pertenecientes a la mayoría étnica o usuarios de los servicios sociales del mismo etnogrupo.

"Ahora bien, al final de la enseñanza obligatoria, desde el momento que les toquen las identidades, yo pienso que existen problemas. Hay distintas razas, culturas, color, etnias por la calle, pero desde el momento en que el ciudadano entiende que estos grupos tienen una ayuda X de la sociedad, ya no se entiende tanto la diversidad: como

> *les van a dar piso a este, si yo estoy pagando impuestos… Eso lo oyes. La escuela puede intentar modificar conductas, pero llega un momento en que coincide la edad de los alumnos, la familia y entran…. Aunque no veo una sociedad negativa, sino educar al que vea mal. Mis hijas, conocidos de mis hijas son gente estupenda"* (ED2. C. Público EP)

Además, el profesorado enmascara sus posibles actitudes xenófobas sirviéndose de estereotipos negativos para recalcar el mal uso que las personas de otras etnias, sobre todo en referencia a personas de cultura islámica, hacen de las ayudas sociales. Un buen ejemplo de ello es la siguiente conversación que mantienen dos profesores de un colegio público:

> *"Director: En su país (Marruecos) no tienen tampoco mucho interés. Quieren que sus hijos salgan enseguida, se pongan a trabajar o vete a saber qué. De alguna manera sacan dinero*
>
> *Jefa de estudios: Si no de las ayudas*
>
> *Director: Antes de ayer un chaval le dijo a la profesora, oye ¿cuántos coches tienes? Uno, dice. Ja, ja, uno tiene mi padre, otro mi hermano, otro mi otro hermano, otros mis hermanas. Y vive en la calle Sto Domingo, y el padre solo trabaja de albañil, pero cada mes o mes y medio hace su viaje a Marruecos…*
>
> *Jefa de estudios: A mí eso me da mucha rabia, ¿eh?, porque yo tengo que luchar con las becas, y eso da coraje, pero que vas a hacer, el niño no tiene la culpa.*
>
> *Director: Son economías sumergidas. De 135 alumnos que tengo en el colegio, 126 son becarios. Habrá 6 o 7 que no tienen beca. Todos los demás gratuitos con beca"* (ED3A y ED3B, Centro público Primaria).

Por otra parte, el profesorado comenta el abismo existente entre los modelos que se proponen a nivel teórico para tratar el tema de la diversidad y la realidad cotidiana en el aula de *bregar* con alumnos a los que califican simplemente como difíciles. En el discurso de estos profesores, "alumno inmigrante" se asocia casi automáticamente a "problema escolar".

A veces, también, cabe detectar detrás de miradas semejantes, ciertos rasgos etnocéntricos y xenófobos, ya que en el discurso de los profesores aparece la escuela en una lucha sin esperanza frente a los prejuicios que anidan en las culturas de los inmigrantes. Este texto sobre los prejuicios de género en los inmigrantes de origen islámico ejemplifica esta afirmación:

> *"No es del todo así, pero hubo un momento (con respecto a un padre marroquí) en el que le tuve que decir que yo no tengo tiempo para perder tras sus tonterías, pues él tenía que ser responsable y venir con las cosas bien hechas, que tenía todo el tiempo del mundo. El tenía ayudas porque no trabajaba y yo sí que trabajaba. Pero se creen que yo tengo que estar supeditada. No, que sepan que no, y los niños de este colegio que sepan también que no, y parece que los tienes así bien, pero ya en cuanto empiezan a cumplir 11 años, a los 12, 13, ya los notas, se les nota"* (ED3B, Centro público Primaria).

Junto a estos prejuicios, el análisis de los discursos en grupos y entrevistas pone de manifiesto que el profesorado va estructurando la identidad de los alumnos inmigrantes en

torno a unos estereotipos que constituyen un todo jerarquizado y configuran el universo de las posibilidades en torno a un sistema de posiciones diferenciadas que nada tienen que ver con su rendimiento académico. Algo que evidencia, una vez más, que la escuela es un recinto evaluativo, pero lo que se evalúa, esto es, lo que se tiene en cuenta, coteja, califica y juzga, no es solamente el logro académico (Jackson, 1991; Rist, 1990).

En esta jerarquización, los latinoamericanos son vistos como "educados", los de los países del Este "fácilmente integrables", los chinos "trabajadores" y los que presentan mayores problemas son los procedentes de culturas islámicas, sobre todo los marroquíes, que *"apáticos"*, *"vagos*", *"no se esfuerzan"*, aunque *"son listos de por sí, y el idioma hablando unos con otros, en un mes o mes y medio ya están hablando"*, pero esa misma inteligencia les lleva a ser percibidos como artífices de procedimientos de aprendizaje y sujetos de conductas poco ortodoxas, que a veces pueden traducirse en engaños, ya que son "*envidiosos y problemáticos y no quieren integrarse"*. Y, junto a los islámicos, ocupan los últimos puestos los gitanos, a los que muchas veces se les atribuye rasgos semejantes a los marroquíes.

La misma clasificación jerarquizada surge al comentar los profesores las actitudes y los comportamientos de las familias de sus alumnos inmigrantes. Al igual que con sus alumnos, las proyecciones valorativas que se efectúan responden exclusivamente a criterios de procedencia, valorándose el interés de los latinoamericanos por la marcha escolar de sus hijos, mientras se critica el nulo interés de las familias gitanas e islámicas:

> *Hay una gran diferencia de unas familias a otras. Las ecuatorianas y colombianas, los padres o las madres, en muchísimos casos, suelen tener estudios superiores; entonces esas familias sí que controlan más a sus hijos, aunque no puedan venir al colegio. Y si pueden, quieren que les des trabajo para hacer tareas en casa, y, si pueden, aunque no tengan dinero, pagan profesor particular; y son muy clasistas, mucho más clasistas, en cuanto pueden, tenemos todos los años de las familias que se matriculan en Septiembre al año siguiente la cuarta parte por lo menos o más se les llevan a la privada, aunque saben que tienen que pagar dinero se les llevan a la privada: el status, al Niño Jesús o a la Presentación de María que les pilla aquí al lado. Mi niño no quiere que esté con su amigo marroquí o gitano.*
>
> *Y, luego, entre las familias musulmanas, también creo yo que es cultural, no hacen demasiado caso de los estudios, sobre todo entre los marroquíes: son apáticos, ahí lo dejan, no se esfuerzan demasiado y eso que son muy inteligentes, en líneas generales.* (ED4B, IES A,B)

Ahora bien, lo verdaderamente importante, desde un punto de vista educativo, es que a partir de de estas construcciones estereotipadas jerárquicas, el profesorado afronta y construye su práctica cotidiana en el aula. En este sentido, tendiendo en cuenta que, como han destacado las teorías del etiquetaje, las expectativas de los profesores marcan en gran manera el rendimiento escolar de sus alumnos, es casi seguro que estos estereotipos van a influir en su rendimiento académico y en la construcción de su propia identidad étnica.

6- Asimilación versus Interculturalidad

Se ha podido detectar entre el profesorado un desconocimiento de lo que implica un trabajo intercultural en las aulas y en los centros, que necesariamente favorece unas prácticas escolares asimilacionistas "*que tiñen de normalidad la vida de los centros*".

Así, por ejemplo, es revelador que la mayoría de los profesores asocian las dificultades educativas del alumno inmigrante con el desconocimiento del idioma. Consideran que en gran parte la integración se produce y los obstáculos educativos de sus alumnos desaparecen cuando éstos pueden comunicarse de una manera efectiva con los otros, sea a través del castellano o del euskara.

Esta apreciación es sumamente interesante, ya que denota que los profesores reducen fundamentalmente el problema de la inmigración en las aulas al dominio del lenguaje y se olvidan, al centrar el problema en este escenario, de cuestiones más complejas como la cultura de origen, las expectativas que mueven a la inmigración o la escuela como escenario de interculturalidad, cuestiones éstas que son un poco invisibilizadas en la escuela.

