

Culture, cultures quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?

coordonné par
Bernard Bier
et **Clélia Fournier**

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet : www.injep.fr

Sommaire

PRÉAMBULE	PÉDAGOGIE DE L'INTERCULTUREL : CROISER LES SAVOIRS	3
QUESTIONS/RÉFLEXIONS	ÉTAT DES LIEUX, DES DÉBATS ET DES ENJEUX EN EUROPE (Rui Gomes)	7
PRACTIQUES/ANALYSES	CONNAÎTRE L'AUTRE CULTURE, FAIRE CONNAÎTRE SA CULTURE (Gilles Verbunt)	15
	INTÉGRER L'HUMAIN ET LE CULTUREL : CONSTRUIRE UN APPRENTISSAGE INTERCULTUREL INVENTIF (Jacques Demorgon)	21
	METTRE EN ŒUVRE UNE PÉDAGOGIE DE LA CITOYENNETÉ (Fernand Ouellet)	35
	DES DÉMARCHES, DES APPROCHES	71
PISTES	REPÈRES ET PERSPECTIVES	81
RESSOURCES	POUR ALLER PLUS LOIN	87
ANNEXES	PROGRAMME DU SÉMINAIRE	89
	FICHES DE PRÉSENTATION DES ACTIONS	91
	GRILLE D'ANALYSE DES ACTIONS	117
	LISTE DES PARTICIPANTS	125

Pédagogie de l'interculturel: croiser les savoirs

PRÉAMBULE

Cet ouvrage restitue les réflexions et les pratiques échangées lors du séminaire « Culture, cultures à l'épreuve de l'altérité: quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel? » qui s'est tenu à l'INJEP du 29 septembre au 1^{er} octobre 2008. Il était organisé par l'INJEP, le ministère de la Culture et de la Communication, le ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et de la Vie associative, avec le soutien du CNAJEP (Conseil national des associations de jeunesse et d'éducation populaire), de Culture et Départements et de l'OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse). Il fait suite au séminaire « Faire vivre la diversité culturelle en France » qui s'est tenu en 2006 à l'initiative de l'INJEP, du ministère de la Culture et de la Communication et du ministère de la Jeunesse et des Sports.

La problématique du séminaire

2008 fut pour l'Union européenne l'Année du dialogue interculturel. Dans un contexte de mondialisation d'une part, et de fragmentation des sociétés d'autre part, cette problématique est aujourd'hui au cœur du débat politique. Comment prendre en compte la pluralité des populations et des cultures? Comment reconnaître la diversité des productions et des pratiques culturelles? Comment prendre en compte des identités revendiquées sans s'enfermer dans l'essentialisation des cultures, l'« incarcération civilisationnelle » (A. Sen) et l'assignation à origine? Comment reconnaître les dynamiques d'individuation, le « bricolage identitaire », le métissage et ne pas faire l'impasse sur l'exigence d'une culture commune et d'un « universalisme démocratique non normatif »? (P. Rosanvallon) Comment concilier à la fois la diversité inhérente à nos sociétés et le « vivre ensemble », fondement même de la vie de la Cité?

L'année 2009 est quant à elle l'Année de la créativité et de l'innovation qui doit contribuer au développement d'une Europe de la connaissance (stratégie de Lisbonne). Quelle place tient l'éducation non formelle en la matière?

Ce séminaire s'est situé à la croisée de ces deux perspectives.

Au-delà des débats déjà anciens sur ce qui différencierait Culture et cultures, on assiste aujourd'hui à un phénomène caractérisant fortement les mutations: le fort investissement identitaire du champ culturel (tant au niveau des institutions que des différentes catégories de populations), dont pourraient témoigner, entre autres, quelques phénomènes:

- La Culture tend à apparaître comme le sacré d'un monde désenchanté, plus que jamais comme une manière de donner du sens.
- La Culture devient un des vecteurs de la revendication de soi (individuelle et collective) – *chez les jeunes* particulièrement.
- La question de la mémoire comme patrimoine y devient centrale, avec de nouveaux lieux (patrimoine industriel, friches industrielles), une dématérialisation du patrimoine, l'inscription de cette problématique au croisement de la commande politique, institutionnelle (créer une

mémoire de la ville, créer de l'identité locale) et des émanations des populations (avec des « récits de ville » concurrents, en tension)...

Ce fort investissement identitaire a d'évidence une dimension politique, il est une manière de s'inscrire dans l'espace public. Il interroge à la fois les modalités de la démocratie comme lieu du pluriel et du lien, de la reconnaissance de l'altérité (des altérités) et du bien commun. La Culture, à l'instar du politique, contribue à donner forme à la société.

Parmi les nombreux impacts de ces évolutions (pratiques artistiques, politiques culturelles, place et rôle de l'éducation populaire...), le parti pris dans le séminaire fut d'analyser comment les évolutions à l'œuvre mettent en crise les modalités même de la *transmission* dans le champ de la Culture: comment permettre l'appropriation d'un patrimoine pluriel et sa nécessaire réinvention à chaque génération? Comment favoriser les passerelles entre mémoires et Histoire, entre pratiques sociales, nationales, générationnelles, territoriales, gendrées...?

L'éducation renvoyait traditionnellement à la transmission des aînés vers les plus jeunes d'un héritage patrimonial et d'une « culture légitime » – en France, dans le cadre de l'État-nation. Aujourd'hui les recompositions politiques à l'échelle mondiale, la globalisation, le développement de l'individualisme et de nouvelles sociabilités, voire de nouvelles formes de l'associationnisme, les transformations dans l'approche des savoirs et de leurs acquisitions portées par les sciences anthroposociales, les évolutions technologiques, l'inscription nécessaire dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, les technologies de l'information et de la communication (TIC)... changent la donne éducative dans ses finalités, ses contenus, ses situations et ses pratiques.

D'où l'actualité d'une réflexion sur une pédagogie du dialogue interculturel, et *plus particulièrement dans la sphère de l'éducation non formelle dans le champ de la culture*: celle des institutions culturelles, des mouvements d'éducation populaire, des associations culturelles, des équipements de proximité (MJC, centres sociaux, maisons de quartiers, etc.), des groupes de jeunesse.

Des questions se posent alors: les démarches pédagogiques à l'œuvre visent-elles à favoriser la découverte des pratiques et cultures de l'autre, des autres, de tous les autres? S'agit-il plutôt de s'engager dans un travail de déconstruction de nos représentations et de développement d'une posture d'ouverture à l'altérité? S'agit-il d'une éducation à l'interculturel ou d'une éducation interculturelle? Quel « Autre » postule ou produit chacune des options choisies?...

De manière plus générale, quels sont les objectifs poursuivis par les pédagogies mises en œuvre dans une éducation culturelle non formelle? Sur quelles théories de l'éducation sont-elles adossées? Quelles innovations se font jour dans les modes de transmission? Quelles compétences sont développées? Ces démarches permettent-elles de dynamiser la créativité, ses formes et ses processus?

C'est donc conscients de ces enjeux, dans le cadre de l'Année européenne du dialogue interculturel et, en 2009, de l'Année de l'innovation et de la créativité, que l'INJEP, le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports et de la Vie associative ont organisé un séminaire autour d'une question: « Quelle(s) pédagogie(s) pour le dialogue interculturel dans le champ de la culture? »

La forme du séminaire

Ce séminaire s'est adressé à des acteurs éducatifs, sociaux et culturels (responsables d'institutions culturelles; associations de jeunesse, socioculturelles; fonctionnaires d'État ou territoriaux).

La forme du séminaire a été choisie pour éviter deux écueils: d'une part la forme trop académique du colloque avec juxtaposition d'apports théoriques, d'autre part la succession de présentation d'expériences – ces deux modalités ne permettent guère la participation et la réflexion de tous.

Il s'agissait davantage de croiser savoirs de chercheurs et savoirs de praticiens afin de favoriser une analyse collective et partagée des modes de transmission et des outils pédagogiques existants, nombreux au niveau européen, et la production d'une analyse collective.

Cette analyse a permis la capitalisation de ces réflexions et pratiques sur l'état et les évolutions des pédagogies de l'interculturel.

C'est pourquoi l'option a été prise de journées alternant:

- exposés théoriques de chercheurs suivis de débats avec l'assemblée participante;
- ateliers «groupes de travail» pour approfondir la réflexion autour d'expériences concrètes de terrain.

Une formule qui a montré toute son efficacité par la qualité des analyses produites tout au long du séminaire et grâce à l'implication particulièrement forte de tous ses participants.

Cahier de l'action, mode d'emploi

Dans une première partie, ce *Cahier de l'action* reprend l'intervention de Rui Gomez, qui apporte une réflexion d'ensemble théorique et historique sur les problématiques du séminaire. Une seconde partie confronte les productions de chercheurs sur trois approches de la pédagogie de l'interculturel (Gilles Verbunt, Jacques Demorgon, Fernand Ouellet) à une synthèse des productions collectives en atelier. Dans une troisième partie «Pistes», les membres du comité rédactionnel proposent quelques leçons qui leur ont semblé se dégager des échanges collectifs à l'issue du séminaire.

Remerciements

- à tous celles et ceux (chercheurs et acteurs) qui ont participé trois jours durant à cette production d'intelligence collective;
- aux membres du comité de pilotage;
- et au comité rédactionnel pour la réalisation de cette publication.

Le comité de pilotage

Bernard Abrignani (INJEP), Emmanuel Becker (DJEPVA-MSJSVA), Bernard Bier (INJEP), Karl Boudjema (OFAJ), Clélia Fournier (INJEP), Nathalie Guégnard (CNAJEP-CEMEA), Francine Labadie (MCC-DDAI), Vincent Lalanne (Culture et Départements), Sarah Levin (Banlieues d'Europe), François Moreaux (COFAC), Jean-Claude Richez (INJEP), Katja Sporbert (CNAJEP-CEMEA).

Le comité rédactionnel

Emmanuel Becker, Bernard Bier, Karl Boudjema, Clélia Fournier, Nathalie Guégnard, Francine Labadie, Vincent Lalanne, Katja Sporbert.



État des lieux, des débats et des enjeux en Europe

*Rui Gomes,
responsable de l'unité Éducation et Formation
à la direction de la Jeunesse du Conseil de l'Europe*

L'interculturel est un défi majeur à la fois quant à l'évolution des politiques de la jeunesse en Europe et à nos manières de penser. Parler d'interculturalité, c'est parler à la fois de ce que nous appelons l'éducation interculturelle (qui comprend l'éducation non formelle et l'éducation formelle), et de l'apprentissage interculturel, autre terme très utilisé et qui se réfère plutôt aux processus plus ou moins individuels d'apprentissage et de développement de compétences interculturelles. Indépendamment du contexte, certains préfèrent un terme ou l'autre. Je parlerai quant à moi d'interculturalité, terme qui se prête moins aux interprétations qu'apprentissage et éducation.

Je ne suis pas un chercheur dans ce domaine, je me considère plutôt comme un praticien, comme quelqu'un qui pratique l'interculturel ou en tout cas qui essaie de le pratiquer... Je m'appuierai dans les propos qui suivent sur mon expérience et ferai part de quelques réflexions qui pourraient être des propositions de travail.

Le cadre d'une intervention

Je travaille au Conseil de l'Europe. C'est le cadre culturel même de mon expérience en terme institutionnel, un cadre assez large puisqu'il comprend les quarante-sept États membres du Conseil de l'Europe, plus le Saint-Siège et la Biélorussie. Il s'inspire de surcroît beaucoup des expériences qui viennent d'autres continents que l'Europe.

Le Conseil de l'Europe est une organisation qui, depuis sa création, est vouée à promouvoir les droits de l'homme, la démocratie parlementaire, la démocratie tout court et l'État de droit. Lors de son dernier sommet qui s'est tenu en 2005, les États membres ont réaffirmé ces trois éléments comme étant le cœur de la mission du Conseil de l'Europe. Le dialogue interculturel a été lui-même renforcé : il nous a été demandé de travailler sur un « Livre blanc relatif au dialogue interculturel », qui place le besoin ou l'urgence politique du dialogue interculturel dans ce contexte même de la démocratie, des droits de l'homme et de l'État de droit. D'un point de vue politique et institutionnel, les choses sont très liées. D'un point de vue pédagogique aussi.

Le rôle du Conseil de l'Europe va au-delà de l'Union européenne. Quand nous parlons de perspectives, surtout de politiques européennes qu'elles soient de jeunesse, de culture ou d'éducation concernant l'interculturel, c'est pour nous un cadre assez large, même si nous retrouvons souvent les défis qui se posent aussi au sein de l'Union européenne : tout ce qui touche à l'éducatif notamment est du ressort des États membres et nous sommes assez soucieux de ne pas trop interférer. Il importe donc que les États membres y soient associés en vertu de leurs compétences. Nous ne cherchons pas du tout à harmoniser quoi que ce soit,

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

nous cherchons surtout en tant que Conseil de l'Europe à mettre en valeur les expériences nationales et en même temps à les partager dans un souci d'apprentissage mutuel, en restant dans un cadre de coopération intergouvernementale assez classique. Nous savons que dans le domaine de la jeunesse, notre expérience et notre apport se sont faits avec des gens de terrain et surtout des gens du milieu associatif.

Deux mots encore sur cette institution : nous avons des centres européens de la jeunesse à Strasbourg et à Budapest qui sont encore des sortes de laboratoires d'interculturel, puisque ce sont des centres qui accueillent régulièrement des jeunes et cela depuis les années 1970. Nous n'avons pu y travailler que sur une base interculturelle ; beaucoup de débats sont passés par ces centres et ceux-ci se retrouvent souvent cités comme exemples, ou peut-être comme contre-exemples, de ce qu'il faut faire en matière d'interculturel. Beaucoup de choses s'y pratiquent en terme de formation et notamment certains ont eu un rôle très important lors de la première campagne « Tous différents, tous égaux » en 1995, et lors de la dernière campagne qui s'est plus ou moins terminée l'année passée sur la même thématique. Cette tension entre égalité et différence ou diversité est au cœur de notre travail interculturel.

Une première phase : les échanges de jeunes

Je vais maintenant tenter d'esquisser l'évolution des approches de l'apprentissage ou de l'éducation interculturelle, de l'interculturalité, depuis les dernières quinze-vingt années. Nous avons évolué progressivement vers une reconnaissance de cet apprentissage, aussi bien de son rôle que des acteurs concernés.

La construction européenne a été et demeure pour beaucoup d'entre nous une des raisons d'être de l'apprentissage interculturel. Ce qui a le plus contribué à sa divulgation, et surtout à la sensibilisation des pouvoirs publics et des acteurs éducatifs à l'importance de l'interculturalité, c'est la nécessité, pour pouvoir construire l'Europe, de savoir respecter l'autre, de savoir l'apprécier – à commencer par les autres Européens. Tout un travail s'est fait, surtout au niveau des programmes européens des jeunes, d'abord au sein de quelques organisations de jeunesse spécialisées dans ces programmes, après dans des programmes plus conséquents comme ceux que la Commission européenne a mis sur pied avec « Jeunesse pour l'Europe ». Ce programme, comme d'autres qui ont suivi, a mis l'accent sur l'apprentissage interculturel comme processus personnel par lequel les jeunes doivent passer, mais aussi comme un des objectifs de ces programmes.

Nous sommes là dans une dimension de l'interculturel très simple, très basique : ce sont surtout les programmes internationaux, qu'ils soient américains, européens, japonais, etc. d'échanges de jeunes qui ont contribué à développer les points clés de la pédagogie interculturelle, c'est-à-dire le travail sur les valeurs, la reconnaissance de l'importance du travail sur les préjugés, et donc, aussi, le travail sur les compétences nécessaires aux animateurs pour pouvoir mener à bien des expériences interculturelles réussies. C'est un travail qui s'adressait d'abord aux animateurs. Les jeunes, même s'ils doivent être acteurs de leur processus éducatif, n'en sont pas les destinataires. Les apprenants sont d'abord ceux qui doivent les encadrer dans une démarche interculturelle. L'important était que les animateurs soient en mesure de comprendre l'importance de la démarche et la manière de faire pour que des groupes de jeunes d'horizons culturels différents puissent travailler ensemble. À plus grande échelle, il s'agissait de se rendre compte que pour travailler ensemble en Europe, pour coopérer, on avait besoin de surmonter un peu notre ethnocentrisme. Et donc d'avoir une certaine sensibilité à la différence culturelle. Dans cette approche, on met l'accent sur la culture : pour comprendre l'interculturel en termes de dynamique pédagogique, on va explorer le concept de culture. Il

s'agit de se rendre compte que ce qu'on voit d'une culture ne correspond pas forcément aux valeurs profondes de celle-ci – c'est la théorie de l'iceberg ! C'est une approche très simple, mais très importante : il s'agit de préparer en principe le jeune ou les animateurs à la rencontre d'une autre culture, qu'elle soit visiblement différente ou pas, que la différence soit immédiatement perçue comme étant importante ou pas... Il s'agit d'une démarche plutôt personnelle pour soutenir les gens, les jeunes dans ce cas-ci, dans leur projet d'échange. L'accent sur la Culture sert à comprendre le rôle des valeurs : on fait un rapport entre Culture et pays – j'hésite à dire nation, parce que nation c'est un terme déjà assez spécifique. Souvent quand on parlait de Culture, on parlait d'Américains, de Français ou d'Allemands ou de Turcs, on faisait appel à des éléments anthropologiques pour expliquer un peu les différences de comportement. On avait besoin dans notre travail de formation – dans les centres européens de la jeunesse – de développer des méthodes et des approches qui pourraient permettre la communication, le travail ensemble et l'apprentissage mutuel en dépit ou malgré les diversités, les différences. Il s'agit d'abord de se rendre compte de ses propres préjugés, son propre ethnocentrisme, mais aussi en terme de langue par exemple de faire vivre le multilinguisme si possible et aussi d'aider les participants à se rendre compte de l'écart entre l'intention de l'émetteur et ce qu'en perçoit le récepteur du message. Il s'agit de développer la tolérance à l'ambiguïté ou la tolérance à l'insécurité.

On est conduit à ce moment-là à privilégier la méthode, c'est-à-dire le jeu, la simulation, le jeu de rôles qui s'y prêtent très fort. Et je me rappelle encore très bien qu'on me demandait parfois d'intervenir ici ou là en me disant : « Est-ce que vous pourriez alors faire quelque chose ? », et par ce « quelque chose », on sous-entendait un petit jeu. Souvent les animateurs, les formateurs, les éducateurs étaient accusés de remplacer le fond par la forme. Dans notre pratique, ces méthodes sont toujours importantes, elles sont toujours pratiquées, mais leur place a évolué. On retrouvait parfois, quand la Commission européenne ou quand le Conseil de l'Europe l'exigeait, des moments sur l'interculturel ou les jeunes, où les animateurs étaient censés être confrontés à leurs propres préjugés ou stéréotypes pour pouvoir l'apprendre... d'une façon qu'on appellera l'apprentissage expérientiel.

C'est une époque où l'apprentissage interculturel, l'interculturalité se cherchent, en quête de reconnaissance vis-à-vis d'autres formes ou d'autres programmes d'éducation, notamment en France du côté de l'éducation populaire... Ce n'est pas évident pour ceux qui pratiquent l'interculturel de se faire reconnaître parce que leur action a été limitée au cadre strict des échanges des jeunes, et hors de ce champ cela ne voulait pas forcément dire grand-chose. La deuxième limite est que beaucoup de ces méthodologies ont été développées en milieu interculturel multinationnel, et les acteurs de terrain, notamment les gens qui travaillent au niveau local ou national, n'avaient pas toujours les moyens méthodologiques de faire valoir ces expériences avec leurs jeunes. Cela marche assez bien quand c'est au centre européen de la jeunesse parce qu'il y a cinquante nationalités différentes ; mais quand vous rentrez dans votre quartier, faire un exercice de simulation, demander aux gens de faire des gestes dans différentes langues, cela ne marche pas parce qu'effectivement les conditions ne sont plus les mêmes.

Il y avait en outre très peu de lien entre l'éducation interculturelle ou l'apprentissage interculturel, tel que pratiqué avec les jeunes dans des contextes informels et l'éducation interculturelle à l'école. Elle existait déjà beaucoup à l'école dans certains pays dans les années 1980-1990, qu'on l'appelle éducation multiculturelle ou interculturelle. Il y avait plusieurs programmes même du Conseil de l'Europe qui l'encourageaient et elle se pratiquait, que ce soit de façon transversale dans les programmes scolaires qui comprenaient par exemple l'apprentissage de la langue maternelle ou l'exposition à d'autres religions, etc. ou que ce soit

QUESTIONS/RÉFLEXIONS

comme un élément du curriculum en tant que tel, mais il y avait très peu de communication entre les deux. C'est comme si le milieu non formel disait une chose, et le milieu formel, s'il s'y intéressait, faisait autre chose.