Sin embargo, a pesar de este déficit de reflexión en torno a lo que significa la interculturalidad como respuesta a la multiculturalidad presente hoy en día en nuestros centros escolares, el análisis del discurso del profesorado nos permite hablar de dos maneras de encarar la diversidad cultural en las escuelas y en nuestra sociedad.

> Los profesores y las profesoras que ponen el énfasis en tratar de la misma manera a los autóctonos y a los alumnos inmigrantes y gitanos. El conflicto es entendido como desorden a superar. En consecuencia, un enfoque de la multiculturalidad que acaba siendo uniformador y asimilacionista
>
> El profesorado que pretende dar una respuesta a la diversidad desde la educación intercultural. Mantienen, por tanto, un enfoque diversificador e intercultural, entendiendo la escuela como un "crisol de identidades culturales". No se trata de eliminar el conflicto a través de la labor homogeneizadora de la escuela, sino de convertir a ésta en una institución que haga posible y enseñe a sus alumnos y a la sociedad en general que formas de vida distintas y distantes pueden coexistir y entenderse. Se trata, pues, de encarar las situaciones conflictivas que pueden provocar en muchas ocasiones la diversidad cultural como situaciones disyuntivas que nos impulsan a buscar entre todos y todas soluciones razonables para todos y todas. Todo ellos teniendo como horizonte a la vista los derechos humanos.

Son dos enfoques que aparecen en las diferentes redes y modelos lingüísticos que conforman el sistema educativo y que no guardan relación con el número de alumnos inmigrantes o gitanos que tienen. De hecho, se ha podido comprobar como en algunos colegios de primaria y de secundaria de la red pública del modelo A con un alto índice de alumnos pertenecientes a minorías étnicas, hay una resistencia a introducir cualquier tipo de práctica educativa que tomara en cuanta la diversidad cultural de sus alumnos, salvo en el tema del idioma.

En estos centros, pero también en otros de modelos lingüísticos B y D, públicos y concertados, el aula sigue funcionando como toda la vida. El profesorado parece no percatarse de los cambios ocurridos ni de su envergadura ni de la ineficacia de sus prácticas educativas. Da la sensación de que se agarran a la normalidad para evitar las complicaciones que les pueda ocasionar un replanteamiento de su labor docente.

Estas prácticas educativas no solamente desembocan en políticas asimilacionistas, sino que ignoran que los sectores más alejados de la cultura escolar tienen más dificultades para el éxito escolar, como lo han puesto de manifiesto numerosos autores desde la sociología de la educación (Bernstein, 1985, 1987; Bourdieu y Passeron, 1967, 1977). Terrén (2001, 2004), en distintas investigaciones enfocadas a analizar cómo se produce el contacto intercultural en el espacio educativo, presenta diversos indicadores objetivos que muestran claramente que los alumnos inmigrantes tienen un índice de fracaso escolar mayor, al mismo

tiempo que pone en cuestión la igualdad de oportunidades con respecto al éxito y a los resultados escolares que se desprende muchas veces de las entrevistas a profesores.

En el polo opuesto, los profesores que pretenden dar una respuesta desde la interculturaridad a la educación de sus alumnos, comentan que, junto con la lengua, la participación familiar es el factor más influyente en la integración educativa del alumno inmigrante y en su éxito escolar, muy por encima de la situación económica y legal de la familia. Indudablemente esta afirmación se puede aplicar también con respecto al alumnado autóctono, pero con los alumnos inmigrantes se cumple con mayor fuerza, pues, son mucho más sensibles a los efectos de una socialización divergente (Siguán, 2003).

Este segmento del profesorado se plantea como uno de sus objetivos prioritarios establecer una comunicación intensa y redes fluidas con las familias y con las diversas asociaciones culturales en las que están integrados sus alumnos con el fin de compartir objetivos comunes a la hora de plantear la educación de sus alumnos.

Esta cooperación demanda un clima de confianza mutua que permita afianzar las relaciones y el dialogo entre los diversos agentes e instituciones que participan en la acción educativa. Y todo ello requiere un conocimiento del otro que vaya más allá de los estereotipos al uso.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que lo que nos proponen estos profesores no es simplemente una adaptación sin más al contexto, sino por el contrario su acción educativa está dirigida a la transformación del mismo. No es la aceptación meramente pasiva y acrítica de la diversidad como un bien en sí misma. Al contrario, es necesario tener en cuenta la diversidad en lo que tiene de riqueza, en lo positivo o como punto de partida, pero es necesario transformar todo lo que supone desigualdad procurando el enriquecimiento de todos y todas.

A modo de conclusión

El análisis del discurso de los profesores y las profesoras de Vitoria-Gasteiz , muestra que la educación intercultural exige un replanteamiento de las rutinas escolares presentes en las aulas.

A través del respeto a la diversidad, debe estar dirigida a la formación de ciudadanos implicados activamente en la construcción de sociedades democráticas basadas en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. Por ello debe construirse como un modelo educativo basado en el dialogo y en el reconocimiento del "otro".

En este sentido, más allá de afirmaciones y manifestaciones políticamente correctas, se requiere un ejercicio de reflexión crítica de los propios docentes sobre sus posibles prejuicios étnicos que impidan desarrollar prácticas pedagógicas liberadoras de cara a la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva.

Las palabras del profesorado que defiende e intenta llevar adelante en sus aulas y centros respectivos una educación intercultural nos revela un hecho importante. Frente a los procesos puramente asimilacionistas que bajo una aparente igualdad de trato olvidan la diversidad real que bulle en sus aulas tratando de imponer la cultura de la etnia dominante, "*han descubierto que es más probable alcanzar resultados satisfactorios en comunidades cívicamente activas que protagonizan una "incorporación participante" a la sociedad de acogida y que, muy frecuentemente, se integran no negando sino afirmando su identidad étnica*" (Terrén, 2005: 81).

Un escuela inclusiva, pues, debe hacer del centro escolar un espacio en el que la integración se favorezca desde el dialogo, el conocimiento mutuo, la participación de los diferentes agentes educativos, en un proceso de intercambio y transformación mutua. La integración genera cambios y éstos siempre son conflictivos y difíciles de asumir para todas las partes. Por ello, apostar por la educación intercultural significa adoptar una actitud dialógica igualitaria, aceptar la riqueza que puede encerrarse en el pluralismo de la distintas formas de vida en la que los humanos desarrollan su existencia y la posibilidad de resultar modificado por el encuentro con valores distintos.

Reefrencias bibliográfics

BERNSTEIN, B., (1987), *Langage et classes sociales.* Paris, Editions de Minuit.

— (1985) "Clase social, lenguaje y socialización", *Educación y sociedad*, (nº 4), pp 129-146.

BOURDIEU, P. y PASSERON, CH. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.

— *La Reproducción*. Laia, Barcelona.

FERMOSO, P. (ed.) (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Nancea.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003): "La segunda generación ya está aquí". *Papeles de economía española*, nº 93, pp 238-261.

JACKSON, Ph (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

JORDAN, J. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidòs.

— (1999) "El profesorado ante la educación intercultural" en ESSOMBA, M.A. (cooed.) : *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Ed. Grao.

— (1996a) *Currículo y Educación Intercultural*. Barcelona, CEAC.

— (1996b) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, CEAC.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Barcelona: Eudema.

RIST, R.C. (1999): "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetado" en FERNANDEZ ENGUITA, M. (coord) : *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, pp 615-627.

SIGUÁN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia*. Barcelona, Paidòs.

SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidòs.

TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.

—. (2001) *El contacto intercultural en el aula.* La Coruña, Universidad de La Coruña.