La deuxième phase : lutter contre le racisme et la discrimination

Une seconde étape commence en 1995 avec la première campagne européenne de la jeunesse « Tous différents, tous égaux » qui était axée sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie et l'intolérance. La campagne nous a obligés à mettre à jour nos théories et nos pratiques de l'interculturalité. La campagne était axée sur des réalités nationales et elle devait répondre à des situations d'exclusion, de racisme et de discrimination, au niveau national et au niveau local, et il était devenu évident que la sensibilité à l'interculturel telle qu'elle était pratiquée jusqu'alors n'était pas suffisante. Que l'on parle d'attaque physique ou d'agression verbale, ou que l'on parle d'actes de discrimination plus ou moins ordinaires dans des administrations, dans les écoles ou voire même entre les jeunes eux-mêmes, faire une simulation pour découvrir comment fonctionnent les valeurs et comment je perçois l'autre, ne sert pas à grand-chose. On s'est alors rendu compte qu'il nous fallait une approche qui prenne en compte pas seulement l'interculturel, c'est-à-dire le fait multiculturel au niveau européen, mais surtout le multiculturel dans nos pays, le multiculturel local – par local j'entends aussi national –, etc. L'interculturalité devient ainsi un facteur ou une approche pour travailler à l'intégration de jeunes issus d'origines culturelles différentes, au niveau local. D'autres facteurs entrent en compte en plus de la culture ; on parle ici déjà beaucoup d'identité et, depuis 1995 surtout, de la question des minorités. Nous sommes dans une approche un peu plus socio-éducative, voire sociopolitique.

Le kit pédagogique « Tous différents, tous égaux », publié par le Conseil de l'Europe en 1995¹, fait appel au besoin de reconnaissance mutuelle des diversités qui composent la société et de promotion des approches positives vis-à-vis de cette diversité, ce qui suppose, selon le guide pédagogique, un travail des majorités envers les minorités et un processus d'apprentissage, dialogique, individuel et collectif. Dialogique parce qu'il implique un dialogue avec les autres (majorités et minorités) ; individuel parce que l'apprentissage reste quelque chose de personnel ; collectif parce que cela se fait ensemble avec d'autres, et que cela ne peut fonctionner qu'en interaction avec d'autres gens. L'apprentissage interculturel est vécu et présenté alors comme l'approche à tenir pour justement intégrer toutes les diversités, ce qui implique un travail sur la reconnaissance mutuelle, sur l'identité et les différentes appartenances identitaires et la reconnaissance mutuelle. Et, bien sûr, sur d'éventuelles situations de discrimination structurelles qui sont des obstacles à l'interculturalité.

Pour réussir ce défi de l'interculturalité, il faut aussi agir sur ce qui n'est pas du domaine de l'éducatif, autrement dit ne pas se limiter à une démarche d'apprentissage individuel, pédagogique, et s'engager dans une démarche sociopolitique, sociopédagogique.

Il y aura des changements politiques plus ou moins importants à mettre en place, probablement des conditions à assurer et qui sont passées par exemple par des lois qui criminalisaient le racisme ou des actes racistes, ou qui favorisaient des processus de participation. J'habitais à ce moment-là à Strasbourg et je me rappelle par exemple la création du premier Conseil consultatif pour les étrangers à Strasbourg qui était alors quelque chose de très innovant et qui visait justement à favoriser ce qu'on appellerait aujourd'hui le dialogue. Au niveau européen, on mit à la même époque en place un forum des migrants que la Commission avait justement poussé à créer (et qui maintenant a disparu).

^{1/} Disponible sur www.coe.int/compass

L'apprentissage interculturel prend une dimension beaucoup plus concrète, plus proche des gens, sans pourtant que sa pratique dans le quotidien pédagogique, dans l'éducation formelle ou non formelle, devienne forcément plus claire. On est d'accord sur les grands buts, mais on accorde peut-être moins d'attention à la méthodologie, ce qui pour certains sera salubre, pour d'autres contribuera encore à davantage d'ambiguïté. Les passerelles entre l'éducation formelle et non formelle deviennent aussi plus fortes, parce que justement cette proximité avec la réalité du terrain et les jeunes favorise davantage l'intégration de méthodes et d'acteurs de l'éducation formelle et non formelle. C'est le moment où des associations vont dans des écoles, où des enseignants font appel à des animateurs pour développer des projets avec leurs jeunes. C'est le moment aussi où très souvent quand on parle d'intégration de minorités – je pense aussi et notamment à l'Europe centrale et orientale, c'était, ne l'oublions pas, le moment des guerres dans les Balkans –, on se rend compte qu'il faut sortir des chemins traditionnels de l'éducation qui ont souvent favorisé l'exclusion et adopter des approches plus participatives, et surtout plus intégratrices.

L'interculturel va aussi acquérir une dimension de prévention, voire même de gestion de conflits : pour prévenir le conflit au niveau local, ou prévenir des conflits à un niveau plus macrosocial, à l'échelle d'une région, voire même parfois d'un pays. L'interculturalité devient beaucoup plus populaire si l'on peut dire sans pourtant gagner en clarté, et notamment dans le discours politique. On entend dire de certains politiques qu'on ne veut pas d'une société multiculturelle..., tandis que pour nous, au Conseil de l'Europe, qu'on le veuille ou non, elle est un état de fait : la société monoculturelle n'existe pas. On confond aussi beaucoup l'interculturel et le multiculturel, ce qui est encore le cas aujourd'hui, le multiculturel à la limite étant peut-être un peu plus négatif.

Les buts d'une action éducative très noble en termes sociaux et politiques, et notamment pour tout ce qui touche à la démocratie, à la participation, à la citoyenneté ne sont pas toujours assumés. Et très souvent nous avons l'impression que nous faisons quelque chose qui était soit toléré, soit encouragé par certains et combattu par d'autres.

La troisième phase : une éducation aux droits de l'homme et à l'égalité

La troisième phase est probablement celle où nous sommes maintenant, en tout cas au sein du Conseil de l'Europe : elle se traduit par une reconnaissance politique du rôle de l'interculturel. De multiples facteurs peuvent l'expliquer : sans doute le terrorisme, ainsi que les guerres ou la guerre au(x) terrorisme(s), singulier ou pluriel, et surtout la mondialisation. Il s'agit alors d'éviter de s'enfermer dans la peur de l'autre, et dans l'amalgame qui est souvent fait entre terrorisme et religion, dans la crainte que ce qu'on a pu appeler « le choc des civilisations » puisse se produire, etc., autrement dit de combattre la peur et les phobies. En même temps il s'agit bien de reconnaître qu'on vit dans un monde où la mondialisation est une réalité et où la diversité est encore plus présente que par le passé. Ce n'est certes pas quelque chose de nouveau, mais les gens sont plus concernés, semblent plus conscients que nous ne sommes plus seuls.

C'est donc dans ce contexte-là que les chefs d'État demandent au Conseil de l'Europe de travailler sur un « Livre blanc » sur le dialogue interculturel². Pourquoi ce « Livre blanc » ? Pour justement tracer l'essentiel de ce que doit être l'action interculturelle pour la paix, la démocratie, etc. Il ne s'agit pas d'idéaliser la réalité, mais, pour la première fois, nous avons un texte qui a été adopté par l'instance politique du Conseil de l'Europe, donc au comité des ministres, qui va assez loin dans la définition de ce que sont le

^{2/} *Le Livre blanc* peut être consulté sur www.coe.int/dialogue

dialogue interculturel et le rôle de l'éducation en ce domaine. Cela nous permet de sortir du flou. Cela se fait au moment où le Conseil de l'Europe aussi se recentre sur ses valeurs fondamentales – la démocratie, les droits de l'homme, l'État de droit – et où le dialogue interculturel devient important parce que son absence pourrait coûter très cher, tant dans les rapports entre États que dans les rapports sociaux dans chacune de nos sociétés. Face à cela, le dialogue interculturel prône un échange de vue respectueux, franc..., fondé sur la reconnaissance mutuelle des différentes visions du monde.

Ce dialogue interculturel n'est pas exclusivement européen, il a aussi un certain écho au sein des Nations unies, par exemple au travers du projet « Alliance des civilisations » qui regroupe aujourd'hui quatre-vingt-cinq États. Il est fondé sur le principe que la mondialisation ne va pas forcément ou inévitablement mener les gens à l'incompréhension, mais qu'elle risque cependant de poser de sérieux défis liés aux différentes peurs, voire phobies que les gens peuvent développer vis-à-vis de l'autre ou des autres. Cette crainte de l'autre, que l'autre soit l'islam, le musulman ou le Chinois, n'est pas forcément le résultat d'une plus grande proximité, les gens craignent même quand c'est très loin de chez eux ; la mondialisation concerne aussi ceux qui ni se déplacent pas. Tel est le contexte qui a mené le Conseil de l'Europe à travailler sur le dialogue interculturel.

Quelles perspectives ?

Le dialogue interculturel est aujourd'hui un projet politique qui concerne aussi bien les relations internationales que la façon de gérer une ville ou une commune multiculturelle, donc la diversité au quotidien. Il présuppose beaucoup de choses, dont de nombreuses étaient déjà identifiées dans la deuxième phase, c'est-à-dire la reconnaissance mutuelle, le respect des règles de la démocratie, la participation, etc. « Alors comment va-t-on mettre en place le dialogue interculturel en termes éducatifs ? », me dira-t-on. Peut-être déjà en commençant par préciser ce qui n'est pas dans ce dialogue. J'étais de ceux qui furent assez longtemps réticents à ce concept de dialogue interculturel, qui expliquerait les relations entre deux personnes par la Culture. En tant qu'éducateur, je suis très sceptique devant le risque de « culturalisation ». Peut-être commencer par déconstruire la terminologie du dialogue interculturel est-il déjà une piste de travail assez intéressante, surtout avec les gens qui ont à développer des approches de travail concrètes.

Mais au-delà, je crois que l'apprentissage interculturel ou l'interculturalité peut effectivement s'affirmer comme l'approche pédagogique qui met en valeur des valeurs de solidarité et l'égalité de la dignité. C'est le cas du message de « Tous différents, tous égaux », qui reconnaît la différence aussi bien que l'égalité. La différence ne peut exister que dans l'égalité de la dignité. Et c'est très important pour ceux qui travaillent sur ce sujet ; cela nous rassure sur le fait que nous ne faisons pas un travail de marginaux mais un travail de fond qui sert un projet de société ouvert, tolérant et basé sur le respect des droits humains. À chacun ensuite de trouver sa propre méthodologie.

Il est clair aujourd'hui que les méthodologies qui ont été développées ne sont pas forcément les meilleures ou les seules dans un contexte de dialogue interculturel beaucoup plus vaste. L'aspect peut-être moins positif de ces évolutions est, qu'en insistant sur le dialogue, on ne parle plus d'apprentissage interculturel – ce que j'observe même dans mon propre service. L'apprentissage interculturel, c'était presque une sorte de « mantra », une référence obligée, un signe d'orthodoxie ; aujourd'hui on n'en parle plus, et on fait comme si avec le dialogue tout le reste suivait naturellement – ce qui n'est évidemment pas le cas et pas seulement parce que l'éducation est aussi un projet de changement et de transformation sociale qui implique une

mise en question de certaines perceptions et attitudes chez l'apprenant. Au-delà des affirmations ou des prises de position politiques qui sont très importantes comme celles du « Livre blanc », il y a un travail de pédagogie et de formation à faire (y compris avec les décideurs politiques) qui est aussi une opportunité. Le « Livre blanc » est le cadre politique, le cadre pédagogique reste à construire, sachant que l'apprentissage interculturel n'est plus seul parce que d'autres domaines de l'éducation non formelle ou de l'éducation populaire font la même chose, et peut-être avec plus de succès. En rapport surtout avec la lutte contre le terrorisme et aussi les défis de la mondialisation, il y a eu un renforcement de ce qu'on appelle l'éducation aux droits de l'homme, c'est-à-dire la sensibilisation à l'universalité des droits de l'homme, à l'universalité de la dignité humaine avec ce que tout cela implique, comme par exemple l'éducation au développement durable. Je pourrais aussi faire référence à des projets tels que l'éducation pour la citoyenneté démocratique qui est un projet du Conseil de l'Europe. Et bien sûr aussi à des priorités thématiques de l'Union européenne, surtout à travers l'Année européenne du dialogue interculturel et la campagne contre la discrimination et pour l'égalité...

Il y a ainsi toute une série de programmes et d'approches qui se chevauchent. L'apprentissage interculturel et l'éducation à la citoyenneté démocratique ou l'éducation aux droits de l'homme sont très connectés, parce que la notion même d'ethnocentrisme ou la question du préjugé, la tolérance à l'ambiguïté font partie de ce que j'appelle le socle de l'interculturel, ils sont aussi utiles à l'éducation aux droits de l'homme. On ne peut pas concevoir l'universalité des droits de l'homme sans parler de la tolérance à l'ambiguïté ou, par exemple, de la difficulté à se mettre à la place de l'autre, qui sont des notions relativement importantes dans un processus d'apprentissage interculturel. De même, l'éducation à la citoyenneté démocratique ne peut pas se pratiquer sans tenir compte de tout ce qui existe en termes de diversité et des tensions que la diversité génère ou catalyse.

Nous sommes à une période où l'apprentissage interculturel a un grand avenir, mais il faut aussi le clarifier en termes de définition conceptuelle et de pratiques. Il y a un problème de recentrage et en même temps d'ouverture à d'autres formes d'éducation (qui parfois sont aussi très similaires à l'apprentissage interculturel), tout en approfondissant la manière dont il peut contribuer à mettre en valeur la coexistence des différentes expressions de la diversité culturelle.

Au départ on associait beaucoup Culture et pays ; ce cadre s'est élargi : l'interculturalité ici renvoie aussi bien à la Culture qu'à la religion, voire même à la civilisation, mais la difficulté persiste du fait qu'il n'y a pas de définitions proposées ou acceptées. Il n'y a pas de définition de Culture dans le « Livre blanc » sur le dialogue interculturel, comme il n'y a pas de définition de civilisation dans le rapport du *Groupe de travail de haut niveau*³ de l'Alliance des civilisations. La principale critique qui est faite aujourd'hui à l'apprentissage interculturel – je me fais ici un peu l'avocat du diable –, c'est que justement en mettant l'accent sur la Culture sans la définir, on risque de réifier la Culture, donc de la rendre encore plus importante. L'accent mis sur le dialogue interculturel risque d'assigner les gens à un rôle d'agent d'une culture, alors que nous sommes dans des appartenances identitaires multiples et liés à de multiples références culturelles. Cette ambiguïté elle-même est propre à la notion de Culture. Parfois je dis que, dans le mot interculturel, la seule chose dont il ne faudrait pas parler est la Culture. Je m'explique : je crois que nous avons tendance là à donner trop d'importance à la diversité et à la différence dans les rapports interculturels ; or dans le tandem « Tous différents, tous égaux » il y a aussi l'égalité. La diversité ne peut pas nous faire oublier que fondamentalement les gens restent des hommes et des femmes égaux en dignité. Je ne veux rien enlever à l'importance de la Culture dans les rapports humains, mais seulement

³ High Level Group.

préciser que les théories culturelles ne sont pas toujours aptes à développer des approches pédagogiques qui ont à faire avec des rapports marqués par de fortes tensions entre égalité-inégalité. Pour paraphraser une amie à moi qui disait : « Oui, le dialogue interculturel c'est très bien... Mais peux-tu me dire dans quelle langue on va faire ce dialogue interculturel et qui en décide ? » Ce n'est pas seulement anecdotique : dans le dialogue interculturel, surtout dans un contexte de mondialisation, de lutte contre le terrorisme, de promotion de la démocratie ou des droits de l'homme, il y a des rapports de force établis dont il faut savoir tenir compte dans des processus pédagogiques qui ne peuvent pas se limiter à valider ou faire comprendre ces rapports, mais à rendre les jeunes aptes à les appréhender, voire à les transformer par une démarche pédagogique cohérente.

En outre, nous assistons aujourd'hui à une reconnaissance progressive de la valeur et du rôle de l'éducation non formelle, aussi bien au sein de l'Union européenne que dans le Conseil de l'Europe. Cela ne s'accompagne pas forcément d'une reconnaissance de l'apprentissage interculturel, même si on reconnaît la valeur de l'éducation non formelle pour le dialogue interculturel. Les pratiques et les approches qui ont été développées à propos de l'apprentissage interculturel ne le sont pas davantage aujourd'hui ; nous travaillons souvent sur les mêmes concepts que nous travaillions il y a quinze-vingt ans. Alors l'émergence de l'éducation aux droits de l'homme comme étant peut-être plus importante, voire plus universelle, m'apparaît comme une chance. Il faut que l'interculturalité ou l'éducation interculturelle prenne compte de ce qui se fait autour et puisse l'informer.

Enfin, il reste à construire ce qu'un chercheur portugais⁴, appelle le « multiculturalisme émancipateur », je dis personnellement « l'interculturalisme émancipateur ». Il parle de la construction démocratique de règles réciproques de reconnaissance entre les différentes cultures et identités, et il introduit un concept assez intéressant, provocateur même, la reconnaissance de la « pluriversité » de la dignité humaine. Il veut dire par là que les droits humains peuvent bien être universels mais que l'expression de la dignité se manifeste de différentes façons très diverses et parfois même contradictoires, sans que cela mette en cause l'universalité des droits humains. Il ne faut pas oublier, qu'à l'origine, l'apprentissage interculturel n'avait pas forcément un rôle émancipateur ou transformateur, c'était une façon de comprendre et communiquer avec l'autre. Le rapport entre interculturalité, droits humains et le rôle transformateur et émancipateur de l'éducation n'est pas évident en soi, mais aujourd'hui c'est vraiment une chance à saisir que de profiter de toutes ces différentes expériences et formes de travail et de les mettre au service du même projet.

Je crois enfin que nous avons besoin pour l'avenir de mieux savoir mettre en valeur les expériences de terrain, dans une logique ascendante, et que les méthodes et les approches pédagogiques qui parfois viennent d'en haut reflètent mieux ce qui est fait en bas – le haut et le bas ne signifiant en aucun cas dans mon esprit une quelconque hiérarchisation des rapports.

4/ SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA, in « *The processes of globalisation* », 2002, Eurozine : www.eurozine.com

Connaître l'autre culture, faire connaître sa culture

Gilles Verbunt, sociologue

L'interculturel est de tous les temps : les empires, les conquêtes militaires, la colonisation, le commerce, l'exogamie ont conduit à des échanges culturels. Mais cet interculturel était subi, factuel, accompagnant une autre activité. L'interculturel dont nous parlons est un projet en soi, il est actif, conscient et volontaire.

Un préliminaire : inutile de parler d'interculturel dans une situation où il s'agit de créer d'abord un climat de dialogue. Trop d'inégalité dans les situations de pouvoir, trop d'inégalité sociale empêchent la rencontre interculturelle. Bien souvent, il s'agit de créer d'abord les conditions matérielles dans lesquelles un dialogue puisse avoir lieu. Par exemple, l'époque de la colonisation était une période de domination culturelle, d'acculturation forcée. Inutile alors de parler d'interculturel. Un trop grand centralisme culturel comme nous l'avons connu en France n'était pas non plus un bon terrain.

Néanmoins, les inégalités peuvent aussi se combattre à l'aide de l'interculturel, notamment en créant, comme le dit le philosophe canadien Charles Taylor⁵, les conditions d'une reconnaissance réciproque. S'il faut attendre l'instauration d'une égalité parfaite, il n'y aura jamais d'interculturel...

Le propre de l'interculturel est d'approfondir la relation avec l'autre, avec les autres par un certain type d'échange culturel. Un échange culturel qui est caractérisé par la connaissance de la culture de l'autre, par la décentration, la négociation, l'empathie et l'engagement avec l'autre. Dans mon intervention il sera d'abord question de l'importance de la connaissance d'autres cultures pour la communication et les relations, puis du contenu de la connaissance à posséder ou à acquérir. Enfin, nous concluons sur le fait que la connaissance d'autres cultures est à la fois indispensable et insuffisante.