Resumen

En el marco de los cambios que una inmigración reciente está introduciendo en los centros escolares del País Vasco, este artículo presenta un análisis de los discursos del profesorado sobre la diversidad cultural en las aulas. A partir de una investigación sobre la labor transmisora de la escuela en un contexto de cambio, a través de entrevistas y grupos de discusión, observamos como afloran prejuicios y estereotipos étnicos en el discurso del profesorado que actúan como violencia simbólica y dificultan el camino hacia una escuela inclusiva. Los resultados sugieren también que la inmigración estaría acentuando las distancias internas y las contradicciones de un sistema educativo ya de por sí muy diverso, en el que no hay un único y común referente cultural. Además, la complejidad que, de forma repentina, la inmigración ha introducido en las aulas viene a sumarse a las condiciones de "soledad" y "aislamiento" en las que la escuela percibe se desarrolla su acción educativa. No

obstante, hay una parte del profesorado que mantiene actitudes y enfoques más optimistas sobre las posibilidades y oportunidades de una educación intercultural que asegure la integración sin la renuncia a la diversidad.

Palabras claves : escuela - profesorado - integración - estereotipos - interculturalidad.

Résumé

Dans le cadre des changements qu'une immigration récente introduit au sein des établissements scolaires du Pays Basque, cet article présente une analyse des discours du corps enseignant sur la diversité culturelle dans les salles de classe. À partir d'une enquête sur la tâche de transmission de l'école dans un contexte de changement, à travers des entretiens et groupes de discussion, nous observons une émergence de préjugés et de stéréotypes ethniques dans le discours du corps enseignant qui agissent comme violence symbolique et entravent le cheminement vers une école inclusive. Les résultats suggèrent également que l'immigration accentuerait les distances internes et les contradictions d'un système éducatif déjà très divers en soi, où il n'existe pas une seule et unique référence culturelle. De plus, la complexité que l'immigration a introduite du jour au lendemain dans les salles de classe vient s'ajouter aux conditions de « solitude » et d'« isolement » dans lesquelles l'école voit son action éducative se développer. Néanmoins, une partie du corps enseignant affiche des attitudes et approches plus optimistes sur les possibilités et opportunités d'un enseignement interculturel qui assurera l'intégration sans renoncer à la diversité.

Mots-clés : école - corps enseignant - intégration - stéréotypes - interculturalité.

La naissance du dialogue interculturel dans le milieu scolaire à travers l'enseignement de la littérature. Réalité ou utopie ?

Vassiliki PANTAZI*
Collaboratrice de
l'Université Ouverte Hellénique

I- Éducation Interculturelle

Le terme "interculturel" est plus généralement utilisé en opposition à "multiculturel". M. Abdallah-Pretceille définit l'interculturel comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle », tandis que le multiculturel tout en reconnaissant "la pluralité des groupes" et se préoccupant d'éviter "l'éclatement de l'unité collective", n'a pas de visée clairement éducative.[98] Il s'emploie pour désigner une réalité sociale précise et la procédure de son évolution.

« L'emploi du mot *interculturel* implique nécessairement, si l'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 ».[99]

L'interculturel implique la communication et la communication implique des personnes qui appartiennent à des cultures différentes, ayant des identités différentes. L'interculturel ne signifie pas « s'identifier à l'autre par un mimétisme culturel. L'éthique de la différence n'est pas celle du caméléon ».[100] Nul, dans une perspective interculturelle, ne doit renoncer à ses caractéristiques propres. Chacun doit être soi-même, tout en prenant en compte les autres. Certes, certains changements de mentalité s'opèrent de façon automatique, mais il existe des seuils qu'on hésite à franchir. Il ne s'agit pas de renoncer à ses caractéristiques culturelles, mais de comprendre ce qui se fait ailleurs. On ignore ce que seront les cultures qui résulteront du brassage, mais il est important de savoir que le groupe auquel on appartient n'est ni le centre, ni le sommet du monde. Vivre l'interculturel signifie prendre ses distances par rapport à soi-même, s'éloigner de sa culture qu'on croyait unique, s'approprier les valeurs de nouvelles relations, accepter de risquer un nouveau "je". Car « si je fais l'expérience existentielle de l'altérité de l'autre je ne peux plus être comme avant ».[101]

---

* vaspant@yahoo.gr

[98] Abdallah-Pretceille M., (1992), *Quelle école pour quelle intégration*, Paris, Hachette, pp. 36-37.

[99] Conseil de l'Europe (1986), *L'interculturalisme*: *de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie,* Strasbourg.

[100] Tardy M., (1996), "Education, socialisation, enculturation", *La Pédagogie des rencontres interculturelles*, sous la direction de Lucette Colin - Burkhard Muller, ed. Anthropos, p. 39.

L'éducation interculturelle essaie de définir et de formuler son contenu et ses objectifs nécessaires pour les nouvelles générations, de sorte qu'elles puissent affronter les exigences d'une société multiculturelle. Ayant comme point de départ l'égalité des cultures, elle essaie de contribuer à la cohabitation harmonieuse de toutes les cultures qui se représentent dans une société multiculturelle et de sensibiliser les membres d'une telle société afin qu'une indulgence réciproque, une compréhension et une acceptation y règnent. L'éducation interculturelle ne concerne pas seulement les membres des groupes minoritaires mais toute la société dans son ensemble.

L'éducation interculturelle qui lutte contre les stéréotypes dévalorisants, veut que tous les élèves enrichissent leurs connaissances sur la vie, les expériences, les valeurs des peuples d'autres cultures dans le monde entier. Elle s'intéresse à ce qu'ils partagent avec les autres les différents aspects de la culture de chacun, de son histoire et de ses expériences, qu'ils explorent les valeurs universelles et qu'ils s'éloignent d'une répétition éventuelle des stéréotypes et des préjugés.

L'éducation interculturelle vise à cultiver les capacités humaines primordiales comme l'esprit critique, l'imagination, la critique de soi-même, la capacité de discuter, de rationaliser et d'apprécier. Elle vise, également, à cultiver les vertus spirituelles et morales comme l'amour de la vérité, l'objectivité, la curiosité spirituelle, la modestie, le respect et l'intérêt pour les autres ainsi que l'ouverture vers les autres. Elle s'intéresse à faire intégrer les gens non seulement dans la partie culturelle de leur communauté mais surtout dans celle de toute l'humanité en les humanisant plutôt qu'en les socialisant. Elle aimerait développer la capacité de l'homme de contrôler son comportement afin qu'il soit, au plus haut degré, efficace dans ses relations avec des personnes provenant de civilisations différentes et ayant des principes, des perspectives et des modes de pensée différents.

L'objectif de l'éducation interculturelle est d'apprendre aux gens à accepter l'autre tel qu'il est et pas comme ils voudraient qu'il soit. L'interculturel se nourrit de la communication, de la richesse des contacts, du dialogue, du mélange des idées, des mentalités, des cultures et des traditions différentes. Accepter l'autre signifie accepter que les groupes humains contemporains ne soient ni "purs" ni "statiques" et que le mot "homogénéité" est un mot qui tend à disparaître. Accepter l'altérité signifie qu'on permet à l'Autre de se faire entendre, de parler, de créer, de laisser ses traces sur l'art, la culture… Accepter l'Autre signifie qu'on exclue le mot "menace" de notre vocabulaire car on ne nous permet pas de nous sentir menacés de la présence des gens différents de nous.

II. Qu'est-ce que la littérature ?

Le terme "littérature" détermine un phénomène dynamique, pas du tout statique, qui "bouge" beaucoup et qui se transforme continuellement chaque fois que la "réserve littéraire" s'enrichit d'un nouveau "produit". La littérature, comme il est connu, constitue un phénomène ayant une présence forte et permanente durant tout le trajet historique de l'homme sur la planète. Cette présence révèle l'importance de la littérature, dans la civilisation humaine, autrement dit, la lutte de l'homme pour survivre. Et la littérature est cette habitude de l'homme de raconter la situation humaine.

[101] Nicklas H., (1996), "L'apprentissage interculturel: conditions de réalisation et objectifs", *La Pédagogie des rencontres interculturelles*, p. 179.

Pour Roland Barthes, la littérature est un acte de "solidarité historique" et pour Jean-Pierre Richard, « elle est l'aventure d'existence, la découverte d'une perspective réelle, grâce à laquelle chacun voit soi-même, la vie, les hommes ».[102]

La langue de la littérature est œcuménique, sa valeur est une des plus résistantes au fil du temps, elle ne se résigne pas à la mort parce qu'elle la dépasse et rien ne peut la substituer. Ce qui est important pour elle, c'est de prouver qu' elle peut "fonctionner", pas comme "monument historique", mais comme partie de la réalité vivante des gens, en exerçant sur leur manière de penser une influence émancipatrice et formatrice.

1- L'enseignement de la littérature

La littérature, comme porteuse des valeurs (esthétiques, sociales, culturelles), ne pourrait pas être exclue de l'école. D'autant plus qu'elle influe, pas seulement sur la pensée de l'enfant, mais sur tout son monde psychique : sur le sentiment, l'imagination et sur toutes ses forces créatives. La littérature et l'éducation partagent des intérêts communs et d'outils conceptuels, de telle manière qu'on parle d'une relation des "vases communicants".

La littérature ne vaut rien, si ce n'est pas de la communication. L'enseignement de la littérature est une "carte" sur laquelle figure tout le monde de pensées, de mentalités, d'idées, de mœurs et de coutumes, d'exploits et d'échecs, de bonheur et de malheur des hommes. Pendant le cours de littérature, l'élève-lecteur est invité à faire la connaissance de nouvelles et d'anciennes formes de vie et ses problèmes diachroniques ou modernes, à investiguer les attitudes, les stéréotypes ou les images nationales, les pratiques sociales ainsi que leurs transformations possibles sous des conditions ou causes émotionnelles ou de vécu.

Adorno se posait une question essentielle : « Comment peut-on encore enseigner après Auschwitz ? Face à l'homo démens comment oser encore construire l'homo sapiens ? Comment peut-on lire, dans un monde contemporain plongé dans tant de tragédies ? ». C'est justement pour cette raison qu'on réclame au lecteur de prendre position devant le monde dévoilé par l'écrivain et le rôle de l'écrivain « est de faire en sorte que nul ne puisse ignorer le monde et que nul ne s'en puisse dire innocent ».[103]

L'école, qui est une des meilleures institutions sociales et considérée comme la "serre" de la culture et de la civilisation, est le lieu par excellence de l'enseignement de la littérature. Mais, à une époque comme la nôtre, où on est témoins d'une floraison de cultures différentes, toutes enracinées dans un terroir, une histoire et une création locale propres à chacune constituant le facteur d'identification pour les groupes et les individus et de différenciation à l'égard des autres, on se demande "quelle littérature enseigner". Certes, il y a la littérature nationale mais, au fur et à mesure que les classes scolaires deviennent multiculturelles, l'examen de l'existence et de l'enseignement d'une littérature universelle se révèle indispensable.

2- Littérature nationale et littérature universelle

Notre époque se caractérise par un déplacement et un mouvement continuel. De nouveaux phénomènes d'une nature inattendue font leur apparition et nous, nous sommes obligés de reconsidérer nos conceptions et nos appréciations culturelles et d'élargir notre horizon ethnocentrique et abdérique.[104]

---

[102] Richard J.-P., (1954), *Littérature et Sensation*, Paris, Seuil, p. 14.

[103] Sartre J.-P., (1985), *Qu'est-ce que la littérature*, Folio, p. 29.

[104] Wieland, dans son oeuvre *Les Abdéritains* (1781), fait la satyre de l'incapacité des gens de dialoguer, de leur refus de sortir de leur environnement restreint. Les habitants de ce petit village grec, Abdère, qui n'étaient jamais sortis de ses remparts, ne voulaient pas comprendre Démocrite, le philosophe, qui voyageait beaucoup, avait

Marx, qui ne pouvait pas rester les yeux fermés devant cette évolution, pourtant, en voyait ses côtés positifs : « A la place de l'ancien isolement des provinces et des nations se suffisant à elles-mêmes se développent des relations universelles, une interdépendance universelle des nations. Et ce qui est vrai de la production matérielle ne l'est pas moins des productions de l'esprit. Les œuvres intellectuelles d'une nation deviennent la propriété commune de tous. L'étroitesse et l'exclusivisme nationaux deviennent de jour en jour plus impossibles ; et de la multiplicité des littératures nationales et locales naît une littérature universelle ».[105]

La littérature universelle est une procédure évolutive qui élargit, sans cesse, ses réserves et qui ouvre un horizon immense avec des possibilités inconcevables. `A cette époque de mondialisation, de nouvelles nations et cultures resurgissent qui revendiquent leur place sur la carte mondiale. Les mots "diversité" et "pluralité" deviennent les "emblèmes" de nouvelles sociétés qui peuvent, dorénavant, s'appeler multi-nationales, multi-raciales, multi-culturelles... Et ces nouveaux "petits mondes" apportent avec eux leurs créations artistiques qui constituent le miroir où se reflète l'histoire, l'identité et l'âme de chaque peuple. Avec l'insertion de nouvelles nations, on a également l'insertion de nouvelles littératures dans notre champ visuel, qui au début, peuvent être des créations idéologiques, mais, au fil du temps, elles laissent se libérer l'authentique et le spontané. Cette littérature, donc, "enfant légitime" des nouvelles sociétés, peut leur emprunter les différentes appellations et devenir *la littérature multiculturelle, multinationale, multiraciale…*

La littérature universelle est l'ensemble des littératures nationales qui reflètent les valeurs nationales, les luttes, les passions, les désirs de chaque nation.[106] La littérature multiculturelle expose les aspects d'une société multiculturelle, comprend la littérature des cultures parallèles et des cultures qui se croisent. On pourrait dire que la littérature universelle embrasse la littérature multiculturelle, si l'on prend comme critère de comparaison la taille des nations qu'elles représentent. Mais, la littérature, étant la force de l'expression de l'humanité qui, à plusieurs moments de son existence, a éprouvé et éprouve le sentiment d'extérioriser ses passions, ses inquiétudes, ses peurs, ses espoirs, ne pourrait qu'être *une,* dont la fonction serait celle d'un pont entre les éléments d'une culture et ceux d'une autre. L'école, lieu des confrontations des cultures, c'est le champ où nous avons examiné le rôle de la littérature comme élément unificateur des cultures différentes.

III. La dimension interculturelle de l'enseignement de la littérature dans les systèmes éducatifs grec et français. Etude comparative.

Le but de cette enquête a été d'examiner le rôle de la littérature, nationale et mondiale, dans la création et l'approfondissement des relations interculturelles entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration. Nous avons voulu savoir si la littérature peut fonctionner comme un pont entre les différentes équipes culturelles dans le milieu restreint de l'école.

Notre décision de comparer le système éducatif scolaire de la France avec celui de la Grèce n'a pas été imposée par le hasard. En effet, la France constitue un lieu d'accueil

vécu plein d'expériences et qui leur racontait des histoires de ses voyages en Inde, en Ethiopie… Le philosophe ne pouvait pas leur expliquer que les gens en Ethiopie du sud trouvent que la peau noire est belle et que la nudité des sophistes des Indes est compatible avec le sentiment de pudeur. Par conséquent, ils l'ont accusé de magicien.

[105] Nicklas H., "Clash des cultures ou dialogue entre les cultures ?" (1999), *Parcours, Passages et paradoxes de l'interculturel,* Hess R.- Wulf C., anthropos, pp. 103-104.

[106] Tomlinson S., (1990), *Multicultural Education in White Schools*, London, B.T. Batsford.

d'immigrés depuis la fin du 19ème siècle et par conséquent elle possède une meilleure expérience étant confrontée à de nombreux mouvements migratoires et aux besoins suscités par une nouvelle dynamique scolaire.