Les ressorts de la connaissance

Le schéma classique de ce qui se passe dans la communication montre un émetteur *E* qui transmet un message *M* à un interlocuteur récepteur *R*. Ce schéma simple doit être complété par les interférences qui font que le message n'est pas reçu exactement comme l'émetteur aurait voulu ; et la réponse du récepteur sera également soumise à des distorsions. Ces interférences et distorsions sont souvent d'ordre culturel. Le sens des mots et le contexte culturel pour les interlocuteurs sont différents. Si l'on parle à un Africain traditionnel de la famille comme si pour lui ce mot avait le même sens que pour un Français parlant d'une famille nucléaire, il est évident que d'emblée un malentendu s'installe.

Nous avons toujours déjà une connaissance de l'autre, qui est un être humain. Le fait de mettre en avant cette appartenance commune à l'humanité

5/ TAYLOR C., *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Flammarion, Paris, 1994.

fait que nous pourrions négliger l'impact des différences culturelles. Si nous tenons compte de ces différences, nous voyons l'interlocuteur caractérisé par un phénotype, par un langage particulier et par d'étranges comportements qui nous rappellent des jugements que notre environnement social nous a inculqués dès notre enfance. Ce type de connaissance s'appelle *stéréotype*, et comme nous y accouplons un jugement de valeur, les stéréotypes s'accompagnent de préjugés.

Les stéréotypes ne sont pas tombés du ciel : ils ont un fondement historique et sont rarement complètement faux. C'est en quelque sorte une connaissance primaire, mais incomplète et en retard sur la réalité. Appliquée à des individus en particulier, elle peut être complètement fautive. Mais les stéréotypes existent, nous en avons en abondance, et il faut faire avec. L'essentiel est de les reconnaître en tant que tels et de les mettre à leur place.

Les stéréotypes participent de la nécessité de disposer de catégories pour penser. Le langage que nous acquérons dès notre naissance nous habitue à classer êtres humains et objets dans des catégories. Certains, par exemple, classent l'humanité selon le phénotype en noirs, blancs et jaunes. Or, il s'agit là d'un classement qui n'a qu'un très faible lien avec la réalité. La catégorisation classe les couleurs de l'arc-en-ciel en six, douze ou deux cent cinquante nuances différentes, tandis que, en fait, on passe insensiblement d'une couleur à l'autre : la catégorisation contredit le continu de la réalité. Il ne s'agit pas d'évacuer les catégories de notre pensée, mais de les contenir à leur place et de savoir qu'aucun être humain ne correspond à l'image que l'on se fait de lui et que chaque individu est toujours libre de ne pas entrer dans la case que nous avons prévue pour lui.

Tous les humains parlants manipulent des catégories. Mais d'une culture à l'autre les catégories ne couvrent pas les mêmes réalités. Si vous demandez à un Vietnamien si le bouddhisme est une religion ou une philosophie ou une morale, il répondra : c'est tout cela à la fois. Il pense peut-être : pourquoi ce Français veut-il mettre le bouddhisme dans une case ?

Les catégorisations peuvent même créer des divisions là où les différences étaient réelles, mais secondaires. Par exemple, les colonisateurs français en Afrique, les Belges dans l'ex-Congo belge ou les Anglais dans les Indes avaient divisé les populations en tribus pour mieux les administrer. Ces tribus correspondaient à une réalité, mais les échanges entre les tribus, dont les nombreux échanges commerciaux, réduisaient cette appartenance tribale à quelque chose de secondaire. En appliquant des traitements discriminatoires aux uns et aux autres – diviser pour mieux régner –, l'appartenance tribale prenait de l'importance jusqu'à devenir le signe le plus distinctif. La catégorisation a produit la division sociale.

Ces colonisateurs comprenaient l'importance de la connaissance culturelle des peuples qu'ils dominaient. Dans l'administration coloniale, il y avait, par exemple, des ethnologues qui travaillaient pour Sa Gracieuse Majesté, et plus tard pour le CIA (avec un résultat très médiocre... !), la Banque mondiale et l'armée Rouge. Cela n'enlève rien à la qualité de leurs travaux, et les ethnologues sont devenus parfois les meilleurs militants en faveur de la décolonisation. Ils voyaient de près les dégâts occasionnés par le mépris des cultures dont faisaient preuve les colonisateurs.

Il faut néanmoins prendre en compte le pouvoir que l'on peut exercer par la connaissance de la culture de l'autre. Le cas échéant, en connaissant sa culture, on sait mieux comment le manipuler, comment le dominer, le gérer. J'ai entendu dire par le responsable d'un organisme qui gérait des foyers pour hommes immigrés qu'il préférerait nommer au poste de directeur de foyer des anciens administrateurs revenus des colonies parce que ceux-ci savaient « comment

s'y prendre avec eux». Est-ce faire preuve de mauvais esprit que de dire qu'il y a peut-être aussi des travailleurs sociaux ou éducateurs qui, sans l'avouer, apprennent la langue ou la culture de l'autre dans la même perspective.

La connaissance de l'autre : atouts et risques

Notre souci d'objectivité, notre volonté de dépasser les stéréotypes et de passer à la compréhension de l'autre s'exprime naturellement dans le désir de connaître la langue et la culture de l'autre. C'est une démarche à faire au moins une fois dans sa vie. Apprendre une autre langue nous permet de nous décentrer et de comprendre combien l'autre peut avoir de mal à nous comprendre. Cette démarche permet de nous sortir de l'attitude de facilité qui prône l'adaptation de l'autre à notre culture comme s'il s'agissait du simple remplacement d'un mot par un autre. La connaissance d'autres langues et cultures permet de prendre conscience de notre ethnocentrisme naturel et de nos conditionnements culturels.

La connaissance peut produire des effets « collatéraux ». Un étranger qui ne souhaite pas prendre racine en France refuse d'apprendre la langue, parce que ce serait le début d'une intégration dont il ne veut pas. Il y a aussi des Français qui refusent de connaître l'autre : celui-ci n'a qu'à s'adapter au pays d'accueil. Ce faisant, ils condamnent d'avance tel ou tel comportement au point de ne pas même vouloir en connaître l'origine. Ainsi, par exemple, pour eux, essayer de comprendre l'excision, c'est déjà la justifier.

La connaissance permet de mieux accueillir les étrangers qui se présentent aux institutions du travail social auprès des publics étrangers ou des catégories sociales ou des publics vivant dans des situations particulières, tels que les prisonniers, les toxicomanes ou les éthyliques. Parce que la culture de l'autre n'est pas seulement la culture de l'étranger : c'est aussi la culture de tous ceux dont le comportement ne correspond pas à nos normes. Cette précision faite, l'interculturel dont je parle est surtout celui qui détermine nos rapports avec les étrangers et les naturalisés.

C'est dans cette perspective que pendant longtemps j'ai initié des acteurs sociaux aux secrets des cultures maghrébines, africaines, asiatiques, turques et latines. Conformément à la tradition anthropologique, chaque culture était traitée comme un système cohérent de mœurs, lois, langue, religion, structures sociales et familiales, conceptions du temps, de l'espace et du corps. Mais, moins traditionnellement, je les traitais dans une perspective interculturelle, c'est-à-dire avec une prise en compte sérieuse des échanges culturels, des évolutions culturelles, des problèmes du « vivre ensemble » en situant les cultures dans un contexte historique, politique, économique et social.

Malheureusement, tout le monde ne pouvait pas devenir spécialiste de toutes ces cultures (qu'il fallait en plus subdiviser) et qui se montraient insuffisantes face à un Colombien ou un Indien de l'Amazonie. Nos capacités de connaissance sont limitées. Un vernis peut être intéressant, mais il ne suffit pas, d'autant plus que l'autre en face de nous peut avoir un rapport conflictuel avec sa culture d'origine.

Cette connaissance n'est pourtant pas inutile. Elle facilite souvent les relations, à condition que nous sachions la relativiser, non moralement, mais méthodiquement, c'est-à-dire la mettre dans un contexte historique et relationnel. Surtout, elle peut nous mettre sur la piste des lieux, des points sensibles, où des malentendus peuvent se produire. Par exemple, lorsque je parle de « famille » avec un Africain, un Français ou un Vietnamien, je dois savoir que nous ne

mettons pas la même réalité sous ce mot. C'est une question de traduction, mais aussi de structures sociales différentes. Les termes relatifs à la famille (père, mère, frère, sœur, cousin, oncle, tante...) n'évoquent pas les mêmes rôles et statuts familiaux chez les uns et les autres.

Sans connaître tous les systèmes de parenté des trente-six cultures que je fréquente, je sais que les structures sociales sont un point sensible, comme le sont, par exemple, le système des valeurs, les perceptions du temps, de l'espace et du corps, puis les façons de penser; enfin, il importe d'être conscient de l'impact de l'histoire personnelle et collective, et surtout des conflits plus ou moins réglés entre les peuples⁶.

Dans le maniement de cette connaissance, il faut garder à l'esprit que le comportement de notre interlocuteur ne relève pas seulement d'une appartenance ethnique, mais encore de son appartenance à l'humanité, à telle ou telle famille, à une nation et à... lui-même! Notre interlocuteur peut se trouver dans une situation familiale ou juridique qui l'empêche d'entendre notre discours argumenté, par exemple à l'approche d'un renouvellement d'un titre de séjour. Le jour de notre rencontre, il peut être de mauvaise humeur. Tout malentendu n'est pas à mettre sur le dos de la différence culturelle. Il peut y avoir manque d'attention de l'esprit à l'autre, parce que cet esprit est occupé par autre chose... Pour cela il est utile de comprendre ce que c'est que d'être immigré dans un pays étranger.

Il arrive, surtout dans les services sociaux et sanitaires, d'avoir recours à des traducteurs. On leur reproche souvent de ne pas traduire mot à mot les paroles des uns et des autres. C'est que le bon traducteur connaît bien le contexte et est conscient de l'existence d'interférences dues au statut d'étranger. Il établit une équivalence plutôt que de traduire machinalement sans toutefois supprimer la différence.

Qu'on le veuille ou non, dans le discours, on essaye de convaincre l'autre, de le mener à notre point de vue. Peut-on alors encore parler de respect de la culture de l'autre? Dès que l'on ouvre la bouche, on intervient dans la vie de notre interlocuteur. Dans ce sens-là, le respect de la culture est impossible. En France, il y a vingt ans, on aimait parler d'« intégration dans le respect des cultures ». C'est une chose impossible, et c'est pour cela aussi que le terme d'intégration est souvent rejeté par les migrants. Par contre, ce qui est possible, c'est le respect de la personne, de la communauté.

Ce respect de la personne ou de la communauté peut passer par le respect de leur langue, de leurs façons de penser et de vivre en société, mais également par la critique de leurs coutumes et de leurs comportements. Pensons par exemple à l'inégalité des sexes ou la coutume de la vendetta: ce n'est pas rendre service aux personnes et communautés de bénir ces coutumes injustes et parfois mortifères.

J'ai insisté principalement sur le rôle de la connaissance dans les processus de communication. Mais dans l'interculturel, ce processus trouve des applications et des prolongements dans la négociation, l'empathie et l'engagement avec l'autre.

La négociation bénéficie de la connaissance des cultures dans la mesure où elle permet de relativiser les points de vue (c'est-à-dire, de les mettre ensemble dans un contexte commun), ce qui est, par exemple, indispensable dans les actions de partenariat. Dans la mesure où la connaissance de l'autre permet de se décentrer, des compromis ne sont plus conçus comme des actes de faiblesse, mais de compréhension. Il en va de même dans l'interdisciplinarité: le géographe et l'historien peuvent utilement influencer les

^{6/} Voir par exemple les différentes publications d'Abdelmalek Sayad.

stratégies de l'homme politique et le mathématicien peut donner des idées à l'informaticien ou au physicien, ce qui implique une reconnaissance de la compétence des autres et une ouverture à leur problématique et à leurs arguments.

La connaissance peut conduire aussi à l'empathie, à la compréhension bienveillante de ce que doit éprouver l'autre. Dans le travail social, l'éducation et la médecine, l'empathie est une des clés de la réussite de la relation. La connaissance ne conduit pas nécessairement à l'empathie, mais la volonté de la créer reste au stade de la sympathie si la connaissance de la façon de penser et sentir de l'autre reste trop superficielle.

La connaissance peut enfin conduire à l'engagement altruiste avec l'autre, et c'est à ce niveau que l'enrichissement personnel est le plus fort. C'est la relation, (l'« inter » de l'*interculturel*) qui enrichit les acteurs, à la façon dont, en musique, le *do* et le *mi* joués simultanément non seulement existent de façon autonome, mais dans l'accord s'enrichissent mutuellement. C'est la relation, l'engagement qui enrichit chaque acteur d'un couple de telle façon que l'on pourrait dire que 1 + 1 font 3.

La connaissance peut conduire à cette capacité de compromis, de collaboration, de partenariat, mais à condition de ne pas la laisser seule. Elle a besoin d'affectivité et d'imagination pour devenir vraiment efficace.

En guise de post-scriptum

Pour conclure, d'autres voies peuvent permettre l'apprentissage des cultures : livres, magazines (par exemple le *Courrier international*), émissions de télévision, événements « exotiques » pour ceux qui restent chez eux ; voyages bien préparés pour ceux qui se rendent en solo ou en couple à l'étranger, aidés par des guides touristiques (il y en a de bons !). Mais surtout, une plongée dans des milieux différents du nôtre, n'hésitant pas à créer des liens d'amitié, mais une amitié critique (critique de l'autre culture et de la sienne) ! Rien de tel pourtant que de tomber amoureux. C'est étonnant comment cela facilite l'apprentissage d'une langue et d'une culture !

Éléments de bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M.,
L'éducation interculturelle,
Presses universitaires de France, collection « Que sais-je », n° 3487, Paris, 1999.

CAMILLERI C., COHEN-ÉMERIQUE M.,
Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel,
L'Harmattan, Paris, 1989.

DEMORGON J.,
Complexité des cultures et de l'interculturel,
Anthropos, Paris, 1996.

DEMORGON J.,
Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie,
Economica/Anthropos, Paris, 2005.

DEMORGON J., LIPIANSKY E.-M.,

Guide de l'interculturel en formation,

Retz, Paris, 1999.

DENYS C.,

La notion de culture dans les sciences sociales,

La Découverte, Paris, 1996.

FERRÉOL G., JUCQUOIS G. (sous la dir. de),

Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles,

Armand Colin, Paris, 2003.

LÊ THANH KHÔI,

Éducation et civilisations. Sociétés d'hier,

UNESCO/Nathan, Paris, 1995.

MAALOUF A.,

Les Identités meurtrières,

Grasset, Paris, 1998.

SAUQUET M.,

L'intelligence de l'autre.

Prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun,

Charle-Léopold Mayer, Paris, 2007.

VERBUNT G.,

Les obstacles culturels aux apprentissages,

CNDP, Paris, 1998.

VERBUNT G.,

Les obstacles culturels aux interventions sociales,

CNDP, Paris, 1996.

VERBUNT G.,

Les jeunes et l'autorité. Aspects culturels,

CNDP, Paris, 1998.

VERBUNT G.,

La société interculturelle. Vivre la diversité humaine,

Le Seuil, Paris, 2001.

VERBUNT G.,

La question interculturelle dans le travail social. Repères et perspectives,

La Découverte, Paris, 2004.

VERBUNT G.,

Apprendre et enseigner le français en France,

L'Harmattan, Paris, 2006.

VERBUNT G.,

La modernité interculturelle. La voie de l'autonomie,

L'Harmattan, Paris, 2006.

Intégrer l'humain et le culturel : construire un apprentissage interculturel inventif

Jacques Demorgon, sociologue

Dans la mondialisation, devenons-nous multiculturels, transculturels, interculturels ?

■ Multiculturel de séparation, multiculturalisme de tolérance

Les mots employés sont différents selon les pays. Dans certains, on préfère les termes « multiculturel » et « transculturel ». Si l'on regarde plutôt du côté des séparations entre les acteurs, les groupes, les sociétés et leurs cultures, les relations sont qualifiées de « multiculturelles ». Elles peuvent être hostiles, indifférentes ou respectueuses. On passe ainsi de la ségrégation inhumaine à une politique de la reconnaissance de l'autre, nommée « multiculturalisme ». Le multiculturalisme est une référence au Canada, aux États-Unis, en Grande-Bretagne mais aussi en Europe.

■ Un transculturel d'association et ses limites

Si l'on regarde plutôt du côté de ce qui réunit les personnes, les groupes, les sociétés, les relations sont souvent qualifiées de « transculturelles ». Ces références transculturelles peuvent être prises dans le domaine religieux ou dans le domaine politique. C'est le cas dans une France où nombreux sont ceux qui invoquent les relations transculturelles, républicaines et laïques. Les relations transculturelles sont diversement souhaitées. Cependant, aucune religion n'a pu devenir universelle, aucune politique laïque non plus.

■ De l'interculturel volontaire à l'interculturel factuel

Si l'on regarde plutôt du côté des interactions entre personnes, entre groupes, entre sociétés, les relations sont qualifiées d'« interculturelles ». Elles peuvent être de violence et inhumaines ou bien humaines et de bonne volonté. Quand on parle de relations interculturelles sans précision, on ne pense qu'aux relations interculturelles positives que l'on souhaite voir se développer. C'est là que réside la faiblesse de la notion d'interculturel. Elle cherche à fonder un

interculturel de convivialité dans les situations d'immigration ou de travail en entreprises. Ce ne sont là qu'une part des échanges interculturels humains qui, pour le reste, sont des échanges violents à divers niveaux, y compris extrêmes. Regarder seulement l'interculturel voulu comme tel, écarter l'interculturel lié aux échanges violents, c'est se tromper soi-même.

■ Multiculturel, transculturel, interculturel historiques en France

Ces trois perspectives multiculturelles, transculturelles, interculturelles interfèrent dans les expériences en évolution des personnes, comme dans celles des groupes et des sociétés. En France, l'unification politique a fortement pesé en faveur d'un transculturel politico-religieux, catholique-gallican. Après la chute de l'Ancien Régime, il s'est changé en transculturel républicain. Auparavant, les cultures du Sud n'eurent à choisir qu'entre la disparition et l'assimilation. Les protestants passèrent aussi de l'édit de Nantes, avec Henri IV, à sa révocation par Louis XIV, c'est-à-dire de l'assimilation à l'exclusion. Ensuite, la Révolution française réduisit les Provinces (parfois d'anciens royaumes) à de simples départements français et tenta de recouvrir toutes les disparités sociales par l'institution unique de la citoyenneté. Les appartenances religieuses furent également assimilées les unes aux autres sous la rubrique de la vie privée, et la laïcité se mit en place comme idéal également transculturel.

La même politique d'assimilation, on le sait, servit aussi d'idéologie dans l'empire colonial français. La multiculturalité planétaire liée aux échanges internationaux économiques, migratoires, touristiques met en question ce transculturalisme à la française. Du coup entre ce transculturalisme d'hier et cette multiculturalité obstinée d'aujourd'hui, la perspective interculturelle s'efforce de faire le lien. Regardons ce qu'il en est du côté de la langue : dans le *Dictionnaire culturel en langue française* d'Alain Rey, on trouve deux cent cinquante termes commençant par « inter » à comparer aux cent soixante-dix termes commençant par « trans » et aux seulement quatre-vingts termes commençant par « multi ».

■ Multiculturel, transculturel, interculturel historiques aux États-Unis

Si l'on regarde du côté des États-Unis, on découvrira une évolution. Au départ on a bien un transculturalisme visant à unifier toutes les populations mais blanches seulement. C'est le fameux « melting pot », titre d'une pièce de théâtre à grand succès de 1917. Les évolutions seront difficiles mais finalement décisives. Nathan Glazer⁷ évoque une recherche longitudinale sur un même échantillon important de la presse américaine.

Le terme « multiculturalisme » absent jusqu'en 1988 apparaît une centaine de fois deux ans plus tard, en 1990, six cents fois l'année suivante et mille cinq cents fois en 1994. Le changement est net. D'ailleurs un dictionnaire philosophique à orientation internationale marqué par les dominances culturelles contemporaines et les limites de place, le *Vocabulaire européen des philosophies* (Cassin, 2004), met en avant le « multiculturel » et « multiculturalisme » et néglige même interculturel et transculturel !