Par contre, la Grèce qui jusqu'en 1980 refusait de se reconnaître comme un pays d'accueil d'immigrés, vu que les immigrés constituaient une population inexistante, se trouve actuellement sous "le choc des cultures". La société grecque est aujourd'hui une société assez bouleversée à cause de l'arrivée inattendue d'un grand nombre d'immigrés et de leurs familles. Et il est hors de doute que son institution scolaire a besoin d'une "boussole" pour réussir à trouver une nouvelle orientation.

Nous avons, alors, effectué une enquête dans les capitales des deux pays et en province. Nous avons choisi Kalamata et Grenoble qui sont deux villes provinciales assez importantes chacune pour son pays respectif. Certes, Kalamata n'a pas le même nombre d'habitants (env. 50.000 dans l'agglomération) que Grenoble (env. 400.000 dans l'agglomération) mais en proportion totale de la Grèce (env. 11.000.000) et celle de la France (56.000.000), Kalamata et Grenoble sont deux villes qui pourraient être comparables.

Durant cette recherche d'orientation qualitative, nous avons visité des collèges, des lycées généraux et techniques ainsi que des collèges interculturels grecs.[107] Au total, en France et en Grèce, ont accepté de participer à cette enquête 19 établissements scolaires, 31 professeurs et plus de 150 élèves autochtones et issus de l'immigration. Pendant cette enquête, nous avons examiné le profil des élèves issus de l'immigration fréquentant les établissements grecs et français, les programmes d'études concernant l'enseignement de la littérature, les manuels de littérature ainsi que les instructions officielles des ministères de l'Education des deux pays.

Résultats de la recherche

Chronologiquement, la France et la Grèce ne se trouvent pas au même niveau en ce qui concerne l'accueil d'élèves étrangers et les efforts de leur intégration dans le système scolaire. La Grèce est un pays qui est toujours sous le "choc des cultures" pour lequel elle n'était pas préparée et cela explique le fait que ni les responsables de l'institutionnalisation du système éducatif ni les représentants du système, les professeurs, ne peuvent être considérés comme porteurs d'un esprit interculturel dans les classes grecques.

Théoriquement, les instructions officielles présentent un visage interculturel. Elles parlent des textes littéraires qui préparent le citoyen grec du demain qui vivra dans un monde multiracial mais humain et pacifique, et qui l'invitent à connaître l'environnement dans sa dimension pas seulement européenne mais mondiale, également. Mais l'importance de l'identité nationale ainsi qu'un dévouement profond à l'héritage culturel empêche les écrivains de manuels de littérature d'y introduire la littérature appartenant à d'autres cultures, plus ou moins connues, et les "transporteurs" de ces connaissances, les professeurs, de donner une autre dimension à leur enseignement. Selon les opinions des enseignants, peu nombreux sont les textes compris dans les manuels qui ouvrent des fenêtres sur des cultures étrangères, qui offrent l'occasion aux élèves de comprendre d'autres mentalités et qui leur présentent de nouvelles perspectives grâce auxquelles ils pourraient peut-être façonner l'avenir. Les extraits littéraires choisis, nationaux ou étrangers, ne permettent pas de faire des comparaisons entre des cultures différentes et ils ne présentent ni le caractère particulier d'un peuple ni les caractéristiques d'une civilisation. L'esprit interculturel n'a pas touché les manuels de littérature écrits depuis des décennies : « *Les manuels sont ethnocentriques et ils doivent*

[107] L'article 34 de la loi 2413 du 17 juin 1996 prévoit l'organisation des collèges interculturels afin d'accorder aux élèves issus de l'immigration une éducation adaptée à leurs particularités sociales, culturelles et éducatives.

l'être parce que les élèves sont obligés de connaître leur histoire et leur littérature nationale. Pour les élèves issus de l'immigration c'est nécessaire s'ils veulent s'intégrer en Grèce » (Sophia Frisyra, professeur de grec, Lycée Technique, Athènes).

A la production littéraire nationale que les élèves issus de l'immigration sont obligés d'étudier s'ajoute la production littéraire européenne et notamment celle de l'Europe Occidentale, la seule littérature étrangère, paraît-il, qui mérite d'être enseignée aux élèves et qui attribue un caractère eurocentrique aux manuels de littérature. La production littéraire des pays d'origine des élèves qui arrivent en Grèce est inexistante suite à une mentalité ou (peut-être) à une politique selon laquelle seulement les littératures mondialement reconnues doivent être enseignées en classe. Pour cette raison, on peut parler de l'absence totale de la littérature des pays balkaniques qui sont essentiellement les pays d'où vient la majorité des élèves étrangers en Grèce. Pas question de littérature africaine ou asiatique. Par conséquent, les élèves issus de l'immigration perdent l'occasion de se sentir fiers de leur héritage culturel et les élèves grecs de mieux connaître les racines de leurs camarades. Pourtant, tous les enseignants voudraient enseigner des œuvres littéraires provenant des pays des élèves étrangers ou issus de l'immigration. Ils croient que cela permettrait le rapprochement de différentes équipes culturelles et la prise de conscience par tous les élèves que tous les peuples éprouvent les mêmes sensibilités, ont les mêmes angoisses et espoirs et que leurs littératures peuvent refléter les mêmes sentiments et idées : « *J'aimerais enseigner des œuvres des pays d'origine de les élèves car je suis sure que cela les toucherait beaucoup, les ferait se sentir fiers de leur pays et en même temps ils sentiraient l'hospitalité à travers l'éducation et peut-être on renforcerait de cette manière leur sentiment national blessé* » (Yota Argyropoulou, professeur de grec, 4ème lycée de Kalamata).

Les enseignants croient que la littérature peut contribuer au rapprochement de gens d'origine différente mais ce n'est pas une panacée. Le rôle de la littérature est de faire naître chez les jeunes des sentiments, de les sensibiliser aux problèmes de la vie et de les aider à comprendre que tous les hommes, indépendamment de leur origine, doivent faire face aux mêmes problèmes et aux mêmes difficultés de la vie : « *Cela exige un choix de textes littéraires très attentif et la création de nouveaux objectifs qui se déplaceront du but national qui exige de connaître seulement notre histoire nationale et notre civilisation. L'enseignement des textes littéraires se déplacera vers un objectif interculturel qui dictera que tous les gens sont identiques et égaux* » (V. Alexandraki, professeur de grec, Collège Expérimental de l'Université d'Athènes).

Les enseignants ont insisté qu'avant tout la littérature c'est de l'art et comme tous les genres artistiques c'est un point de contact humain, un point de rencontre avec les autres et avec soi-même. Et comme la majorité des jeunes sont des lecteurs amateurs, l'école est chargée d'aider les élèves à se trouver dans ce point de rencontre.

En Grèce la présence des élèves issus de l'immigration, récemment venus en Grèce et gardant, encore, cet air de différent, de nouveau et parfois d'exotisme fonctionne, beaucoup de fois, comme un motif pour l'enseignant qui veut ouvrir les horizons des élèves vers de nouveaux modes de pensée et vers de nouvelles civilisations. Sans doute, la littérature peut-elle atteindre une dimension interculturelle mais, selon les enseignants grecs, il faut du temps et de l'organisation. Il faut qu'elle se déplace de son caractère, plutôt, national et que les objectifs de son enseignement se basent sur le principe, qu'à part le patrimoine culturel et l'identité nationale, il y a d'autres mondes et d'autres gens, auxquels les élèves doivent s'ouvrir.

Familiarisés avec tout ce qui est étranger grâce au cinéma, à la télé, à Internet, les élèves pourraient accepter dans la littérature l'existence de l'élément étranger qui n'est pas

seulement européen plus facilement que ce que leurs professeurs croient. Pour cette raison, ils ne refuseraient pas d'étudier la littérature des pays d'origine de leurs camarades étrangers. Pour les élèves qui ne s'occupent pas de littérature en dehors du milieu scolaire, ça serait une occasion de s'ouvrir vers de nouvelles civilisations et de réfléchir sur la coexistence des mondes différents. Et pour les élèves qui ne veulent pas se contenter de cadres restreints de leur civilisation, ça serait une occasion de mieux vivre la notion du "village mondial" : « *En sortant de l'école nous serons des citoyens européens dans un village mondial. Il ne faut pas avoir des œillères et nous contenter de la connaissance de notre civilisation* » (Ariadni, 5ème collège de Kalamata).

En outre, les élèves grecs croient que les élèves d'origine étrangère ont le droit de ne pas oublier leur patrimoine culturel. Quant à ceux qui ont dû quitter leurs pays avant de connaître leurs créations littéraires, ils croient qu'ils doivent en faire une brève connaissance. Les élèves d'origine étrangère reconnaissent qu'il faut apprendre la littérature grecque parce qu'elle leur donne l'occasion de mieux parler la langue grecque et de se familiariser avec l'histoire et la culture de ce nouveau peuple avec lequel ils vont vivre. Eux aussi, ils voudraient que la littérature de leur pays soit enseignée en classe parce que ça les rendrait très fiers de leur origine : « *Je voudrais faire de la littérature albanaise en classe étant donné que je suis partie très tôt de mon pays et par conséquent je ne connais pas beaucoup de choses sur la création littéraire de mon pays d'origine* » (Sonila, élève d'origine albanaise, Deuxième collège d'Athènes- Collège interculturel).

Pourtant, la littérature ne fait pas partie des distractions chez la majorité des élèves qui préfèrent élargir le cercle de leurs contacts sociaux et s'approcher des autres à travers les sorties, les voyages, les séjours linguistiques et Internet. Et, il est dommage parce qu'eux, ils se croient prêts à recevoir, pas seulement la littérature européenne qui existe dans les manuels scolaires, mais aussi la production littéraire des continents lointains. Ainsi, auraient-ils l'occasion de se familiariser avec l'inconnu et le différent. En outre, ils savent qu'à l'époque de la mondialisation ils ne doivent pas se contenter de leur histoire et de leur civilisation: « *Nous aimerions apprendre davantage sur les peuples étrangers qui apparaissent dans les extraits littéraires que nous étudions à l'école et sur leurs différences, mais nos professeurs nous disent de nous contenter de ce qu'ils racontent en classe* » (Maria, élève d'origine russe, collège interculturel d'Acharnon, Athènes).

La France est un pays qui reçoit des immigrés depuis plusieurs décennies. Les enseignants français, beaucoup plus familiarisés avec l'existence des populations différentes dans les écoles que leurs camarades grecs, trouvent que les classes ont beau être multiraciales, le caractère de l'école doit être mono-culturel. Pour cette raison, ils n'éprouvent pas le désir de donner une dimension interculturelle particulière à leur enseignement bien que les instructions officielles les incitent à le faire : « *Certes, il y a des élèves d'origine diverse, surtout en banlieue, mais les classes sont uniculturelles. Alors, il n'est pas question, où que ce soit, d'engager un enseignement d'une littérature qui ne soit pas nationale. La question n'est même pas posée. Ce n'est pas qu'il soit interdit ou exclu mais on n'en parle pas. En outre comme les élèves sont déjà mélangés, ils font comme s'ils ont une seule culture* » (Myriam, professeur de français, Lycée Technique Diderot, Paris).

Pourtant, dans les manuels de littérature il y a le même élément ethnocentrique qui règne dans les manuels de littérature grecs et le même dévouement aux grands auteurs classiques français et à la littérature européenne occidentale comme représentante de la littérature étrangère. Certes, il y a des textes de la francophonie, de la littérature africaine, américaine ou asiatique dispersés dans les manuels, mais leur nombre n'est pas considérable en comparaison avec celui des textes littéraires français. Il y a aussi la Littérature pour la

Jeunesse destinée aux élèves du collège dont la liste proposée par les instructions officielles ne comprend pas seulement des œuvres des auteurs français mais des auteurs étrangers du monde entier, aussi.

Les enseignants français ont beau vivre depuis longtemps dans une société pluriculturelle, ils ne s'intéressent pas trop à cultiver un esprit interculturel dans leurs classes. Au contraire, ils sont imprégnés par un certain nationalisme qui veut que tous les élèves, indépendamment de leur origine, connaissent le patrimoine culturel français et qu'ils acquièrent la culture française. Travaillant avec des élèves d'origine étrangère depuis des décennies, aucun enseignant n'a fait la distinction entre la littérature nationale et la littérature des pays d'origine de ces élèves et aucun n'a soutenu qu'il est important d'enseigner cette littérature afin de faire disparaître les stéréotypes et diminuer les phénomènes du racisme. Par contre, ils ont soutenu qu'on ne peut pas former une conscience européenne ou mondiale à travers la littérature: « *L'idée du cosmopolitisme est beaucoup plus présente en dehors de l'école que dans l'école: dans la musique, la façon de s'habiller… Il est sûr que ce vent du cosmopolitisme ne souffle ni grâce à la littérature, ni à l'école! L'histoire des liens se fait par rapport à un autre canal. Souvenez-vous de la Marseillaise sifflée au Stade de France* » (Jacky Anding, professeur de français – Lycée Technique Diderot, Paris).

En général, les enseignants français ont montré leur grande déception concernant les élèves qui, dans leur majorité, sont indifférents à apprendre de nouvelles choses et qui ne s'intéressent ni au mélange des cultures ni à la diversité sauf s'il s'agit d'une culture exotique. Ils sont sûrs que l'ouverture sur le monde ne passera pas par la littérature, d'autant plus que pour une grande partie des élèves elle est considérée comme du luxe : « *Les élèves ne s'intéressent pas aux autres cultures. On peut distinguer une espèce de communautarisme, de repli sur soi. Surtout les enfants «défavorisés» comprennent qu'ils n'ont pas de chance et très souvent ils montrent leur révolte et leur amertume* » (G. Allardi, professeur de français-formateur, Lycée Technique Diderot, Paris). En outre, elle doit concurrencer tout ce mouvement qui s'appelle Mondialisation qui rend le monde moins grand et plus accessible aux jeunes en leur permettant un rapprochement souhaitable en adoptant les mêmes manières de se comporter, de s'habiller, de manger… Les enseignants soutiennent que si la littérature veut fonctionner comme une des clés pour l'ouverture sur le monde, elle doit descendre de son piédestal et trouver la manière de s'approcher de tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale et de leur bagage culturel : « *La littérature, par définition, c'est du luxe par rapport aux autres écrits. Mais comme Voltaire disait, le luxe est très nécessaire. Sans doute, est-ce un luxe qu'il faut démocratiser et on le démocratisera quand les enseignants feront la littérature descendre de son piédestal* » (J. Chaudano, professeur de français – Lycée International Stendhal, Grenoble).

Les élèves français, vu qu'ils s'ennuient en faisant tout le temps de la littérature française, préféreraient faire des œuvres contemporaines qui dépassent les frontières nationales, les européennes même. Ils aimeraient, aussi, étudier la production littéraire des pays de leurs camarades étrangers, car cela signifierait une ouverture vers de nouveaux mondes et l'occasion de mieux comprendre la mentalité et le comportement des élèves d'origine étrangère. Ils croient que cela changerait l'ambiance dans la classe, elle stimulerait leur base culturelle et motiverait davantage les élèves issus de l'immigration qui sortent de l'école, assez souvent, sans avoir atteint l'intégration souhaitée. Les élèves issus de l'immigration ont accepté le système éducatif national parce qu'ils jugent qu'accepter la culture du pays d'accueil facilite leur intégration. Pour cette raison, ils ne s'occupent pas de leur patrimoine culturel soit parce qu'ils ne l'ont jamais connu, soit parce qu'ils veulent l'oublier ainsi que leur origine : « *Je considère la littérature française comme ma littérature nationale puisque je suis né en France, je vis en France et bien que je sois d'origine*

algérienne je ne sais pas lire l'arabe et par conséquent la littérature arabe » (Hakim, Première électronique, Lycée Technique Diderot).