■ Positions multiples dans la mondialisation : exigences d'une pédagogie différenciée

Deux conséquences doivent être tirées de ces constats. D'une part, il est évident que telle ou telle orientation l'emporte en un lieu et en un temps géo-historiques donnés. Cependant les conditions actuelles de la mondialisation

⁷ GLAZER N., *We Are All Multiculturalists Now*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts (États-Unis), 1998, rééd. 2004.

et le développement de son analyse réflexive conduisent à reconnaître que les trois orientations composent un système adaptatif virtuel. Les trois orientations – la séparation, l'échange, l'association – peuvent toutes être sollicitées historiquement mais aussi dans les évolutions des personnes. Il en résulte qu'une personne, un groupe, une société peuvent évoluer, osciller entre ces trois perspectives voire tenter de les emprunter diversement ensemble.

Au plan pédagogique, il est évident que les évolutions dans les classes peuvent être multiples, selon les origines nationales, selon les formations culturelles, les âges et les sexes. Personne ne peut prétendre détenir une solution pour tous. D'où l'évidence et l'exigence d'une pédagogie différenciée qui accompagne au mieux les délicates et souvent contradictoires évolutions des personnes.

La Culture et les cultures comme médiations

■ Sous ses divers sens, le culturel est une réponse adaptative de la condition humaine

Il est indispensable de comprendre la Culture sous tous ses aspects. Dans la tradition anglo-saxonne, la Culture renvoie à l'anthropologie, c'est-à-dire aux manières de se nourrir, de se vêtir, d'habiter, de vivre dans des sociétés organisées qui contrôlent les comportements de leurs membres.

Dans la tradition latine, la Culture c'est la mise en valeur d'un domaine et de ses techniques. L'agriculture est la mise en valeur de la terre. L'architecture est la mise en valeur de l'habitat. Il y a encore une Culture que l'on peut dire « cultivée ». Elle se veut raffinée. Elle résulte d'une mise en valeur qu'opère sur elle-même, pour se distinguer des autres, la couche qui se veut supérieure dans une société. On la trouve dans les pages « culture » des magazines médiatiques évoquant les techniques et les sciences, les littératures et les arts : architecture, théâtre, cinéma, peinture, musique et danse.

Tous ces aspects relèvent cependant d'une même donnée biologique originelle. L'être humain se distingue relativement des animaux. L'oiseau n'apprend pas à construire son nid, pas plus que l'araignée sa toile.

Ce déficit de l'être humain tourne à son avantage. Ne bénéficiant pas de programmes naturels fixes, l'être humain doit les construire et les reconstruire en fonction de ses expériences elles-mêmes variables selon ses contextes dans l'espace et dans le temps. Cette nécessité adaptative permanente est à l'origine de la culture comme dimension fondamentale du développement humain.

■ Le culturel est plus qu'élitisme, il émerge de *toute* expérience humaine

Nous faisons une erreur grave en constituant le culturel comme un secteur *à part* des activités humaines. C'est, au contraire, *à partir de toutes* nos activités que nous produisons le culturel, de sa base à son sommet.

En ce sens, l'économique fait partie de la Culture avec les techniques de recherche, d'exploitation, de commercialisation. Le politique, aussi, avec l'organisation des sociétés.

De même le religieux tente de relier l'humanité dans la suite des générations (le culte des ancêtres l'indiquait) comme dans les multiples autres manifestations de sa diversité.

En tout et à chaque moment, la Culture est ce que nous jugeons digne d'être sélectionné, conservé, transmis, pour être réutilisé.

Elle est ainsi ce que nous avons de plus précieux : information, communication, action à disposition. Cultures anthropologique et sociétale – économique, religieuse, politique –, culture cultivée – technique, esthétique, scientifique, juridique, etc. – constituent ensemble le trésor de l'expérience humaine.

■ Les caractéristiques culturelles sont renforcées par la commodité des habitudes et les fiertés identitaires

Nous venons de voir que les réponses culturelles résultent des singularités des environnements et des adaptations. Cependant, une fois effectuées, reprises et transmises, elles deviennent des réponses habituelles que les personnes et les groupes réutilisent. Ces réponses ne leur apparaissent plus comme conventionnelles. Ce sont leurs propres réponses et, surtout pour des tiers, elles deviennent caractéristiques des personnes, des groupes, des sociétés. En devenant habitudes et identités, la Culture peut se rigidifier au détriment d'ailleurs des adaptations humaines toujours nécessaires.

■ La Culture, les cultures : médiations multiples, étendues et profondes

Ces observations et analyses mettent en évidence la fonction de médiation ou, si l'on préfère, de reliance de la Culture et des cultures. Reliance entre les humains et le monde auquel ils doivent s'adapter. Reliance des humains entre eux dans les sociétés qu'ils constituent grâce à cette culture individuelle et collective. Reliance à travers l'espace mais aussi à travers le temps associant l'innovation à la tradition. Reliance des cultures entre elles par la recherche poursuivie d'une culture des cultures. C'est d'ailleurs le seul moyen de se mesurer à l'inévitable point faible du culturel, le durcissement des identités jusqu'à leur négation réciproque et leur volonté destructrice de l'autre. Mais, là encore, on constate que c'est la Culture elle-même qui se donne aussi les moyens de combattre ses crispations, ses déviations, ses folies meurtrières.

Un apprentissage interculturel fondé sur les sciences humaines

■ La pensée systémique et l'émergence des problématiques adaptatives communes

L'apprentissage interculturel apparaît le plus souvent comme relativement dépourvu de moyens réellement fondés. Il s'appuie sur des intentions louables d'origine morale visant à développer prises de distance et compréhension de l'autre et de ses cultures. Cela commande le souci d'accroître ses connaissances à cet égard et de se disposer à un accueil où l'on emprunte des conduites à la culture de l'autre pour lui signifier que nous le rejoignons là où il est dans sa propre culture.

Le développement des sciences humaines offre maintenant de réels fondements à l'apprentissage interculturel. À la traditionnelle opposition des personnes, des groupes et des sociétés qu'elles ont d'abord elles-mêmes reprise, elles ont enfin substitué une profonde reliance qui se joue au travers de ce que l'on doit nommer la problématique adaptative commune car en même temps individuelle et collective. On doit la compréhension de la problématique commune à bien des travaux de Jean Piaget à Edgar Morin, en passant par la cybernétique. Une pensée systémique a émergé mettant en évidence le fait que les individus, les groupes, les sociétés partageaient de grandes problématiques fondamentales de régulations adaptatives. Celles-ci ont

plus ou moins pris la suite de celles que la vie avait dû construire car sans ces régulations elle aurait disparu.

Nommons quelques-unes d'entre elles : ouverture/fermeture, stabilité/changement, unité/diversité, concentration/décentration, autorité/liberté, inégalité/égalité. Chacune se décline de multiples façons selon les niveaux et les domaines de ses manifestations. Ainsi, la problématique ouverture/fermeture est physiologique quand elle concerne la reproduction des espèces ou les ouvertures et les fermetures de l'organisme individuel. Elle est psychologique avec, par exemple, la hiérarchisation de la distance à autrui, du grand groupe à l'intimité (Hall)⁸. Elle est politique quand elle concerne les frontières et les flux transfrontières ; économique quand elle concerne le protectionnisme et le libre-échange ; religieuse avec la damnation et le salut qui ouvre ou ferme le paradis d'une autre vie.

Comme le montrent tous ces exemples, monde du vivant et monde du social, individu et société ne sont pas séparés. Ces grandes problématiques adaptatives générales et communes opèrent la reliance. De ce fait, elles constituent les premières bases qui rendent possibles les dynamiques d'interculturations multiples des individus dans leur société mais aussi des sociétés entre elles. Mais cette référence fondamentale ne s'impose pas d'elle-même, il doit y avoir là un projet éducatif crucial conduisant à un véritable apprentissage humain et culturel, individuel et collectif des problématiques adaptatives.

■ L'adaptation : acceptation, révolte, invention

Nous allons préciser qu'il nous faut une autre conception de l'adaptation. Elle s'est mise en place grâce à Jean Piaget, Éric Berne, Edgar Morin et d'autres. Nous verrons ensuite que chacun doit s'adapter dans sa propre culture et inventer sa réponse en oscillant au cœur de chaque problématique, puis entre plusieurs d'entre elles. Nous découvrons alors le chemin de cet apprentissage intraculturel à l'apprentissage interculturel.

Si les adaptations produisent les cultures, les cultures une fois produites, peuvent restreindre les adaptations. Il faut d'abord préciser que l'adaptation ne doit pas être pensée de façon simplifiée. Elle n'est pas seulement acceptation ou soumission. L'être humain doit pouvoir s'opposer aux animaux qui l'attaquent. De même, aux intempéries qui le menacent : tempêtes, inondations, incendies, etc. L'adaptation n'est pas non plus toujours directement reliée aux réalités actuelles. La Culture est faite des réalités dont on se souvient ou que l'on imagine. Dès lors, l'adaptation est aussi invention.

■ Chacun doit s'adapter à partir de sa nature et de sa culture

Les souvenirs, les analyses, les anticipations de nos expériences nous font comprendre comment changent nos réponses en fonction des changements mêmes des situations.

Tantôt nous devons être ouverts pour accueillir des choses nouvelles qui nous sont nécessaires. Tantôt, nous devons être capables de nous fermer pour nous protéger de stimulations trop nombreuses ou trop précipitées. Il n'est pas toujours facile de savoir jusqu'où nous devons nous fermer ou nous ouvrir au monde, aux autres, à nous-même.

À partir de telles situations, les êtres humains ont pu concevoir que de véritables problématiques adaptatives structuraient leurs expériences. Chaque situation doit être appréciée. Sur cette base, l'adaptation humaine oscille entre plus ou moins d'ouverture et de fermeture. Les adaptations psychologiques prolongent d'ailleurs les adaptations physiologiques que nous connaissons bien. Ainsi, la pupille de notre œil se ferme quand il y a trop de lumière et s'ouvre quand il n'y en a pas assez. Quand l'action exige un

8/ HALL E. T., *La dimension cachée*, Le Seuil, Paris, 1978.

supplément d'énergie, le cœur bat plus vite. La vasodilatation des vaisseaux permet une meilleure circulation du sang. Au repos, on a un ralentissement du rythme cardiaque et une vasoconstriction des vaisseaux.

Si notre expérience doit ainsi s'adapter, notre culture qui l'accompagne doit le faire aussi et combattre ses propres rigidités. Dans toute culture, il est nécessaire de pouvoir modifier la réponse habituelle quand la situation l'exige en fonction de sa nouveauté. Variations, modifications, reconstructions des réponses courantes nécessitent des tâtonnements adaptatifs, des oscillations plus ou moins larges autour de la réponse culturelle habituelle. Oscillations régionales, car la réponse culturelle varie déjà à l'intérieur d'une même nation. Oscillations personnelles, car la réponse culturelle varie déjà à l'intérieur d'un même groupe.

■ Les problématiques adaptatives générales : entre nature et Culture, individus et sociétés

Les quelques exemples donnés ci-dessus, pour fondamentaux qu'ils soient, risquent d'être insuffisants pour comprendre l'importance et l'ampleur des problématiques adaptatives. Aussi pour une meilleure compréhension, nous donnons page suivante trente-deux exemples de problématiques réparties selon quatre rubriques fondamentales de l'expérience humaine. Cette liste doit être bien comprise. Elle est seulement indicative. Toute présentation est délicate car les problématiques générales portent des noms différents selon les domaines particuliers ou singuliers. Ainsi la problématique dedans/dehors, intérieur/extérieur, peut être aussi exogamie/endogamie dans le secteur des liens de parenté. La problématique maintien/changement est liée à stabilité/mobilité mais aussi à sédentarité/nomadisme ou encore à tradition/novation.

Il faut bien avoir en tête que les problématiques adaptatives sont des « donnés-contruits » de l'expérience humaine répétée, réfléchi, analysée, comparée. Nous avons commencé pour certaines à indiquer où comment et par qui elles ont été élaborées (Demorgon, 2004). Elles ont un fondement certain dans la relation de l'humain au monde et aux autres humains. De ce fait, produit de l'histoire longue pensée, elles ne sont pas volatiles. Elles ont une vraie constance même si elles peuvent être aussi repensées autrement et modifiées.

Leur intérêt profond tient à la liberté adaptative humaine qu'elles soulignent. C'est à partir de cette liberté que des choix sont faits en fonction aussi des contextes. Si ces libertés et ces contextes induisent plutôt certains choix que d'autres, d'une manière fréquente et répétée, ces réponses repérées, conservées, transmises deviennent des réponses culturelles.

Même si libertés, contextes et cultures différent, les problématiques adaptatives, au moins pour une large part d'entre elles, sont reconnaissables au plan général de l'expérience humaine. Parfois certaines d'entre elles ne sont toujours pas comprises. Ce sont aussi les différences et les oppositions culturelles qui vont conduire à la découverte d'une problématique adaptative encore non élaborée. Un exemple, appelé à devenir célèbre, est celui du traitement différentiel des oppositions dans la culture occidentale (grecque et juive) – qui les radicalise – et dans la culture de la Chine qui les adoucit et les associe (yin et yang).

On n'entrera pas au sujet des problématiques adaptatives dans les polémiques ailleurs abordées concernant la pensée binaire. En effet, elles ne sont pas binaires dans la mesure où les deux directions sont indicatives le plus souvent non d'un choix excluant mais d'une composition complexe. De plus, c'est pour simplifier que les problématiques choisies sont plutôt binaires. En réalité elles peuvent être fréquemment ternaires. C'est ce cas pour la problématique hégélienne général/particulier/singulier, constitutive de la pleine pensée. C'est le cas pour la

trinité lacaniennne réel/imaginaire/symbolique et pour les diverses trinités d'Edgar Morin. C'est le cas pour la triade classique en économie offre/demande/échange. Elles peuvent être quaternaires comme dans la grande problématique adaptative des secteurs d'activité traitée après.

■ Trente-deux exemples de problématiques adaptatives communes

Relations, communications

1. Fermeture/ouverture ;
2. Objet/sujet ;
3. Réserve/expressivité ;
4. Contenu/relation ;
5. Individuel/collectif ;
6. Accommodation/assimilation ;
7. *Consensus/dissensus* ;
8. Émulation/séduction ;
9. Implicite/explicite, etc.

Situations, espaces-temps, perceptions

10. Intérieur/extérieur ;
11. Figure/fond ;
12. Proximité/distance ;
13. Grand/Petit ;
14. Passé/présent/futur ;
15. Instant/durée ;
16. Maintien/changement, etc.

Actions et opérations

17. Exercice/repos ;
18. Centration/décentration ;
19. Actualisation/potentialisation
20. Organisation/spontanéité ;
21. Risque/précaution ;
22. Action/représentation ;
23. Ressemblance/différence ;
24. Structure/genèse, etc.

Acteurs, activités, institutions

25. Unité/diversité ;
26. Nomade/sédentaire ;
27. Endogamie/exogamie ;
28. Tradition/novation ;
29. Profane/sacré ;
30. Autorité/liberté ;
31. Inégalité/égalité ;
32. Privé/public, etc.

Un apprentissage interculturel fondé sur l'histoire **Secteurs d'activités, forme des sociétés, sociétés singulières**

■ Un apprentissage interstratégique et interculturel ouvert sur l'ensemble de l'aventure humaine

Le recours aux problématiques adaptatives permet de sortir l'apprentissage interculturel de son écartèlement entre une dimension culturaliste – les cultures sont différentes et nous devons les apprendre – et une dimension universaliste – nous sommes tous des humains, l'«inter» est humain et prime les différences.

La référence aux problématiques adaptatives nous permet de sortir de l'opposition nature/culture et de l'opposition individuel/collectif car elles relèvent des deux. Elle nous permet aussi de relier passé, présent et futur car, pour une large part, les problématiques adaptatives sont durables. Leur prise de conscience a émergé d'une réflexion prolongée sur l'ensemble de l'expérience humaine. Dans ces conditions, l'apprentissage interculturel, construit et inventif, se garde bien de séparer l'interculturel et l'interstratégique.

Tous ces avantages sont renforcés et développés par le recours aux quatre grands secteurs d'activités.

Les problématiques adaptatives fondamentales se situent à un certain niveau d'abstraction. Elles doivent être «pensées» même si elles peuvent ensuite se décliner dans une infinité de situations concrètes.

Les secteurs d'activité eux aussi sont abstraits mais en même temps ils se réfèrent à des conduites mises en œuvre par tout un chacun de façon permanente dans la quasi-totalité de cette existence. Comme ils le sont aussi au plan des groupes et des sociétés, ils concernent aussi la quasi-totalité de l'existence humaine historique. Leur reconnaissance s'est largement étendue dans le temps. Aujourd'hui, le système adaptatif qu'ils constituent commence à apparaître. Après les problématiques adaptatives, ils constituent la seconde médiation étendue et profonde entre individus et sociétés. Par leurs développements, ils sont, comme nous allons le voir, la matrice fondamentale de l'histoire humaine à travers la transformation des sociétés. Les reconnaître dans leurs multiples affrontements et arrangements, c'est découvrir la globalité dynamique de cette histoire. Cette découverte est indispensable dans toute perspective de constituer une démocratie mondiale dans laquelle le citoyen global disposerait des nécessaires informations fondamentales.

Pas d'apprentissage interstratégique et interculturel fondé sans référence à cette dynamique des secteurs d'activité. Grâce à eux, cet apprentissage peut passer 1/ de l'individuel au collectif le plus étendu : l'humanité ; 2/ du présent à l'étude rétrospective du passé comme à l'étude prospective de l'avenir humain ; 3/ donc des cultures en ajustement aux cultures en engendrement ; 4/ et finalement de cette part étroite d'un interculturel volontaire à la part autrement plus large de l'interculturel factuel qui l'englobe et le met inévitablement en question comme il met en question le destin de l'humanité.

■ Des actions aux activités

Comme les problématiques adaptatives, les orientations sectorielles des activités constituent l'un des liens fondamentaux manquants entre les sociétés, les groupes et les individus. Les actions sont premières et multiples mais elles se sont progressivement différenciées et organisées. Aux époques communautaires et tribales, on est cueilleur, chasseur puis, à partir du néolithique, pasteur, agriculteur. De plus, des activités non économiques, par exemple religieuses et politiques, se sont constituées dans la mesure où, au cœur de la problématique

adaptative fondamentale unité/diversité, elles fortifiaient la société en y produisant cohérence et unification.

Les activités humaines se sont ainsi à la fois différenciées et regroupées jusqu'à constituer de véritables secteurs d'activités : religion, politique, économie, information. On a donc ici un engendrement culturel qui est en même temps individuel et collectif, en même temps celui des mœurs et celui des institutions. Chaque grand secteur d'activités se développe avec ses atouts spécifiques. Il se différencie, s'affaiblit, se renforce dans sa concurrence interculturelle avec les autres secteurs. Les acteurs du « religieux » et du « politico-militaire », nous le disions, se sont imposés aux acteurs économiques en contribuant davantage aux unifications sociétales.

■ Les secteurs religieux, politique, économique, informationnel

En dépit de leurs conflits, les quatre grands secteurs se maintiennent au cours de l'histoire car chacun a son importance cruciale. L'économie se constitue à travers la production des ressources indispensables à la survie et des ressources supplémentaires nécessaires au déploiement des activités religieuses et politiques.

L'organisation politique hiérarchisée se construit autour de l'emploi légitime de la violence que se réserve le pouvoir et qu'il utilise contre les étrangers mais aussi contre les siens en se donnant la mission de maintenir entre eux la paix sociale.

Les religions sont le centre d'origine de croyances qui soutiennent les humains en donnant un sens caché commun à toutes leurs expériences face à la vie comme face à la mort. Elles contribuent à constituer leur appartenance au même ensemble social.

L'information apparaîtra plus tardivement en sortant de sa dissémination dans tous les autres secteurs. Elle en gardera une structure éclatée : technique, ludique, esthétique, scientifique, médiatique, éthique, juridique.

Ces grands secteurs évoluent et se diversifient aussi en sous-secteurs. Les uns et les autres interfèrent produisant des secteurs mixtes. Le social s'est ainsi progressivement constitué à la lisière de la concurrence entre religion et politique.

Le temps au cours duquel les quatre secteurs poursuivent leur constitution est à l'échelle de l'histoire. D'où une faible probabilité que l'un ou l'autre puisse disparaître dans un délai limité. C'est aussi la raison pour laquelle leur reconnaissance a pris du temps. Elle s'est faite en fonction de leur rôle successivement dominant au cours de l'histoire.