Tous les élèves, qu'ils vivent dans la capitale ou en province, qu'ils fréquentent des lycées techniques ou généraux, des classes européennes ou des lycées internationaux, qu'ils aiment la littérature ou pas, sont d'accord que la lecture de la littérature constitue partie intégrante d'une culture personnelle, dont personne ne peut nier la valeur, mais ce n'est pas grâce à elle qu'on peut s'ouvrir vers le monde, connaître d'autres peuples, nouer des liens.

Les élèves, tant les lycéens que les collégiens, nous ont fait comprendre qu'ils ne pensent pas que l'ouverture vers le monde, le rapprochement d'autres peuples, passe par la littérature. Tout d'abord parce que les élèves d'aujourd'hui ne sont pas des grands bibliophages et par conséquent les occasions de se trouver près de nouveaux peuples à travers les livres se restreignent : « *Le manque de curiosité nécessaire d'apprendre de nouvelles choses est très frappante chez les élèves. Et la littérature n'y peut rien puisque nous, les élèves, nous la méprisons* » (Sophie, 3ème, collège Fleming, Grenoble).

Deuxièmement, les phénomènes de racisme que certains élèves sont appelés à envisager, ne trouvent pas de solution à travers les livres. Il y a chez les élèves une certaine méfiance envers les gens et il est difficile de l'effacer grâce à la lecture de la littérature.

De toute façon, les élèves trouvent qu'il y a d'autres manières plus efficaces, comme les voyages, la correspondance, la musique, le cinéma et bien sûr le dernier exploit de la technologie, Internet qui constituent des passeports plus convenables et plus efficaces pour entrer dans le village mondial : « *La littérature, ça fait trop sérieux. Par contre, la télé, la musique, le cinéma c'est plus ludique et divertissant. Et il est vrai qu'en s'amusant on s'approche d'autres gens* » (Nathalie, Lycée Marie Curie, Grenoble).

S'habiller de la même façon, manger les mêmes plats, écouter de la même musique ou voir les mêmes productions cinématographiques, pour les adolescents c'est un signe de rapprochement des camarades qui sont d'origine variée ou même des jeunes qui vivent dans des pays lointains.

De surcroît, notre recherche nous a dévoilé qu'en France, pays multiracial et multiculturel, l'origine et la provenance sociale déterminent la façon dont les élèves reçoivent la littérature et la notion de la culture, en général. Il est très difficile de parler de littérature aux élèves étrangers qui essaient de se faire une identité et de consolider leur place dans une société où les discriminations sociales n'ont pas encore disparu. Il est très difficile, aussi, de parler du développement des relations interculturelles grâce à l'enseignement de la littérature puisqu'elle ne constitue pas le dénominateur commun entre tous les élèves. Pour certains élèves- et surtout pour ceux qui habitent dans les banlieues- c'est du luxe, quelque chose qui n'a pas de sens parce que c'est très abstrait et qu'elle n'offre pas de solutions directes au problème de l'inégalité des chances dans l'éducation et dans la vie, par extension. Pour les élèves qui viennent des familles aisées d'un niveau intellectuel et culturel assez élevé et qui fréquentent les écoles des quartiers chics, c'est un bagage qui les accompagne depuis leur enfance et qui constitue un "dot" éducatif et culturel : « *Les jeunes s'intéressent à l'ouverture sur le monde mais ça dépend toujours de la famille. Si l'on est habitué dans la famille à voyager, à rencontrer d'autres gens on aime cette ouverture. Mais si dans la famille on ne parle que de la France, cette ouverture est difficile à être réalisée. Et les professeurs à l'école ne nous parlent pas du tout de cette ouverture* » (Marie-Pierre, Terminale, Lycée Charles Péguy, Paris).

En arrivant à la fin de notre enquête et en prenant en considération les opinions (convergeant sur plusieurs points) des gens des deux pays qui y ont participé, nous sommes en

position de dire que la globalisation de certains marchés des biens "culturels" (cinéma, musique, presse, audiovisuel, Internet) conduit à une homogénéité planétaire qui permet la "rencontre" entre des gens appartenant à des cultures locales ou nationales ayant des racines même très profondes. Et il est évident que cette expansion d'une culture de masse, tant dans l'Occident que dans l'Orient, ne gêne pas les jeunes qui ne s'occupent ni de la perte de leur identité nationale ni de la recontextualisation des biens « culturels » importés.

En guise de conclusion

Notre enquête a prouvé que la naissance du dialogue interculturel dans le milieu scolaire à travers l'enseignement de la littérature est plutôt une utopie. Les protagonistes de l'acte didactique ont beau avoir de bonnes intentions, ils n'arrivent pas à rendre l'enseignement de la littérature nécessaire pour la perspective d'une instruction et d'un dialogue interculturel. Et c'est triste car l'enseignement de la littérature coïncide avec cette ardeur qui pousse les élèves de 12-18 ans à entrer dans un monde plus grand et à abandonner celui de leur enfance. Les élèves ont besoin de s'exposer devant des points de vue différents, s'ils veulent communiquer et négocier avec d'autres dans la société où ils vivent, maintenant et dans l'avenir. Et comme tous les élèves n'ont pas l'occasion de s'y exposer, le cours de littérature serait convenable vu qu'il peut promouvoir une variété de points de vue et encourager leur compréhension. La littérature et surtout la littérature universelle, en exposant les élèves aux différences et aux similitudes des différents groupes ethniques, élargirait la conscience des élèves et contribuerait à l'effacement des stéréotypes, cultivés au fil du temps par une mentalité, purement, ethnocentrique. De cette manière les élèves arriveraient à apprécier la variété des expériences humaines et les relations qu'ils pourraient avoir avec les autres, indépendamment de leurs différences.

Il paraît, donc, qu'il est vraiment difficile de dépasser le stade du vœu pieu dans l'enseignement de la littérature et qu'elle demeure, qu'il s'agisse de la littérature nationale ou étrangère, "la cerise sur le gâteau".

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M., (1992), *Quelle école pour quelle intégration*, Paris, Hachette.

ABDALLAH-PRETCEILLE M., et PORCHER L., (1999), *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris, Anthropos.

BERTHIER P., (1996), *L'ethnographie de l'École*, Paris, Anthropos.

COLIN L. et MULLER B., (1996), *La pédagogie des rencontres interculturelles,* Paris, Anthropos.

CONSEIL DE L'EUROPE (1986), *L'interculturalisme*: *de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie,* Strasbourg.

DE CARLO M., (1998), *L'interculturel*, CLE International.

DROUIN-HANS A. M., (1998), *L'éducation une question philosophique*, éd. Anthropos

ESPAGNE M. et WERNER M., *Philologiques III, Qu'est-ce qu'une littérature nationale* ?, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

HESS R. et WULF C., (1999), *Parcours, Passages et Paradoxes de l'interculturel,* Paris, Anthropos.

KRISTEVA J., (2001), *Étrangers à nous-mêmes*, Paris, Folio essais.

LADMIRAL J.-R. et LIPIANSKY E. M., (1989), *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.

MEIRIEU P., (1999), *Des enfants et des hommes, Littérature et pédagogie, La promesse de grandir,* Paris, ESF, 2e édition.

NOIRIEL G., (1988) *Le creuset français*, Paris, Seuil.

PERROT J. et BRUNO P., (1995), *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*, CRDP Académie de Créteil.

RICHARD J.-P., (1954), *Littérature et Sensation*, Paris, Seuil.

SARTRE J.-P., (1997), *Qu'est-ce que la littérature ?,* Paris, Folio essais.

SCHNAPPER D., (1999), *La France de l'intégration*, Paris, Gallimard.

TAPERNOUX P., (1997), *Les enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos.

TODOROV T., (1989), *Nous et les autres, La réflexion française sur la diversité humaine,* Paris, Seuil.