Le religieux et le politique ont été les premiers mis en évidence, singulièrement avec l'histoire, la sociologie, la philosophie grecques. En même temps, cela contribua au développement du secteur informationnel qui poursuivra son chemin en divers lieux et moments de l'histoire dont la Renaissance et les Lumières.

Le secteur économique a mis du temps pour venir au premier plan avec l'invention de l'économie politique puis la maximisation de son rôle développée dans le marxisme. Nouveau développement par là même du secteur informationnel.

■ Les quatre secteurs fondent la problématique fondamentale de l'aventure humaine, individuelle et collective – acquise et en cours

La dynamique relationnelle des quatre secteurs n'est cependant apparue en pleine lumière qu'avec les études de Max Weber, sur la relation du protestantisme à l'économique, ou de Georges Dumézil, sur la hiérarchisation « religieux, politique, économique » dans les sociétés indoeuropéennes.

À partir de là, religion, politique, économie et information ont été retenues comme les quatre grands secteurs des activités humaines. Le temps historique au cours duquel ils se sont

constitués, maintenus, développés, modifiés, se chiffre en millénaires. Il y a donc une probabilité très faible que l'un d'entre eux puisse disparaître dans un délai limité. Cette coprésence ancienne et persistante les a depuis longtemps mis en position de constituer entre eux une grande problématique adaptative de l'aventure humaine. Nous sommes seulement en train d'en prendre mieux conscience.

La pensée économique libérale s'est crue scientifique en produisant le concept de main invisible du marché régulant au mieux toutes les relations humaines. En réalité elle captait le sacré à son bénéfice comme le politique déjà l'avait fait. Le problème par exemple de la négation du religieux, c'est que cette négation est elle-même religieuse.

Les humains se sont eux-mêmes placés en présence d'une grande problématique adaptative quaternaire qu'ils ne savent même pas reconnaître comme telle. La problématique adaptative des quatre grands secteurs d'activité est, pourtant, un véritable garde-fou dans la mesure où elle constitue un système adaptatif dont la mise en œuvre performante peut se faire de multiples façons sauf de la façon pauvre qui consiste à mettre en avant l'un de ces secteurs au détriment des autres.

Quand, après avoir cru ou feint de croire que l'économie financière se régulait seule, on voit qu'elle devient folle et peut ruiner la société entière, le politique resurgit pour éviter la catastrophe économique.

La référence aux secteurs d'activité ne doit pas faire l'objet d'une caricature. Les activités humaines restent prises dans une systémique générale entre « indifférenciation et différenciation ». Religion, politique, économique, information ne sont pas données une fois pour toutes, ce sont leurs acteurs qui les construisent et cette construction se poursuit. Même quand leurs actions s'inscrivent en priorité dans tel ou tel secteur, chaque acteur est plus ou moins libre d'intervenir dans tous. D'ailleurs, ils ne s'y investissent pas de la même façon. Chaque secteur d'activités continue à se constituer en construisant ses atouts spécifiques. Il s'affaiblit, se renforce, se différencie à travers cette concurrence avec les autres secteurs.

Compte tenu de la relative récence de leur prise en compte comme catégorie fondatrice de l'histoire humaine, des noms différents leur sont encore donnés tels que « ordres d'activité » (Baechler), « systèmes » (de Parsons à Luhmann), « appareils » ou « champs » (Morin, Bourdieu).

Enfin, chaque grand secteur se diversifie aussi en sous-secteurs. L'information est technique, ludique, esthétique, scientifique, médiatique, éthique, juridique. Au cours de ces évolutions, les secteurs et sous-secteurs interfèrent entre eux produisant des secteurs mixtes comme le social. Le social s'est progressivement constitué à la lisière de la concurrence entre le religieux et le politique.

■ Adaptations, secteurs d'activité, formes de sociétés, sociétés singulières

Les engendremens culturels sont d'une grande complexité. Dans leur recherche de réponses aux problématiques adaptatives, les acteurs humains empruntent tel ou tel chemin au travers des secteurs d'activité. Tout en y étant libres, ces chemins les entraînent à inventer les formes mêmes de leur société. Prenons seulement quelques grandes adaptations : unité/diversité, ouverture/fermeture, stabilité/mobilité dans l'espace, maintien/changement dans le temps. On voit bien historiquement que les réponses qui leur sont apportées différencient les tribus et les royaumes.

Les royaumes sont plus unifiés, leurs frontières sont en principe mieux assurées – qu'il suffise de penser au *limès* romain ou à la grande muraille de Chine. Par contre, et ces monuments

parlent d'eux-mêmes, les tribus sont infiniment plus vives et mobiles et pendant des millénaires jouant de leurs atouts culturels décisifs : légèreté, mobilité, vitesse. Les tribus « européennes » nordiques viennent ainsi à bout de l'empire romain tout en se romanisant. Pareillement les tribus « asiatiques » envahissent périodiquement la Chine jusqu'à s'y installer comme les Mongols et les Mandchous, en se sinisant.

Les adaptations à travers les secteurs d'activité donnent aux sociétés des atouts culturels différents. L'alliance politico-religieuse et militaire fonde royaumes et empires. Elle permet à ses acteurs, dominants grâce à elle, d'imposer leur autorité aux acteurs de l'économie et de l'information. Elle conduit à pérenniser leur pouvoir grâce à l'invention du régime dynastique qui maintient ces sociétés dans la longue durée. Les tribus moins structurées sont moins durables.

Par la suite, en Europe, la diversité et la faiblesse relative des royaumes et des empires laissent davantage de place qu'en Chine, par exemple, aux initiatives des acteurs de l'économie et de l'information. Ceux-ci parviennent à critiquer le religieux dominant et le dissocient du politique qui cherche déjà de lui-même à s'autonomiser. Mercenaires des empires, comme Venise, les acteurs économiques s'appuient aussi sur l'information scientifique et technique qui accroît leur vitesse de navigation et leurs moyens de défense. Les révolutions du savoir, du commerce et de l'industrie entraîneront la grande transformation des royaumes et empires en nations marchandes modernes.

Aujourd'hui la mondialisation des communications et des connaissances fait clairement apparaître que les sociétés singulières ne sont pas toutes devenues des nations marchandes. Les quatre grandes formes sociétales produites au cours de l'histoire humaine sont encore à l'œuvre comme courants culturels au cœur de chaque société singulière. Naguère on aurait dit les tribus disparues. On sait, aujourd'hui, qu'elles n'ont pas toutes été transformées en royaumes. Parfois elles y ont été intégrées, parfois non.

De même, après deux guerres mondiales, nombre de royaumes et d'empires se sont effondrés mais non pas tous. Ils se sont aussi transformés sans devenir pour autant des nations marchandes à perspective démocratique.

Enfin, la quatrième forme de société, que l'on peut nommer d'économie informationnelle mondialisée, est toujours profondément tributaire des conflits et des arrangements entre secteurs d'activité. On constate suffisamment la cascade de crises qui accompagne la tentative de domination générale effectuée par certains acteurs du secteur économique. On constate aussi la quasi-impossibilité de rendre simplement serviles l'action économique, l'action informationnelle sans même parler de l'action « religieuse ».

Toutes ces analyses ne peuvent manquer de mettre en question une orientation classique de l'apprentissage interculturel. L'interculturel « volontaire » est né dans la seconde moitié du xx^e siècle avec les entreprises multinationales, le déploiement de l'immigration, la construction européenne et, en général, la mondialisation des échanges. Arts plastiques, musiques mettent en œuvre des techniques de métissage culturel bien acquises. Référent l'interculturel à ces pratiques curatives, préventives, créatives a certes sa justification. Toutefois, en se plaçant toujours dans l'après-coup des cultures, l'interculturel peut certes aussi innover et engendrer de nouvelles cultures. Par contre, il se délivre du souci de nous permettre de comprendre les genèses culturelles et leur sens, qu'il s'agisse de celles acquises ou de celles en cours. L'interstratégique et l'interculturel factuels qui comportent aussi les violences parfois les plus extrêmes exigent des analyses autrement complexes et profondes. L'interculturel volontaire est imité. Il occulte cet interculturel factuel, historique et planétaire, qui correspond, seul, à la vision globale de l'histoire humaine requise par la mondialisation. On ne se référerait hier qu'aux

nations et l'interculturel était international. Ensuite, à la lumière de l'expérience, il a bien fallu constater la réalité d'un interculturel d'imposition, lié à la mondialisation. Cet interculturel n'est pas limité aux différences entre les nations, mais aux différences, bien plus considérables, liées aux formes des sociétés. C'est en ce sens qu'un apprentissage interculturel actuel, c'est-à-dire mondialisé, ne peut se dispenser de cette référence.

Dans la première moitié du xx^e siècle, l'anthropologue américain, Ralph Linton⁹ (1936, 1968) écrit : « Après son repas, le citoyen américain se dispose à fumer, habitude des Indiens américains, en brûlant une plante cultivée au Brésil, soit dans une pipe venue des Indiens de Virginie, soit au moyen d'une cigarette venue du Mexique. S'il est assez endurci, il peut même essayer un cigare, qui nous est venu des Antilles en passant par l'Espagne. Tout en fumant, il lit les nouvelles du jour imprimées en caractères inventés par les anciens Sémites, sur un matériau inventé en Chine, par un procédé inventé en Allemagne. En dévorant les comptes rendus des troubles extérieurs, s'il est un bon citoyen conservateur, il remerciera un Dieu hébreu, dans un langage indo-européen, d'avoir fait de lui un Américain cent pour cent. »

En ce début de xx^e siècle, voici en écho, un texte d'abord anonyme finalement édité en carte postale. On peut lire : « Ton Christ est juif. Ta voiture est japonaise. Ta pizza est italienne et ton couscous algérien. Ta démocratie est grecque. Ton café est brésilien. Ta montre est suisse. Ta chemise est indienne. Ta radio est coréenne. Tes vacances sont turques, tunisiennes ou marocaines. Tes chiffres sont arabes. Ton écriture est latine, et... tu reproches à ton voisin d'être un étranger. »

Éléments de bibliographie

DEMORGON J.

À propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe, 2002,
OFAJ/DFJW, Paris-Berlin, 2006.

Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie,
Économica, Paris, 2005.

Au lieu d'être toujours surpris, nous serions davantage capables d'anticiper les voies de la violence, si nous savions combien les sociétés sont différentes, voire incompatibles. L'ouvrage présente les concepts fondamentaux de la sociétologie, étude de la singularité des sociétés.

Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques,
Économica, Paris, 2004, 3^e éd.

Premier manuel fondamental d'études approfondies des cultures selon leurs généralités, leurs particularités, leurs singularités. Six approches sont exposées : systémique, historique, stratégique, sectorielle, dimensionnelle et auto-organisationnelle. Elles sont appliquées à plusieurs pays dont l'Allemagne et la France.

Dynamiques interculturelles pour l'Europe,
Économica, Paris, 2003.

Une étude des difficultés et des possibilités de se comprendre mieux en Europe à travers nos histoires et nos adaptations. Les méthodes de formation tant américaines qu'européennes y sont évaluées et développées dans la perspective des nouvelles exigences interculturelles européennes et mondiales.

9/ LINTON R., *The study of man. An Introduction*, Student's ed. NY, Appleton-Century-Crofts, 1936. Traduction et présentation d'Yvette Delsaut, *De l'homme*, éditions de Minuit, Paris, 1968, 533 pages.

25 auteurs dont LIPIANSKY E.-M., CARPENTIER M.-N.,
Guide de l'interculturel en formation,
Retz, Paris, 1999, épuisé.

L'Europe un mythe politique ? Identité européenne et citoyennetés nationales,
OFAJ/DFJW, Paris-Berlin, 2006.

L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale,
Armand Colin, Paris, 1989 et 1991, épuisé.

L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information monde,
Économica, Paris, 2002, 2^e éd.

Étude comparative des apports d'historiens, de sociologues et de philosophes sur la construction des sociétés et de leurs cultures dans l'histoire, à travers les violences, les religions, les politiques, les techniques, les communications. Avec, en plus, l'étude de la culture britannique et celle des mondialisations sportives.

L'interculturalisation du monde,
Économica, Paris, 2001.

Dans un contexte de guerre froide, la mondialisation s'est constituée comme un défi économique au cœur même de la Triade : États-Unis, Japon, Europe. Elle a conduit l'URSS à l'implosion et la Chine à l'évolution.

Les sports dans le devenir des sociétés. Médiations & médias,
L'Harmattan, Paris, 2005.

Trois surprises. 1/ Celle d'une étonnante relation entre la naissance grecque des sports, leur renaissance britannique, leur triple mondialisation actuelle. 2/ Celle du caméléonisme des sports se mêlant au religieux, au politique, à l'économie et à l'information. 3/ Partageant le jeu des contraires, l'esprit des sports est lié à l'esprit des lois.

MOREAU J. (avec),

Le Vénérable et le philosophe. Franc-maçonnerie et mondialité,
Detrad, 2008.

Nous les autres et les autres. Confrontation, tiers et médiation,
OFAJ/DFJW, Paris-Berlin, 2007.

WILL-MÜLLER E., CARPENTIER M.-N. (avec),

Guide interculturel pour l'animation de réunions transfrontalières,
SAINT-PAUL, LUXEMBOURG, 2007.

Sitographie, téléchargement gratuit (français allemand, anglais)

23 leçons sur les cultures

<http://e-sonore.u-paris10.fr>

Six ouvrages originaux, en français OFAJ

www.ofaj.org

en allemand DFJW

www.dfjw.org

Intercultural exchanges, target and source : codes, adaptation, history, site SIETAR, 2005.

Sur Demorgon

DEMORGON AND MOLZ'S,

Discussion of culture,

In MARTINELLI S., BOWYER J., INTERCULTURAL LEARNING, T. KIT 4,

Council of Europe publishing, Strasbourg, 2000.

Résumé concernant les problématiques adaptatives en quatorze langues.

MOLZ M.,

Die multiperspektivische Theorie von Kultur von J. Demorgon,

université de Regensburg, Allemagne, 1994.

Exposés en livres ou articles

chez Jacques Pateau, Nelly Carpentier, Christophe Morace...

Mettre en œuvre une pédagogie de la citoyenneté

*Fernand Ouellet,
directeur du service de formation à distance en éducation interculturelle
de l'université de Sherbrooke, Québec*

Je remercie les organisateurs de ce séminaire de m'avoir invité à vous adresser la parole aujourd'hui. Je tenterai de vous fournir quelques pistes de réflexion sur la pédagogie de l'interculturel à la lumière de ce que j'ai pu apprendre au cours des vingt dernières années comme responsable d'un programme universitaire de deuxième cycle offrant une formation aux éducateurs québécois confrontés aux défis du pluralisme ethnoculturel et religieux en éducation¹⁰. Dans un premier temps, je tenterai de montrer de quelle formation ont besoin les éducateurs et les autres intervenants dans les institutions publiques pour être en mesure de faire face à ces défis, en évitant les risques d'effets pervers d'initiatives bien intentionnées qui mettent trop l'accent sur les particularismes ethnoculturels. Je présenterai deux expériences pédagogiques qui me paraissent fournir des outils particulièrement efficaces pour faire face à ces défis. Dans un deuxième temps, je présenterai une conception de l'éducation à la citoyenneté qui intègre, en les élargissant, les préoccupations/valeurs de l'éducation interculturelle. Je fournirai quelques pistes pour une pédagogie de la citoyenneté en mesure de faire face aux défis nouveaux que pose la participation des citoyens aux sociétés « défectives » postmodernes. En conclusion, j'évoquerai rapidement une expérience française d'éducation des adultes en Guyane mettant en œuvre plusieurs éléments de la conception de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté que je présente ici. Cette expérience illustre bien le fait qu'en dépit de l'absence de la thématique interculturelle dans le discours républicain officiel, les éducateurs français sont capables d'initiatives originales pour faire face aux défis du pluralisme qu'ils rencontrent sur le terrain.

Les composantes d'une formation interculturelle

Lorsque je me suis intéressé aux diverses initiatives visant à permettre au système d'éducation de mieux prendre en compte les réalités du pluralisme ethnoculturel, j'ai vite pris conscience que l'éducation interculturelle était une notion floue et très controversée. Ceux et celles qui se réclamaient de cette étiquette avaient souvent tendance à ne pas être suffisamment critiques par rapport à l'idéologie du pluralisme culturel et à trop mettre l'emphase sur les particularismes ethnoculturels, ce qui risquait d'engendrer divers « effets pervers ». Le tableau suivant donne un aperçu des principaux effets pervers que j'ai pu répertorier (Ouellet, 1992).

10/ Je reprends ici, en les réorganisant, des éléments qui ont été publiés dans plusieurs articles et ouvrages.

L'éducation interculturelle Les risques d'effets pervers

- Le confinement des individus dans une identité culturelle permanente et immuable qui les prive de la liberté de choisir leur « formule culturelle » (Camilleri, 1988-1990).
- Le renforcement des frontières entre les groupes et l'augmentation des risques d'intolérance et de rejet de l'Autre (Steele, 1990; Pagé 1992).
- L'accentuation des difficultés d'accès à un bénéfice égal de la loi pour les immigrants et les membres des groupes minoritaires (Steele, 1990; Simard, 1988-1991; Ghosh, 1991).
- La perplexité du maître relativiste qui ne sait plus ce qu'il a le droit d'enseigner pour respecter la culture des élèves des minorités (Kleinfield, 1975; Camilleri, 1988-1990).
- La stigmatisation et la marginalisation des élèves des minorités qu'on assigne à une identité socialement dévalorisée (Nicolet, 1987).
- La réification et la folklorisation de la culture qui n'est plus une réalité vivante qui change selon les conditions de la société (Simard 1988-1991).
- La fragmentation du curriculum sous l'impact des revendications particularistes (Ravitch, 1990; D'Souza, 1991).

La prise de conscience de ces effets pervers a des conséquences importantes sur le type de formation dont ont besoin les intervenants dans les institutions des sociétés pluriculturelles pour faire face aux défis du pluralisme. Les travaux de Bernard Lorreyte au début des années 1980 m'ont beaucoup inspiré pour la mise en place d'un programme de formation interculturelle des éducateurs. Il proposait une double stratégie: une pédagogie de la *déconstruction identitaire* où on cherche à déconstruire l'homogénéité postulée pour soi et pour les autres et une pédagogie de la *situation* où les rapports interculturels sont analysés dans les situations concrètes où des individus et des groupes entrent en contact dans un contexte historique et social déterminé (Lorreyte, 1982).

Cette approche m'apparaît toujours très pertinente et elle a inspiré la « stratégie du détour » (Ouellet, 1994) dont il peut être utile de reprendre ici quelques éléments. Plutôt que de chercher à répondre directement aux attentes des enseignantes et des enseignants, les programmes dont j'avais la responsabilité les entraînaient dans un double détour :

- détour par l'examen critique des grandes thématiques théoriques qui permettent de penser en même temps l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, la recherche d'une cohésion sociale dans un espace commun de délibération et la lutte contre la discrimination et les inégalités ;
- détour par l'exploration « gratuite » de certains aspects de la situation sociale, politique et économique d'une société étrangère et de la dynamique qui a marqué l'évolution de la culture des citoyens de ce pays et de ceux qui ont immigré au Québec¹¹.

Ce double détour permettait d'aborder d'une manière renouvelée la troisième composante du programme de formation : l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'intervention cherchant à apporter une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation offerte à tous les élèves.

Cette stratégie de formation interculturelle s'appuyait sur une conception large de l'éducation interculturelle qui inclut toutes les initiatives pédagogiques qui cherchent à concilier trois

grandes préoccupations/valeurs :

- la préservation de la diversité culturelle et l'adaptation des institutions à la diversité ;
- la cohésion sociale (la recherche d'un principe d'appartenance collective) ;
- l'équité et l'égalité.

Cette conception se rapproche de celle qui a été formalisée par Pagé en 1993¹² et reprise récemment par Lorcerie (2002) qui formule ainsi les trois principes d'une éducation interculturelle :

11/ Ce détour peut être complété par l'exploration d'un univers culturel étranger pour les enseignants de la classe moyenne : la culture des milieux ouvriers et des milieux défavorisés.

12/ Selon Pagé, trois objectifs doivent être visés ensemble dans tout projet d'éducation interculturelle : « (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses. »

- une offre nouvelle de *savoirs* relatifs à la pluralité de la société nationale ;
- une affirmation nouvelle des *valeurs* d'égalité et de justice ;
- des dispositifs de formation permettant le développement de *nouvelles capacités et attitudes* relatives au « vivre ensemble ».

Pour pouvoir mettre en œuvre cette vision de l'éducation interculturelle, les éducateurs ont besoin d'une formation interculturelle qui va plus loin que la simple sensibilisation aux défis du pluralisme ethnoculturel et religieux. Je m'étais donné une définition provisoire de la formation interculturelle dont les éducateurs ont besoin pour faire face à ces défis : « L'acceptation raisonnée de la diversité culturelle, afin de mieux participer à l'interaction sociale, créatrice d'identité et de commune humanité. » Le détour par la théorie que leur proposait le programme de formation que j'ai mis sur pied leur permettait de saisir la portée de cette définition.

■ Les fondements théoriques

On peut distinguer cinq grands axes dans les thématiques théoriques dont les enseignantes et les enseignants doivent avoir une compréhension minimale pour être en mesure de situer les défis du pluralisme ethnoculturel dans le cadre plus large des grandes transformations qui travaillent les sociétés modernes et des phénomènes qui les provoquent (Ouellet, 1991, 2000a). Le tableau suivant permet de voir que chacun de ces thèmes se rattache à l'une ou l'autre des préoccupations/valeurs qui sont au centre de tout projet d'éducation interculturelle.

La formation interculturelle Thèmes et concepts pertinents	
Préoccupations/valeurs	Thèmes/concepts pertinents
Acceptation de la diversité culturelle	Culture, ethnicité et identité dans le contexte de la modernité Relativisme culturel et nécessité de le dépasser Obstacles aux relations interculturelles : préjugé, discrimination, hétérophobie, racisme Antiracisme
Cohésion sociale (recherche d'un principe d'appartenance collective)	Nation, communauté, État ; nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste Modèles d'insertion des immigrants dans une société pluriethnique moderne : assimilation, multiculturalisme, intégration pluraliste ; politiques concernant l'immigration et l'intégration des immigrants dans quelques pays occidentaux
Équité et égalité	Égal bénéfice de la loi ; exclusion et marginalisation ; le cercle vicieux de la culpabilisation-victimisation ; l'« affirmative action » et ses effets pervers

Un examen rapide de cette thématique complexe permet de se rendre compte que la démarche proposée aux enseignantes et aux enseignants les éloignait pour un bon moment des préoccupations pratiques avec lesquelles ils arrivent souvent à l'université. Il ne s'agissait pas de donner des trucs dernière mode et des outils pédagogiques déjà au point qu'il ne leur resterait plus qu'à adapter aux conditions particulières de leur classe. Je cherchais plutôt à leur fournir un cadre conceptuel plus large et plus critique que celui qu'ils possédaient déjà et à les amener à redéfinir leur perception des défis du pluralisme à la lumière de la compréhension nouvelle que ce cadre conceptuel leur permettait d'acquérir.

Ainsi, ils devaient réfléchir sur l'identité individuelle et collective et sur le sort de la culture et de l'ethnicité dans la matrice culturelle moderne (Simard, 1988-1991; Giddens, 1994; Touraine, 1992; Taylor, 1992; 1989-1998; Kaufmann, 2004), sur la postmodernité (Bauman, 1997), sur le relativisme culturel (Rorthy, 1994; Kautz, 1995, 1996; Zaw, 1996; Ouellet, 1994a; 2000), sur le racisme et son enracinement dans le fonctionnement même du social (Wieviorka, 1991; Sibony, 1997), sur l'antiracisme et ses problèmes (Taguieff, 1991; Cohen, 1988-1993; Palmer, 1986), sur les mesures d'accès à l'égalité et leurs effets pervers (Noblet, 1993; Steele, 1990; D'Souza, 1991), sur le nationalisme et ses problèmes (Wieviorka, 1993; Parekh, 1995; Jacques, 1998, Seymour, 1999, 1999a), sur le patriotisme constitutionnel (Habermas, 1998), sur le libéralisme et le communautarisme (Kautz, 1995) et sur la démocratie délibérative (Pourtois, 1993; Gutmann & Thompson, 1996).

Cette démarche d'analyse critique des questions théoriques complexes que soulève le pluralisme ethnoculturel les mettait en contact avec les travaux de chercheurs de plusieurs disciplines qui cherchent à comprendre l'évolution des sociétés modernes. Cela les amenait tout naturellement à réexaminer certaines idées reçues et certains préjugés négatifs qu'ils pouvaient avoir sur les immigrants, sur des groupes culturels minoritaires ou par rapport à certaines pratiques culturelles qui posent problème dans la société d'accueil. Plusieurs de ces « problèmes » s'enracinent dans une mauvaise compréhension du fonctionnement de la démocratie dans les sociétés pluriethniques modernes. Une meilleure compréhension des concepts utilisés par la sociologie, la psychologie sociale, les sciences politiques et la philosophie politique pour analyser ce fonctionnement permet de distinguer les faux problèmes de ceux qui ont des fondements objectifs (Camilleri, 1992, pp. 41-42). Il ne fait pas de doute que ces problèmes doivent faire l'objet d'une réflexion critique dans le cadre d'un programme de formation interculturelle. La solution de ces problèmes passe souvent par la mise en place d'« accommodements raisonnables » (McAndrew 1995; Bouchard, Taylor, 2008) dont on peut difficilement percevoir la nécessité si on n'a pas une compréhension au moins minimale des enjeux théoriques sous-jacents à la thématique esquissée plus haut.

Il faut toutefois reconnaître qu'il fallait en général un certain temps pour que les enseignantes et les enseignants engagés dans un programme de perfectionnement en viennent à saisir l'importance de cette réflexion théorique. Leur formation initiale les avait généralement peu initiés aux approches des sciences sociales et ils ne se sentaient pas familiers avec les concepts et les problématiques de ces disciplines. Mais j'ai pu constater que ceux et celles qui persistaient, en dépit du malaise qu'ils éprouvaient au départ, en venaient assez rapidement non seulement à voir la pertinence de cette démarche théorique, mais à y prendre plaisir. Cette constatation est également ressortie très clairement d'un rapport d'évaluation du programme (Charbonneau *et al.*, 1995, pp. 449-450). La stratégie douce, mais exigeante, du détour par l'exploration de cette problématique théorique m'apparaît ainsi plus productive et plus intéressante qu'une stratégie de confrontation ou de culpabilisation¹³. En plus de permettre aux enseignantes et aux enseignants d'être mieux équipés intellectuellement pour comprendre les enjeux des débats que soulève l'ouverture au pluralisme ethnoculturel dans la société québécoise et ailleurs dans le monde et pour participer à ces débats, elle les rendait plus conscients des effets pervers que les initiatives centrées sur la valorisation et la protection des particularismes entraînent inévitablement. De plus, elle orientait leur imagination et leur créativité pédagogique vers des avenues où ils risquent moins que leurs interventions fassent partie du problème plutôt que de sa solution.

13/ Plusieurs auteurs croient que les attitudes et les idées racistes doivent faire l'objet d'une confrontation explicite dans la formation interculturelle (Tavares *et al.*, 1995; Solomon et Levine-Ratsky, 1994). Mais à la lumière des résultats de l'enquête de Solomon et Levine-Ratsky (pp. 34-38) qui révèle une forte résistance des enseignants face à ce genre de confrontation, on peut se demander si une telle stratégie est efficace.

■ L'exploration d'un univers culturel étranger

On peut s'interroger sur la pertinence de ce détour par l'exploration d'une tradition culturelle étrangère dans un programme de formation interculturelle. Certains pourront penser qu'il s'agit là d'un luxe que les intervenantes et les intervenants confrontés à des défis urgents n'ont pas le loisir de se permettre. J'estime pour ma part que ces intervenants ont justement besoin de prendre un certain recul par rapport au climat d'urgence et de tension dans lequel apparaissent souvent les défis du pluralisme ethnoculturel.

L'exploration de la situation sociale, économique et politique d'un pays étranger, surtout si elle est liée à un projet éventuel de voyage dans le pays étudié, permettait d'introduire un élément de plaisir gratuit dans la démarche de formation. Si elle s'accompagne d'une initiation à une littérature étrangère, à des traditions religieuses, musicales, esthétiques ou culinaires d'un autre pays, la découverte d'un univers culturel étranger peut être une expérience très agréable et humainement très gratifiante. Les plus « gourmands » iront même jusqu'à se mettre à l'étude de la langue de ce pays pour pouvoir communiquer plus facilement avec les habitants de ce pays¹⁴.

D'autre part, l'exploration de la dynamique socioculturelle du pays choisi et de l'évolution des traditions religieuses et culturelles de ce pays dans le contexte de l'immigration constituait également une excellente occasion de tester la validité de plusieurs des notions théoriques analysées dans le premier bloc d'activités du programme. En particulier, cette exploration permettait de voir concrètement comment la culture et l'ethnicité se combinent à divers facteurs sociaux et politiques dans une autre société et d'avoir des points de comparaison pour mieux comprendre comment les mêmes mécanismes sont à l'œuvre dans son propre univers culturel. Si l'on cherche à interpréter les traditions culturelles et religieuses du pays étudié à l'aide de cette grille théorique, on est amené à situer les particularismes ethnoculturels dans un cadre sociopolitique très large et on peut ainsi éviter les nombreux « effets pervers » qui guettent toute activité de formation centrée sur la découverte de la culture de l'Autre¹⁵.

Cette démarche d'exploration d'un univers culturel étranger fournissait aux personnes inscrites au programme de formation l'occasion d'entrer en contact avec des immigrants et d'avoir avec eux des interactions qui pouvaient être vécues sous le mode de la découverte et de l'enrichissement mutuel et non sous celui de l'incompréhension et de la confrontation, comme c'est trop souvent le cas¹⁶.

D'autre part, pour des enseignants et des enseignantes qui appartiennent à la classe moyenne, l'univers culturel des élèves qui proviennent des milieux populaires et celui de leurs parents est un univers culturel étranger. Sleeter (1996) montre bien que c'est un univers qui leur est difficilement accessible, mais qu'ils peuvent apprendre à connaître si on met en place les stratégies appropriées. Il semble donc opportun d'inclure dans un programme de formation interculturelle pour les enseignants et les enseignantes des activités qui les prépareront à mieux comprendre cet univers et à établir des liens de collaboration avec les parents des élèves qui proviennent de ces milieux afin de fournir à ces élèves les conditions qui leur donneront de véritables chances de réussir à l'école.

Toutes ces raisons m'amènent à persister dans ma conviction que le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe pour une formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges et

14/ Je fais moi-même partie de cette catégorie. Mon intérêt pour l'Inde m'a amené à me mettre à l'étude du hindi lors d'une année sabbatique en 1981-1982. Depuis, j'ai poursuivi mon apprentissage en lisant des romans et des nouvelles en hindi et en traduisant plusieurs nouvelles d'un auteur classique de la littérature hindi (Premchand, 1996, 2000, 2006, à paraître).

15/ Comme on peut le voir, on est loin ici de la démarche visant à « connaître la culture de l'autre afin de mieux le gérer », décrite par Lorreyte (1982-1988) et de la tendance à exagérer l'importance de la culture dans les rapports interethniques dénoncée par Pagé (1996).

16/ Une recherche sur la prise en compte de la diversité dans les garderies (Bernhard et al., 1995) est très éclairante sur l'importance d'une collaboration réelle avec les parents pour les intervenants et les intervenantes du secteur de la petite enfance.

d'élargissement des écarts entre les conditions de vie dans les pays les plus industrialisés et les pays pauvres. Loin d'être un luxe, ce détour peut contribuer d'une manière significative au développement de la vision planétaire dont nous aurons besoin pour faire face aux défis nouveaux auxquels sont confrontées aujourd'hui toutes les sociétés. Le détour par l'exploration de la culture de la pauvreté est également d'une grande pertinence dans le contexte d'une économie en voie de mondialisation où l'écart entre les « bons consommateurs » et les « consommateurs imparfaits » (Bauman, 1997) est en train de s'élargir d'une manière inquiétante.

Dans le cadre de cette activité, les enseignantes et les enseignants étaient invités à explorer quelques aspects importants du modèle culturel dominant dans un pays qu'ils ont le goût de visiter un jour et à les situer dans la dynamique des rapports souvent tendus avec les groupes minoritaires. Cette recherche devait aboutir à la rédaction d'une courte monographie où ils cherchaient à approfondir quelques-uns des points suivants :

- l'univers religieux traditionnel et ses transformations contemporaines ;
- la famille et l'éducation des enfants ;
- le système d'éducation ;
- les tensions entre tradition et modernité ;
- les rapports entre les groupes culturels et religieux et les politiques de l'État dans ce domaine ;
- les problèmes économiques et leur impact sur la volonté d'immigrer.

Pour effectuer cette étude, ils devaient consulter des spécialistes capables de les conseiller sur les ouvrages les plus importants pour comprendre la situation religieuse, culturelle, sociale et politique de ce pays. Ils étaient également invités à échanger sur les résultats de leurs recherches avec des immigrants cultivés originaires de ces pays et à discuter avec eux des transformations subies par leur culture suite à sa transplantation dans un nouvel environnement et des difficultés qu'a représentées pour eux l'immigration dans un nouveau pays.

La nature même de cette activité exigeait que les enseignantes et les enseignants choisissent eux-mêmes le pays à explorer. Mais, dans le contexte québécois, il m'apparaissait pertinent d'encourager celles et ceux qui n'avaient pas de choix bien arrêté de centrer leur exploration sur l'univers culturel, social et politique des autochtones du Québec. Les obstacles qu'il reste à surmonter pour que les rapports entre ces communautés et les autres Québécois soient satisfaisants sont d'une grande complexité. Une formation interculturelle qui ne comporterait pas une analyse sérieuse de la question autochtone et qui ne permettrait pas d'entrer directement en contact avec des membres de ces communautés m'apparaissait comme une formation tronquée qui néglige de faire face à un des grands défis du pluralisme ethnoculturel qui se posent au Québec.

■ Le projet d'intervention

Même s'il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, une formation interculturelle ne peut se limiter à l'examen critique de la thématique théorique dont nous avons identifié les principaux éléments et à son actualisation dans l'exploration d'une tradition culturelle étrangère. Elle doit également fournir aux enseignantes et aux enseignants des éléments de stratégies pour intervenir efficacement auprès de leurs élèves et des indications sur la façon de les préparer à faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel. L'éventail des stratégies pédagogiques possibles est toutefois limité par les nombreux effets pervers (Ouellet, 1992) que produisent celles qui sont trop centrées sur les particularismes ethnoculturels et s'inscrivant dans une adhésion non critique à une idéologie du pluralisme culturel. Cet ensemble d'effets pervers constitue en quelque sorte un « mur théorique » qui force encore une fois les enseignantes et les enseignants à faire un détour et à aborder les défis du pluralisme ethnoculturel dans le contexte plus large d'un renouvellement de la pédagogie et d'une éducation à la citoyenneté.

L'instruction complexe et l'égalisation des statuts

La forme particulière d'apprentissage en coopération développée à l'université Stanford par Elizabeth Cohen et son équipe constitue une forme d'expérimentation pédagogique particulièrement féconde pour tous ceux et celles qui veulent faire preuve de créativité pédagogique en tenant compte des risques de dérives que la réflexion théorique a fait apparaître. La plupart des travaux récents sur le travail de groupe en classe ont été menés dans les écoles primaires et au premier cycle du secondaire. On parle généralement « d'apprentissage en coopération » pour désigner ce courant important de recherche et d'expérimentation pédagogique. Les travaux sur « l'instruction complexe » d'Elizabeth Cohen et de son équipe de l'université Stanford s'inscrivent dans ce courant en y ajoutant une dimension essentielle : l'atténuation des problèmes de statut qui surgissent dans le travail de groupe. Contrairement à certaines formes d'apprentissage en coopération où l'insistance sur le développement d'habiletés sociales se fait au détriment de la qualité des apprentissages scolaires, dans l'approche de Cohen, le développement des habiletés sociales apparaît comme un moyen de renforcer les apprentissages des matières scolaires et la maîtrise des habiletés conceptuelles de haut niveau¹⁷. Et ce qui en fait l'originalité principale, c'est qu'elle attache une très grande importance à la réussite scolaire des élèves en difficulté et qu'elle fournit aux enseignants des moyens de les aider.

■ Qu'est-ce que l'instruction complexe ?

Dans la conception de Cohen, l'instruction complexe est une forme très structurée d'organisation de l'apprentissage où le travail se fait en petits groupes hétérogènes :

- dont les membres ont été préparés à la coopération par des exercices qui leur permettent d'intérioriser de nouvelles normes de comportement en classe ;
- où l'enseignant délègue l'autorité aux groupes de travail qui assument eux-mêmes la responsabilité du bon fonctionnement du groupe (les membres exercent à tour de rôle ce que Cohen appelle les rôles du « comment ») ;
- où la réalisation de la tâche est précédée d'une brève séance d'orientation par l'enseignant et suivie d'une séance de retour sur le travail de groupe où l'enseignant peut fournir une rétroaction ;
- où des mesures spéciales sont prises pour équilibrer le statut des élèves et pour éviter que l'interaction ne soit dominée par les élèves de haut statut et que les élèves de bas statut ne se retirent de la tâche (rôles, traitement des habiletés multiples, attribution de compétences). Pour réussir la tâche, les élèves doivent faire appel aux ressources diversifiées de tous les membres de l'équipe.

■ Trois difficultés

Cohen identifie trois difficultés principales rencontrées par les enseignants qui veulent implanter l'instruction complexe dans leur classe :

- les normes implicites du fonctionnement de la classe ;
- la difficulté pour les enseignants de déléguer aux élèves l'autorité sur leurs apprentissages ;
- les problèmes de statut qui surgissent dans les groupes de travail en coopération.

Si ces difficultés ne sont pas surmontées, il sera impossible de créer le climat permettant les échanges verbaux de qualité sur lesquels repose l'efficacité de l'apprentissage en coopération.

Préparer les élèves à une transformation de leur rôle et de celui de l'enseignant

Pour faire face à la première difficulté, il est nécessaire de bien préparer les élèves lorsqu'on décide d'introduire l'apprentissage en coopération. Cette préparation est d'autant plus importante que les élèves arrivent en classe

17/ La stratégie que propose Barth (1993) pour amener les élèves à construire un concept apparaît tout à fait pertinente ici.

avec des idées bien arrêtées sur leur rôle et sur celui de l'enseignant :

« Voici quelques normes de la classe traditionnelle : faites votre travail et ne vous occupez pas de ce que font les autres ; ne donnez ou ne demandez jamais un conseil à un camarade lorsque vous faites un travail en classe ; soyez attentif à ce que dit et fait l'enseignant et à rien d'autre ; regardez vers l'avant de la classe et taisez-vous. Lorsqu'ils enseignent à de jeunes élèves, les enseignants renforcent constamment ces normes par la répétition, les récompenses et les punitions. Quand les élèves arrivent au secondaire, ces normes sont tellement bien intériorisées que les élèves dociles ne sont pas du tout conscients des raisons de leur conduite en classe » (Cohen, 1994, p. 40).

On peut facilement comprendre que des élèves qui partagent cette vision de ce qui est attendu d'eux en classe soient un peu déroutés lorsque l'enseignant leur présente une tâche à réaliser en coopération :

« Pour donner une tâche de groupe, il faut introduire des changements importants dans les normes traditionnelles de la classe. On demande tout à coup à l'élève de dépendre des autres. Les élèves sont responsables non seulement de leur propre comportement, mais aussi du comportement du groupe et du produit de l'effort du groupe. Ils doivent écouter les autres élèves plutôt que l'enseignant. Ils doivent apprendre à demander aux autres leur opinion, à leur donner la chance de parler et de faire des contributions brèves et sensées à l'effort du groupe pour que le travail puisse se faire sans heurt. Ce sont là des exemples des nouvelles normes qu'il est utile d'enseigner avant de commencer à travailler en groupe » (*ibid*).

Cette description saisissante du contraste des normes de la classe traditionnelle et de celle qui adopte l'apprentissage en coopération montre bien qu'il s'agit là d'une innovation pédagogique importante et qu'on ne peut pas s'y engager sans bien préparer les élèves. On comprend que Cohen ait consacré tout un chapitre de son livre à la préparation des élèves au travail de groupe.