TOMLINSON S., (1990), *Multicultural Education in White Schools*, London, B.T. Batsford.

TOURAINE A., (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble* ?, Paris, Fayard.

VECK B. et VERRIER J., (dir.) (1995), *La littérature des autres*, *Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales,* Paris, INRP.

Résumé

Le but de cette enquête[108] a été d'examiner la place de la littérature dans les systèmes éducatifs secondaires en Grèce et en France, la dimension interculturelle que l'enseignement de la littérature peut atteindre dans les classes multiculturelles actuelles, ainsi que le rôle qu'elle peut jouer au développement de relations interculturelles entre des élèves d'origine différente. Malheureusement, en arrivant à la fin de cette étude nous nous sommes rendue compte que malgré sa langue œcuménique et sa valeur qui est une des plus résistantes au fil du temps, la littérature ne peut pas considérablement aider à la naissance d'un dialogue interculturel entre les protagonistes de l'acte didactique. Au contraire les élèves, membres d'une société qui influence leurs goûts et leurs intérêts et qui dicte leurs décisions, sont plutôt touchés par ce qui est facile et ludique et par ce qui est facilement compris et consommé comme la musique, Internet, voyages… Ainsi se rapprochent-ils de leurs camarades d'origine différente plus facilement mais sans que cela soit une panacée. L'existence des phénomènes racistes ou des situations conflictuelles dans les établissements scolaires vient nous rappeler que la perspective d'un dialogue interculturel y reste un vœu pieux.

Mots-clés : dialogue et relations interculturelles - classes multiculturelles - littérature nationale et mondiale

Abstract

The aim of this research was to examine the place of literature in the educational system of the secondary education in Greece and France, the intercultural dimension that instruction in literature can take in the modern intercultural school classes as well as the role it can play in the development of intercultural relations among students of different descent. Unfortunately, upon reaching the end of this study, we realised that despite its universal language and its value, which is one of the most time resistant ones, the literature cannot considerably contribute to the creation of un intercultural dialogue among the protagonists of the didactic procedure. On the contrary, the students, members of a society which influences their taste and interests, and dictates their decisions are more likely to be attracted to what is easy and gamelike, and what is easy to take in as music, the Internet, travel…Thus they approach their foreign fellow students more easily, though this is not necessarily some sort of panacea. The existence of racist phenomena or conflicts within the school environment is always there to remind us that the perspective of an intercultural dialogue is but wishful thinking.

Keywords : intercultural dialogue - intercultural relations - multicultural classes - national and international literature

[108] Cette enquête a été effectuée dans le cadre de notre thèse en Sciences de l'Education soutenue à l'Université Paris VIII en 2003 sous la direction du professeur Remi Hess.

Table des matières

Revista anual 3

Sociedad Europea de Etnografía de la Educación 3

Indice 4

Editorial 6

Première partie : Regards interculturels sur la diversité culturelle et linguistique 10

Le défi de la diversité culturelle : mondialisation et européisation différenciées. Un cadre conceptuel pour une ethnographie interculturelle 12

Européisation et mondialisation uniformisantes 12
Vers une européisation et une mondialisation différenciée 15
L'Européisation et la mondialisation : le défi de l'Autre 15
Européisation et mondialisation différenciées ou les nouvelles formes de la transculturalité 18
Européisation et mondialisation : la critique de l'anthropologie historique culturelle 19
Perspectives 20
Références 21
Résumé 21
Zusammenfassung 22
Abstract 22

Intercultural Dialogue and Canada's Approach towards Diversity Governance 24

Introduction 24
Canada's Three Diversity Pillars 26
The Failure of Assimilation 27
Intercultural Dialogue as Pluralist National or Supra-National Community Building 28
References 30
Abstract 30
Résumé 31

De la négation du droit à l'affirmation de l'interculturalité : le cas réunionnais 32

1- Le modèle français d'intégration 33
2- La Réunion et le fait colonial 34
3- Assimilation, intégration républicaine, spécification 35
4- Créolisation, identité et processus d'identification plurielle 38
Résumé 41
Abstract 41

L'éducation au plurilinguisme comme processus de médiation interculturelle. 42

Propos introductifs 42
Intermède conceptuel 44
Language awareness 46
Le projet européen "Evlang" 47
Eveil aux langues et approche interculturelle 48
Quels effets enregistrés sous l'impact de l'éveil aux langues et aux cultures ? 49
Ce que montrent, tendanciellement, les approches multivariées 49
Ce que nous livre l'approche qualitative 51
En guise de bilan provisoire 54
Références bibliographiques 54
Résumé 56
Summary 56

Deuxième partie : Formation à l'interculturel 58

L'anthropologie : discipline majeure de l'éducation multiculturelle 60

Education et Multiculturalisme 61
La gestion pédagogique de l'altérité dans les curricula 62
Sur la formation des professionnels au culturel, interculturel et multiculturel 67
Conclusion 69
Bibliographie 71
Résumé 72
Resumo 72
Resumé 73

L'écriture du journal et de la correspondance, une éducation tout au long de notre vie 76

I) Le journal 76
II) La correspondance 80
Bibliographie 83
Résumé 85
Abstract 85
Resumo 86

L'autre, réflexion personnelle durant ma formation 88

L'existence de l'autre 88
L'autre dans la relation 89
La richesse de l'Autre 89
Résumé 91
Abstract 91

Le rapport au temps : élément fondamental dans la formation à l'interculturel 92

Mécanique newtonienne contre relativité 92
Longue durée et temps événementiel 94

Temps magiques, temps profanes 95
Temps et cultures 98
Résumé 99
Abstract 99

Troisième partie : Diversité culturelle et dialogue interculturel en milieu scolaire 100

Diversité et gestion de la diversité culturelle. Analyse des pratiques des CPE de l'Académie de La Réunion 102

Rôle du CPE et diversité culturelle 102
Quelques difficultés auxquelles sont confrontées les CPE 104
Comment les CPE surmontent-ils ces difficultés ? 106
Besoin en formation 111
En guise de conclusion 113
Bibliographie 113
Résumé 114
Resumen 114
Resumo 115

El racismo desde la perspectiva de los adolescentes : su significado y experiencias 117

El racismo desde la perspectiva de los adolescentes : su significado y experiencias 117
Quiénes fueron nuestros informantes 118
La entrevista 118
En torno al concepto de racismo 119
Referencias bibliográficas 128
Bibiliografia 129
Resumen 129
Résumé 130

International schools and intercultural sensitivity. 131

Introduction 131
Background 132
Theoretical Perspective 133
Research Questions 134
Discussion of Results 140
Conclusion 141
Bibliography 142
Abstract 143
Résumé 144

Le normand en Nord-Cotentin, un dialogue inter ou intra-culturel ? 145

1- L'enseignement du Normand dans le Nord Cotentin en 2001 146
2- L'environnement culturel normand 149
3- Dialogue interculturel ou dialogue communautaire ? 150
Orientation Bibliographique 152
Résumé 152
Resumén 153

La educación intercultural desde el discurso del profesorado 155

1- Introducción 155
2- El impacto de la inmigración en la escuela: la concentración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la CAV 156
3- El papel de la escuela en la integración del alumnado inmigrante: las voces del profesorado 157
4- Cambios en el sentido social de la escuela 157
5- Prejuicios y estereotipos étnicos en el discurso del profesorado 160
6- Asimilación versus Interculturalidad 162
A modo de conclusión 164
Reefrencias bibliográfics 165
Resumen 165
Résumé 166

La naissance du dialogue interculturel dans le milieu scolaire à travers l'enseignement de la littérature. Réalité ou utopie ? 167

I- Éducation Interculturelle 167
II. Qu'est-ce que la littérature ? 168
III. La dimension interculturelle de l'enseignement de la littérature dans les systèmes éducatifs grec et français. Etude comparative. 170
En guise de conclusion 176
Bibliographie 176
Résumé 177
Abstract 177

Table des matières 178