Passer de la supervision directe à la délégation d'autorité

La seconde difficulté est celle que rencontre l'enseignant habitué à la supervision directe de tout ce qui se passe dans sa classe lorsqu'il doit déléguer l'autorité aux groupes de coopération pour une partie importante des apprentissages scolaires. Il s'agit pourtant là d'une condition essentielle pour la réalisation d'échanges verbaux de qualité dans les groupes :

« Nous avons également montré que lorsque les enseignantes ne réussissent pas à déléguer la responsabilité aux groupes, les élèves parlent et travaillent ensemble moins fréquemment et donc apprennent moins. [...] Si l'enseignante, qui est une figure d'autorité, prend la responsabilité d'amener les élèves à s'engager dans leur tâche, les élèves ne prendront pas la leur pour résoudre les problèmes reliés à la tâche. Les enseignants qui utilisent la supervision directe lorsque les élèves travaillent en coopération se trouvent ainsi, sans le vouloir, à saboter l'atteinte de leurs objectifs. En bloquant le processus qui amène les élèves à parler et à travailler ensemble, elles empêchent les élèves de développer une bonne compréhension des concepts et de découvrir les choses par eux-mêmes. Même les enseignantes qui interrompent constamment l'interaction du groupe avec des questions de haut niveau intellectuel courent le risque de nuire à l'interaction entre les élèves » (Cohen, 2002, p. 148).

Une des raisons qui empêche les enseignants de déléguer l'autorité est souvent qu'ils ont peur de perdre le contrôle de leur classe. Pour surmonter cette difficulté, Cohen propose essentiellement deux moyens : des tâches bien conçues et bien planifiées et un système de gestion efficace. Elle énonce cinq principes d'un tel système de gestion :

«– Les normes de la coopération doivent être enseignées [...] afin que les élèves sachent comment se comporter et qu'ils agissent de manière à amener les autres à adopter ces comportements.

– Les élèves doivent savoir de quel groupe ils font partie et où ce groupe est censé se rencontrer. Il faut perdre le moins de temps possible à communiquer cette information de base.

– Il faut informer toute la classe de la répartition des rôles et des comportements spécifiques qui sont attendus [...].

– Chaque groupe doit avoir des instructions claires sur la tâche à effectuer. Ainsi, les élèves n'auront pas à vous interroger.

– Vous devez avoir donné aux élèves une brève orientation sur les objectifs de cette tâche et sur les critères d'évaluation» (Cohen, 1994, p. 106).

Modifier les attentes de compétence et les statuts

Toutefois, même si l'enseignant a bien préparé ses élèves à la coopération et s'il délègue l'autorité, la qualité des interactions entre les élèves est loin d'être assurée à moins que l'enseignant ne prenne des mesures précises pour faire face à la troisième difficulté: les problèmes de statuts dans les groupes de travail.

L'originalité principale de l'approche de Cohen vient de l'importance qu'elle accorde à cette difficulté. Lorsqu'un enseignant décide d'introduire l'apprentissage en coopération dans sa classe, certains élèves dominent les interactions dans les groupes tandis que d'autres en sont exclus. Ces problèmes surgissent parce que les élèves ont les uns envers les autres des attentes de compétences qui leur confèrent un statut bas ou élevé dans le groupe. Si rien n'est fait pour égaliser ces statuts, une partie importante de la classe sera exclue des échanges verbaux de qualité. Au lieu de créer la classe équitable, l'apprentissage en coopération risque ainsi d'exacerber les conflits latents dans la classe. Devant cette situation, les enseignants risquent fort de s'empresser de revenir à leur pédagogie traditionnelle.

Pour faire face à ces problèmes, Cohen propose diverses mesures dont la principale est le traitement des habiletés multiples. Mais ce traitement n'est efficace que si l'on crée des tâches riches, faisant appel à des habiletés multiples et visant des apprentissages conceptuels de haut niveau. C'est parce qu'il permet d'agir sur les attentes de compétences que ce traitement est efficace. Ces attentes de compétences peuvent demeurer inchangées même après une activité réussie de coopération où les élèves collaborent efficacement dans la réalisation de la tâche en respectant les rôles qui leur étaient attribués.

Qu'est-ce qu'une tâche à habiletés multiples? C'est une tâche qui comporte plus d'une réponse ou plus d'une façon de résoudre le problème. Elle est intrinsèquement intéressante et gratifiante. Elle permet à chaque élève d'apporter une contribution différente. Elle utilise plusieurs médias et fait appel à la vue, à l'ouïe et au toucher. Elle exige une variété d'habiletés et de comportements. Elle exige également la lecture et l'écriture et elle constitue un défi.

Un des plus grands défis que pose l'instruction complexe aux enseignants est de développer des tâches de ce type pour les principaux apprentissages conceptuels que doivent faire leurs élèves. C'est un travail de longue haleine qui se fait normalement en équipe. Il suppose un support actif de la direction d'école et, comme le souligne Cohen, celui d'une équipe de formateurs expérimentés qui fournit un accompagnement en classe dans les premières phases de l'implantation.

Le traitement des habiletés multiples repose, selon Cohen, sur une redéfinition de l'intelligence humaine dans la ligne des travaux de Gardner (1996) sur les intelligences multiples. Plutôt que de s'interroger sur le niveau d'intelligence des élèves, il faut analyser une situation d'apprentissage

ou une tâche donnée en fonction des habiletés intellectuelles qu'elle exige. Cela présuppose que les élèves ont été convaincus que la tâche, qu'ils ont à accomplir en coopération, fait appel à plusieurs habiletés intellectuelles. Pour arriver à les convaincre de cette réalité, il faut analyser la tâche en fonction des habiletés qu'elle exige. Il faut souligner que dans la vie quotidienne des adultes, il est fréquent d'avoir à s'engager avec d'autres dans des activités complexes qui font appel à ce genre d'habiletés.

Seules les tâches qui visent des apprentissages conceptuels, des apprentissages ouverts et non des apprentissages routiniers, exacts, permettent l'identification d'habiletés multiples. Les élèves doivent être entraînés à identifier les habiletés pertinentes pour la tâche et à les reconnaître lorsqu'elles sont mises en œuvre par les membres de leur groupe de travail¹⁸. Cet entraînement est centré sur les deux phrases suivantes : personne ne possède toutes ces habiletés ; chacun de nous en possède quelques-unes.

Le traitement des habiletés multiples constitue le point d'appui de la seconde stratégie proposée par Cohen pour traiter les problèmes de statut : l'attribution de compétence aux élèves de bas statut. Pour que cette stratégie soit efficace, l'évaluation de l'élève de bas statut doit être faite devant la classe. Elle doit être précise, se référer à des habiletés intellectuelles spécifiques et montrer que les habiletés attribuées à l'élève de bas statut sont pertinentes pour la tâche du groupe et importantes dans la vie.

D'autre part, parce qu'elle est exigeante et stimulante pour les enseignants et pour les élèves et qu'elle propose des stratégies susceptibles d'aider les élèves à développer dès les premières années du cours primaire un rapport actif au savoir plutôt qu'un rapport soumis au rituel scolaire, cette approche pédagogique est en mesure d'apporter une contribution très significative au problème du décrochage scolaire (Ouellet, 1995). Elle a ainsi beaucoup plus de chance d'être intégrée au fonctionnement de l'institution scolaire et de contribuer à son renouvellement qu'une approche centrée sur les problèmes particuliers des immigrants ou des élèves appartenant à un groupe culturel particulier.

En mettant ainsi l'accent sur la dynamique des statuts au sein des groupes de travail et sur les apprentissages de haut niveau en même temps que sur les habiletés sociales permettant d'établir des interactions égalitaires avec des élèves appartenant à diverses classes sociales et à divers groupes culturels avec qui ils apprennent à réaliser des tâches riches et exigeantes que même les élèves les plus forts ne peuvent pas maîtriser complètement, l'approche de Cohen apparaît comme une voie particulièrement prometteuse pour faire face aux défis de la pluriethnicité en éducation. Cette approche permet de ne pas isoler l'hétérogénéité culturelle des autres formes d'hétérogénéité (classes sociales, maîtrise des apprentissages scolaires, popularité parmi les pairs) et « d'insérer la question interculturelle dans une perspective éducative d'ensemble » (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p. 90). C'est une approche qui repose sur une planification rigoureuse, sur des stratégies d'implantation testées par des années de recherche et sur une stratégie d'évaluation qui permet des ajustements continuels.

18/ Cohen intègre ici les stratégies de la métacognition dont l'importance est reconnue par le comité sur les développements dans la science de l'apprentissage. Une des trois découvertes clés signalée par ce comité est la suivante : « Une approche "métacognitive" de l'instruction peut aider les élèves à prendre le contrôle de leur propre apprentissage en se définissant des buts d'apprentissage et en contrôlant leur progrès dans l'atteinte des ces buts » (Brandsford et al., 2000, p. 18).

L'apprentissage en collaboration au collège et à l'université

Les stratégies de l'instruction complexe s'inscrivent dans une conception socioconstructiviste de l'apprentissage. Selon Cohen, les implications pédagogiques du socioconstructivisme ne sont pas encore suffisamment reconnues (Cohen, 2002, p. 149). Selon elle, tous ceux qui partagent cette conception de l'apprentissage soulignent l'importance des échanges verbaux, des débats et du dialogue comme moyen de compréhension des

concepts et qu'ils sont presque unanimes à considérer le cadre des petits groupes travaillant en coopération comme le plus favorable à l'apprentissage. Dans un ouvrage peu connu, Kenneth Bruffee (1995) décrit une expérience d'apprentissage en collaboration qu'il a menée à New York avec des collègues et des étudiants du premier cycle universitaire. L'intérêt de cette expérience réside principalement dans la discussion de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage sur laquelle elle s'est appuyée (Ouellet, 2002, 2006). Comme la conception socioconstructiviste de l'apprentissage est sous-jacente à plusieurs projets de réforme de l'éducation, elle a fait l'objet d'un dénigrement systématique de la part de ceux qui s'oppose à cette réforme et voudraient revenir à un enseignement traditionnel fondé sur la transmission des connaissances. Il est donc essentiel de chercher à mieux comprendre cette notion controversée.

■ Apprentissage en coopération ou en collaboration ?

Certains auteurs voudraient établir une distinction nette entre l'apprentissage en collaboration et l'apprentissage coopératif. L'apprentissage en collaboration est défini « comme une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue pour construire et maintenir une conception partagée du problème à résoudre » (Dillenbourg et Baker, 1996). S'appuyant sur cette définition, Deaudelin et Dubé (2003) soutiennent qu'il représente une « piste plus prometteuse que l'apprentissage coopératif, parce qu'il suscite davantage d'interactions et qu'il suppose un engagement collectif partagé par rapport à un apprentissage ». Selon ces deux auteures, l'apprentissage en coopération suscite moins d'interaction entre les étudiants, car la tâche est distribuée entre les membres d'un groupe de travail.

Cette préférence accordée à l'apprentissage en collaboration s'appuie selon moi sur des bases plutôt fragiles. L'apprentissage en coopération tel que le conçoit Elizabeth Cohen (1994, 2002) n'implique pas toujours que la tâche soit distribuée entre les membres des équipes de travail. Plusieurs des activités qu'elle suggère comportent des tâches réalisées en commun¹⁹. Elle insiste beaucoup sur l'importance et sur la qualité des interactions entre les élèves dans la classe et propose des moyens pour que les inégalités de statuts ne viennent pas les enrayer.

Une piste plus intéressante pour distinguer ces deux stratégies d'enseignement est l'importance des moyens à mettre en œuvre pour qu'une véritable coopération puisse s'établir dans les équipes de travail. Ainsi, pour des élèves de la fin du secondaire, des collèges ou des universités qui auraient déjà travaillé en coopération, moins de temps serait consacré à l'établissement d'un climat de coopération. L'énergie des équipes de travail pourrait alors être centrée sur la réalisation de tâches complexes. On pourrait alors réserver le terme « apprentissage en collaboration » pour les niveaux supérieurs de l'enseignement.

■ Une conception « interculturelle » du socioconstructivisme

Toutefois, plutôt que de chercher à marquer plus ou moins artificiellement les frontières entre l'apprentissage en coopération et l'apprentissage en collaboration, il m'apparaît plus fécond de chercher les points de rencontre entre ces deux stratégies pédagogiques. Le socioconstructivisme m'apparaît constituer un de ces points de rencontre, comme le reconnaissent Deaudelin et Dubé (2003) qui semblent privilégier l'apprentissage en collaboration :

De plus en plus de recherches sur l'enseignement et l'apprentissage adoptent une perspective où l'apprentissage est vu comme un processus social plutôt qu'individuel (Palincsar, 1998). Bien que différentes positions coexistent à l'intérieur des perspectives qualifiées de constructivistes post-modernes ou socio-constructivistes, toutes reconnaissent l'interdépendance des processus

19/ Voir par exemple sa description du fonctionnement des centres d'apprentissage (Cohen, 1994, pp. 155-156).

individuels et sociaux dans la co-construction de connaissances. Toutes aussi accordent une grande importance aux interactions sociales (Palincsar, 1998) : celles entre l'enseignant et les élèves, mais aussi celles entre les élèves. Parmi les avantages associés à l'apprentissage par les pairs, on note les suivants : il permet aux élèves de s'exprimer, de découvrir et de construire leurs structures de connaissances avec un degré d'abstraction plus élevé que s'ils étaient seuls (Light, Littleton, Messer and Joiner, 1994 ; Schwartz, 1995) (Daudelin et Nault, 2003, p. 137).

Cette option en faveur d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage rejoint celle de Bruffee pour qui enseigner les sciences, la littérature, l'histoire ou la sociologie aux étudiants du collégial et de l'université, c'est leur fournir les moyens d'entrer dans une nouvelle « communauté de savoir » dont ils doivent apprendre à en maîtriser progressivement la langue et la culture spécifiques. Lorsqu'ils arrivent au collège ou à l'université, ils appartiennent déjà à une grande diversité de communautés de savoir, selon le milieu socioéconomique, le groupe ethnique ou la religion auquel ils se rattachent et une multitude d'autres appartenances qui relèvent de choix personnels. Lorsqu'on leur proposera de nouveaux problèmes formulés dans le langage particulier d'une discipline donnée, ils auront initialement tendance à les articuler dans celui de leur culture originelle.

Tous les auteurs qui adoptent une conception socioconstructiviste de l'apprentissage soulignent la nécessité de fournir aux étudiants l'occasion de s'appuyer sur leurs prénotions. C'est sur cette base qu'ils pourront progresser vers une lecture des phénomènes étudiés qui utilisera le langage spécialisé de la discipline enseignée²⁰. Bruffee donne une coloration « interculturelle » à ce processus en utilisant le concept de « réacculturation » pour caractériser ce passage progressif d'une communauté de savoir à une autre. C'est à partir de la langue et de la culture propre à leurs différentes communautés de savoir que les élèves pourront apprendre graduellement le sens des mots et des concepts qui leur permettront de participer à un échange symbolique avec les membres d'une nouvelle communauté de savoir.

Tout comme le processus de réacculturation que vit un immigrant qui entre dans une nouvelle culture, la réacculturation à une nouvelle communauté de savoir ne se fait pas sans difficulté. Les étudiants doivent prendre le risque d'abandonner la sécurité de leur communauté originelle d'appartenance et s'initier à une nouvelle langue et à une nouvelle culture où les mots n'ont pas toujours le même sens que dans les sous-cultures auxquelles ils appartiennent²¹.

Pour les aider à réussir ce passage difficile de la sécurité d'une culture dont ils maîtrisent le langage et les symboles à un univers étranger où ils ne comprennent pas le sens des mots, le

professeur ne doit pas uniquement se contenter de leur enseigner la langue de la communauté de savoir qu'il représente, il doit leur donner l'occasion de la pratiquer. Et cela ne peut se limiter au dialogue entre l'enseignant et les étudiants. Ces derniers ne réussiront à s'initier à la langue de la nouvelle communauté que si leur professeur leur fournit l'occasion de participer à des « communautés de transition » où ils pourront construire progressivement leur capacité de parler la nouvelle langue.

Ces communautés de transition « organisent les élèves dans des relations sociales comportant une "fusion temporaire des intérêts" qui leur permet d'abandonner leur dépendance par rapport à la langue qui constitue une communauté (leur "ancienne" communauté) et de parler couramment la langue dont ils sont en train de devenir les membres (leur "nouvelle" communauté) » (Bruffee, 1995, p. 75).

On pourrait qualifier d'« interculturelle » cette conception du socioconstructivisme qui s'inscrit dans la ligne des travaux de Vigotsky (1976) sur l'apprentissage du langage. Bruffee rapporte la description que donne un

20/ Par exemple, le National Research Council américain, par la voix du Committee on Developments in the Science of Learning, place en tête de liste de ses « key findings » le point suivant : « Les élèves arrivent en classe avec des préconceptions sur la façon dont le monde fonctionne. Si on ne se préoccupe pas de leur compréhension initiale, ils peuvent échouer à saisir les nouveaux concepts et la nouvelle information qu'on leur enseigne ou ils ne l'apprennent que pour passer un test et revenir à leurs préconceptions une fois sortis de la classe » (Brandsford et al., 2000, 14).

21/ Lorsqu'on commence à parler une nouvelle langue, il est inévitable qu'on fasse des erreurs. Dans une perspective socioconstructiviste, celles-ci ont une place importante dans l'apprentissage. Sur ce point, Astolfi (1997) et Barth (1993) soulignent la nécessité d'attacher la plus grande attention à celles que commettent les élèves lorsqu'on cherche à leur communiquer le sens d'un concept.

disciple de Vigotsky (Latour 1987, pp. 199-200) de la façon dont les parents enseignent à leurs enfants comment faire la distinction entre un pigeon et un poisson (Bruffee, 1995, pp. 119-120). Elle rejoint exactement celle rapportée par Brith-Mari Barth :

« Imaginez le jeune enfant en promenade avec sa mère et qui, apercevant un chat, le montre du doigt en disant “chien”. La mère suit son indication et répond “non, c’est un chat”. Elle va peut-être attirer son attention sur les différences physiques entre les chats et les chiens, lui montrer d’autres chats et chiens lors de leurs promenades futures. Elle va dialoguer avec lui, en interprétant ce qu’il essaie de communiquer, et se rendra peut-être compte plus précisément de ce qui attire son attention ; elle essaiera, dans une observation commune des chats et des chiens, de diriger son regard sur ce qui lui paraît important de savoir. Ils vont peut-être observer ensemble comment les chats se lèchent pour se nettoyer, comment ils savent sauter d’un endroit à un autre avec beaucoup de précision, comment ils sortent rapidement leurs griffes. [...] Pour finir, à partir de leur attention conjointe, ils vont aboutir à une entente sur ce que désignent les mots chat et chien, même si ces “définitions” n’ont rien de scientifique. C’est dans leur communauté linguistique que les mots vont prendre sens » (Barth, 1993, p. 43).

Cette description illustre bien la nature sociale de l’apprentissage contrairement à la vision piagétienne où l’enfant apparaît d’abord comme un individu qui réajuste progressivement ses « schémas » pour réduire les déséquilibres cognitifs engendrés par son interaction avec le monde qui l’entoure. Ici, ce n’est pas avec le monde que l’enfant est en interaction, mais avec sa mère qui représente la culture dont il apprend progressivement à maîtriser la langue et à « construire » des significations communes.

■ Trois exemples d’apprentissage en collaboration

Bruffee donne trois exemples pour illustrer sa conception de l’enseignement collégial et universitaire et pour montrer l’importance d’une communauté de transition dans l’apprentissage d’une nouvelle discipline. Le premier se rapporte à une expérience personnelle de réacculturation à une nouvelle vision de l’enseignement de la littérature anglaise. Dans les premières années de sa carrière, le collège de New York où il avait été engagé venait de modifier sa politique d’admission afin de devenir accessible aux élèves de tous les milieux sociaux. Plusieurs d’entre eux ne possédaient pas les habiletés qu’exige la formation collégiale et universitaire en lecture, en écriture et en mathématique. Enseigner la littérature anglaise dans un tel contexte représentait un défi apparemment insurmontable :

« Je dois admettre que j’étais désespéré. J’avais une pensée mélancolique pour le manuscrit incomplet de la splendide étude de critique littéraire des grands monuments de la fiction moderne et pour mes belles notes de lectures sur Wordsworth et sur les Romantiques anglais qui jaunissaient dans un tiroir » (Bruffee, 1995, pp. 15-16).

Pour faire face à ce défi nouveau, Bruffee a formé un groupe de discussion avec des collègues de la région de New York qui étaient aux prises avec les mêmes problèmes. Cela a été pour eux une « communauté de transition » qui leur a permis de redéfinir leur conception d’un professeur de collège et d’université, avec tous les risques que cela comporte.

« La façon de parler de l’éducation collégiale et universitaire que nous commençons à élaborer, mes collègues et moi, n’était pas neuve seulement pour nous, mais elle était entièrement différente de celle nos collègues. Nous avons constaté de plus en plus qu’ils n’étaient pas capables de comprendre ce que nous disions. En conséquence, nous nous sommes sentis de moins en moins à l’aise avec ceux dont, chez nous et à l’étranger, la compagnie professionnelle, les valeurs et les buts avaient fait l’objet de notre engagement comme étudiants diplômés. Cela apparaissait à la plupart d’entre nous comme une

situation passablement risquée et elle nous serait apparue encore plus risquée si nous ne nous étions pas sentis de plus en plus à l'aise ensemble. En bref, nous avons commencé à devenir conscients que le changement dans notre façon de parler, de notre enseignement signalait en nous-mêmes un changement culturel sur lequel nous étions profondément ambivalents » (pp. 17-18).

Cette citation illustre bien les problèmes identitaires que soulève inévitablement la réacculturation à une nouvelle communauté de savoir.

Les deux autres exemples soulignent plutôt l'apport de la discussion en équipe à la qualité des apprentissages. La recherche sur la formation des futurs médecins menée à l'université de Londres à la fin des années 1950 (Abercrombie, 1960) a démontré que les étudiants qui travaillent en collaboration apprennent plus vite et portent de meilleurs jugements diagnostiques que ceux qui apprennent seuls. Cela s'explique en partie parce qu'ils sont ainsi amenés à expliciter leurs préjugés et leurs présuppositions et à en discuter.

L'autre exemple cité par Bruffee est celui d'un mathématicien du campus de Berkeley de l'université de Californie qui a cherché à comprendre pourquoi les étudiants d'origine asiatique réussissaient beaucoup mieux en mathématique et en science que ceux d'origine hispanique et afro-américaine. Il a observé leur comportement pendant six mois et il a découvert qu'ils « étaient constamment engagés dans une conversation sur leur travail. Ils se déplaçaient en groupe, mangeaient ensemble, étudiaient ensemble et allaient en classe ensemble » (Bruffee, 1995, p. 25). Par contre, les étudiants latino-américains et afro-américains étaient isolés et discutaient peu de leur travail scolaire. Il a constaté une amélioration remarquable dans leurs résultats lorsqu'il a réussi à les convaincre d'adopter la stratégie des étudiants asiatiques²².

Ces exemples montrent l'importance de la participation à une communauté de transition où les élèves ont la possibilité d'être acculturés progressivement à une nouvelle communauté de savoir et de maîtriser graduellement le langage d'une discipline en participant à des discussions :

« Dans l'apprentissage en collaboration, les étudiants de collège et d'université apprennent à se former par leurs propres moyens, en créant une nouvelle langue qui emprunte à l'ancienne, en la renouvelant et en la reconstruisant. Les termes de transition qu'ils utilisent émergent de leur conversation entre eux et avec leur professeur pendant qu'ils s'entendent sur la tâche et qu'ils travaillent à la réaliser.

[...]

Pour réussir à transformer les classes en des arènes où les étudiants peuvent parvenir de cette manière à entrer dans de nouvelles communautés de savoir, les professeurs de collège et d'université doivent découvrir des voies d'accès ou des portes d'entrée à ces communautés qui conviennent à la diversité des non-membres dont ils ont la charge. Ils doivent découvrir des façons d'aider ces non-membres à affaiblir leur loyauté à certaines des communautés dont ils font partie²³ – à “divorcer” de ces communautés (Perry, 1963) – pour se remarier à la communauté de savoir que représente le professeur » (Bruffee, 1995, pp. 78-79).

■ L'apprentissage en collaboration au collège et à l'université

Bruffee appelle « apprentissage en collaboration » la formule pédagogique qu'il a développée avec ses collègues pour aider les étudiants du collège et de l'université à prendre le risque d'abandonner la sécurité de leur communauté de savoir originelle pour se réacculturer à une nouvelle discipline. Avant d'examiner les grandes lignes de cette formule pédagogique, il peut être utile de comparer la conception de l'apprentissage sous-jacente à cette approche à la vision traditionnelle de l'enseignement collégial universitaire.

22/ Il est regrettable que Bruffee ne fournisse pas de références sur cette expérience pédagogique.

23/ La position de Bruffee rejoint ici celle de Charlot (1992, 117-119) sur l'obstacle que constitue le rapport identitaire au savoir pour la réussite scolaire des élèves des milieux populaires.

Bruffee utilise le terme intraduisible *foundational* pour désigner la conception du savoir sous-jacente à la vision traditionnelle qu'il oppose à la conception socioconstructiviste. Selon cette conception, toujours dominante dans les collèges et les universités, l'autorité des professeurs repose sur leur fonction de curateurs des valeurs et de vérités transcendantes de la création artistique, de la littérature, de la science, des mathématiques et sur les universaux du raisonnement sain. « De ce point de vue, l'autorité des professeurs de collège et d'université repose sur l'idée que la connaissance est une sorte de substance contenue dans un vase appelé l'esprit qui lui donne sa forme. Les professeurs transfèrent le savoir de leur vase débordant à celui des étudiants qui est moins plein » (p. 66). Cette conception statique du savoir se combine à une conception individualiste du processus pédagogique. « Les étudiants parlent au professeur, écrivent au professeur et déterminent individuellement leur sort en relation au professeur » (*ibid.*). L'enseignement traditionnel encourage les relations de compétition entre les étudiants qui sont isolés et anonymes. « Dans l'enseignement traditionnel, la collaboration entre les élèves est hautement suspecte. Sous certaines formes, elle représente le plus grave péché académique, le plagiat » (*ibid.*).

Bruffee distingue deux formules pédagogiques dominantes dans l'enseignement collégial et universitaire traditionnel : la formule magistrale et la formule de la récitation. Dans la première, le professeur parle et les étudiants écoutent, tandis que dans la seconde, les étudiants parlent et le professeur écoute. Ce qu'on retrouve généralement, c'est une combinaison de ces deux stratégies. Le cours magistral n'accorde qu'une place secondaire aux questions des étudiants, même dans le cas où il prend une forme socratique où c'est le professeur qui pose les questions et qui « approuve ou désapprouve les réponses que les étudiants y apportent. [...] La ligne de raisonnement pendant le dialogue est celle du professeur et elle conduit à un point qu'il a décidé d'avance » (p. 67). Lorsque c'est la formule de la récitation qui est adoptée, le fardeau de remplir le temps passé en classe repose sur les épaules des étudiants, mais c'est le professeur qui décide de quoi ils doivent parler et il peut les interrompre pour les corriger ou pour ajouter de l'information qu'il juge pertinente.

Bruffee distingue quatre formes de récitation : 1/ le tutorat où le professeur rencontre les étudiants un à un ; 2/ les séminaires où il rencontre de petits groupes d'étudiants ; 3/ les ateliers d'écriture où les élèves sont invités à critiquer mutuellement les textes qu'ils ont produits ; et 4/ le travail de groupe où les étudiants participent à un projet sous la direction du professeur. Dans les ateliers d'écriture, les étudiants sont rarement entraînés à s'engager d'une manière efficace dans le processus intellectuellement exigeant, sophistiqué et délicat « de fournir à leurs pairs des commentaires qui pourraient les aider dans leur travail » (p. 68). Ces commentaires seraient trop gentils ou trop sévères selon leur interprétation de ce que « le professeur veut ». Le professeur conserve le privilège de revenir, quand il le juge à propos, à la formule magistrale et c'est une prérogative qu'il exerce volontiers. Dans cette conception traditionnelle de l'enseignement collégial et universitaire, la responsabilité de l'élève est « d'absorber ce que le professeur transmet d'une manière ou d'une autre. La responsabilité du professeur est de transmettre des connaissances aux élèves et d'évaluer ce que les étudiants en retiennent » (p. 69).

Lorsqu'on adopte une vue socioconstructiviste comme celle que Bruffee et ses collègues en sont venus à privilégier, on a une vision très différente de l'enseignement supérieur et de la façon de se préparer à donner un cours. Il ne s'agit plus de se remplir l'esprit de la matière à enseigner pour ensuite remplir celui des étudiants. Dans cette optique, se préparer à enseigner, c'est aussi apprendre la langue d'une communauté de savoir et créer les conditions qui permettront aux étudiants d'être réacculturés à cette nouvelle communauté en apprenant la langue qui la constitue. « Ainsi, enseigner les mathématiques, la sociologie ou la littérature

classique, c'est créer des conditions qui permettront aux étudiants de converser de la manière qui se rapproche le plus possible de celle des mathématiciens, des sociologues et des spécialistes de la littérature classique lorsqu'ils conversent entre eux²⁴ » (p. 73).

Selon Bruffee, le professeur qui perçoit sa tâche comme étant d'emplir la tête de ses étudiants avec les connaissances qu'il a accumulées dans la sienne se pose généralement trois questions lorsqu'il doit décider de la formule pédagogique qu'il adoptera :

- Qu'est-ce qui se passe dans la tête de mes étudiants ?
- Comment puis-je les rejoindre et changer ce qui se passe dans leur tête ?
- Quelle est la meilleure manière de leur transmettre ce que je sais ? (p. 74.)

Mais s'il conçoit sa tâche comme étant de les aider à parler de plus en plus couramment la langue d'une nouvelle communauté de savoir, il sera amené à se poser des questions très différentes qui portent principalement sur les conditions sociales qui ont le plus de chance d'aider les étudiants à atteindre ce but :

- Quelles sont ces conditions et quelle est la meilleure manière de les créer ?
- Comment la langue des diverses communautés auxquelles appartiennent mes élèves renforce-t-elle ou interfère-t-elle avec celle que je veux leur apprendre ?
- Comment puis-je aider les étudiants à renégocier les termes de l'appartenance à la communauté dont ils font déjà partie ?
- Comment puis-je rendre la moins menaçante possible l'adhésion à une communauté inconnue, en réduisant le plus possible les risques d'échec ? (*ibid.*)

Dans l'apprentissage en collaboration, le professeur crée délibérément des « communautés de transition » où les étudiants peuvent progressivement traverser les frontières des communautés de savoir auxquelles ils appartiennent. Il leur permet de s'engager dans des discussions en utilisant une langue non standard où se retrouvent des éléments de la langue de la communauté d'origine et des éléments encore non maîtrisés de la communauté de savoir qu'il représente. Pour ce faire, il doit posséder et amener ses étudiants à posséder une habileté très importante dans l'improvisation linguistique : la traduction. « Cette habileté est un préalable professionnel pour les professeurs de collège et d'université, car ils appartiennent à des communautés de savoir différentes lorsqu'ils se rencontrent pour la première fois dans une classe » (p. 125).

Bruffee fournit des indications intéressantes sur la façon de mettre en œuvre l'apprentissage en collaboration. La démarche qu'il propose se déroule généralement en trois temps. Dans un premier temps, les élèves sont rassemblés en petits groupes hétérogènes. Ils doivent parvenir à une entente sur un projet que leur fournit le professeur et choisir un membre qui présentera à la classe le consensus auquel parviendront les équipes. Dans un deuxième temps, le professeur anime un débat où l'on cherche à dégager les points de convergence et de divergences des rapports de chacun des groupes et à obtenir un consensus pour l'ensemble de la classe. Dans un troisième temps, cet accord est comparé à celui de la communauté de savoir que représente le professeur. Dans le cas où il y a une convergence, on peut passer à une autre tâche. Dans celui où il y a une divergence entre le consensus de la classe et celui de la communauté de savoir, le professeur renvoie les groupes discuter de sa raison et chercher une solution.

La première responsabilité du professeur est donc d'assurer la participation optimale des élèves à ce processus de construction d'un consensus de plus en plus large de leurs connaissances sur une question donnée, l'objectif étant qu'ils parviennent à rejoindre le consensus de la communauté de savoir de la discipline que représente le professeur. Dans ce processus, la responsabilité qui exigera le plus d'imagination et de créativité de la part du

24/ D'après Bruffee, ce qui distingue le chimiste et le juriste des professeurs de chimie et de droit, c'est que les premiers s'adressent à des spécialistes de leur discipline qui en maîtrisent déjà la langue propre, tandis que les seconds s'adressent à des étudiants qui n'appartiennent pas encore à ces communautés de savoir.

professeur est celle de la définition des tâches qui amèneront les étudiants à maîtriser progressivement la langue d'une discipline particulière. Bruffee présente quelques indications intéressantes sur les caractéristiques principales d'une tâche bien conçue pour l'apprentissage en collaboration.

- La tâche pose une question ouverte à laquelle on ne peut répondre par un oui ou par un non. Les étudiants doivent dire pourquoi ils choisissent une réponse plutôt qu'une autre en fournissant des arguments qui feront consensus dans le groupe.
- La tâche doit comporter un élément d'ambiguïté dans ses objectifs et la méthode à adopter pour la réaliser. Ce ne sont pas des tâches dont la procédure et les étapes sont programmées à l'avance. Là encore, les étudiants doivent discuter pour parvenir à un consensus.
- La tâche peut poser deux types de questions : des questions qui n'ont pas de réponses claires et toutes faites et des questions dont on fournit une réponse qui fait consensus dans la discipline que représente le professeur. La tâche des élèves est alors de s'entendre sur la façon dont la communauté de savoir en question est parvenue à ce consensus.
- La tâche doit être située dans ce que Vigotsky (1978) appelle la « zone proximale de développement ». Selon cette thèse centrale du socioconstructivisme, les étudiants ne seront motivés à s'engager dans une tâche que si elle n'est ni trop facile ni trop difficile pour eux. Bruffee souligne que cette zone est beaucoup plus large pour un groupe de travail ou pour une classe d'étudiants que pour des individus particuliers.

Bruffee signale qu'il est difficile de convaincre les étudiants d'abandonner leur dépendance à l'autorité du professeur que l'enseignement traditionnel n'a fait que renforcer depuis leur entrée à l'école. Même lorsque les tâches auront été préparées avec le plus grand soin, il y en aura toujours qui demanderont des précisions additionnelles, croyant que c'est ce que doivent faire les bons élèves. Dans ces cas, la meilleure chose à faire est de les renvoyer à leur groupe de discussion pour en débattre. Lorsque la tâche est ambiguë et qu'il manque des éléments essentiels d'information, le professeur peut s'en excuser et réorienter la demande d'aide de plusieurs manières : demander si un autre étudiant de la classe n'aurait pas trouvé l'information nécessaire ; fournir l'information ; ou, encore, demander aux groupes de discuter de la façon de trouver l'information qui permettrait de terminer la tâche. Dans tous les cas, cette stratégie a l'avantage de permettre au professeur de savoir ce que les étudiants comprennent vraiment de la matière à l'étude et de mettre un bémol sur leur tendance à vouloir « couvrir la matière » à tout prix (pp. 44-45).

En plus de mettre en place des équipes de discussion hétérogènes et de créer des tâches stimulantes, le professeur doit également fournir à l'institution une évaluation de la performance des étudiants. Il exerce alors un rôle de juge et se prononce sur le niveau de maîtrise atteint par chaque étudiant de la langue de la communauté de savoir qu'il représente. Mais il n'exerce ce rôle qu'à la fin du processus d'apprentissage en collaboration avec ce qui vient d'être décrit. Cette évaluation se fait généralement à la suite d'une réalisation écrite de chacun des groupes de discussion et de chaque étudiant. Ce faisant, il « aide les étudiants à comprendre la responsabilité qu'ils acceptent lorsqu'ils entrent dans une communauté de savoir » (p. 48).

Toutefois, pendant les deux premières phases de l'apprentissage en collaboration, son rôle n'est pas celui du juge, mais celui de l'arbitre qui s'assure que les règles du jeu sont respectées et que les points de vue divergents sont exprimés et entendus. Dans la première phase, il intervient le moins possible, sauf pour inviter les groupes à résoudre eux-mêmes les conflits qui peuvent surgir au cours de la réalisation d'une tâche. Il est plus actif dans la deuxième phase du processus, lorsque les secrétaires de chacun des groupes présentent leur rapport. Il doit alors faire émerger le consensus de la classe sur chacune des questions tout en faisant une place aux points de vue divergents qui peuvent parfois être plus près du consensus de la

communauté de savoir qu'il représente que le point de vue majoritaire de la classe. Son rôle change dans la troisième phase. C'est le moment pour lui de dire à la classe si le consensus auquel elle est parvenue correspond à celui de la communauté de savoir qu'il représente. Comme nous l'avons vu, s'il y a une divergence, il renvoie les étudiants à leurs groupes et demande d'expliquer pourquoi la communauté de savoir qu'il représente est parvenue à un consensus différent du leur. Le rôle du professeur s'apparente alors à celui du juge qui explique ses décisions à la communauté des juristes en s'appuyant sur la jurisprudence (pp. 46-47).

Les stratégies proposées de l'apprentissage en collaboration s'appuient sur les principes du socioconstructivisme. Bruffee rejette la vision traditionnelle de l'enseignement comme transmission d'un savoir déjà constitué et insiste sur l'importance des échanges verbaux de qualité entre les étudiants pour leur permettre de construire ensemble le savoir en travaillant sur des tâches conçues à cet effet. Son insistance sur l'importance d'une communauté de transition dans la réacculturation à une nouvelle communauté de savoir apporte un éclairage intéressant sur le socioconstructivisme. Il est possible de penser que les problèmes identitaires qui surviennent lorsqu'on demande à des étudiants de collège et d'université d'abandonner la sécurité de leur communauté de savoir d'origine pour adhérer à une nouvelle communauté de savoir se posent aussi aux élèves qui doivent négocier leur chemin entre la culture familiale et la culture scolaire.

Bruffee fournit des précisions importantes sur le sens que prend le socioconstructivisme au primaire et au secondaire et celui qu'il a au collège et à l'université. Au primaire et au secondaire, il s'agit plutôt d'une acculturation « des enfants et des adolescents à la culture dominante à laquelle nous adhérons en commun : l'alphabet, les chiffres arabes, attendre son tour, traverser la rue sur le feu vert, imaginer quelque chose de neuf, additionner et soustraire, la prononciation de l'anglais standard, la syntaxe de l'anglais standard, les fractions, les événements et l'arrière-fond de la révolution américaine, la géométrie euclidienne, le discours de Gettysburg » (Bruffee, 1995, p. 225-226). Lorsqu'ils arrivent au collège, les étudiants ont déjà été acculturés à cette culture commune. Cela entraîne deux autres différences :

« La première est que les élèves doivent encore apprendre les bases de la coopération et l'interdépendance, tandis que la plupart des étudiants du collège et de l'université les possèdent déjà. La seconde est qu'il existe généralement un consensus sur les réponses abordées à l'école et peu de dispute à leur sujet et sur les meilleurs moyens d'y parvenir. Par contre, pour les étudiants des collèges et des universités, ces réponses et méthodes sont et doivent être remises en question. Pour le dire brièvement dans les termes utilisés dans cet ouvrage, l'éducation primaire et secondaire est et doit être principalement *foundational*; l'éducation collégiale et universitaire est et doit être principalement *nonfoundational*²⁵ » (Bruffee, 1995, p. 226).

Les étudiants qui s'inscrivent à un cours au collège ou à l'université l'ont généralement fait par choix, ce qui diminue un peu l'hétérogénéité de la classe. Toutefois, l'exemple du collège de

New York qu'apporte Bruffee montre bien que même à ces niveaux, les problèmes de statuts dont parle Cohen risquent fort de surgir. Et ce serait certainement un enrichissement considérable de l'apprentissage en collaboration s'il intégrait et adaptait au contexte collégial et universitaire les mesures d'égalisation des statuts développées par Cohen (1994).

Même si Bruffee soutient qu'au collège et à l'université, les étudiants ont déjà acquis les compétences nécessaires pour travailler en collaboration, il n'est pas évident que le passage de l'enseignement traditionnel à l'apprentissage en collaboration se fasse facilement pour plusieurs d'entre eux. Bruffee souligne lui-même comment il est difficile de convaincre les

25/ On voit apparaître ici la vision « pragmatique » de Rorty (1994) que Bruffee adopte sans réserve dans son ouvrage. Il donne ainsi un biais postmoderne au socioconstructivisme, soulevant de la sorte le problème difficile du relativisme cognitif. J'ai discuté ce point ailleurs (Ouellet, 2000, pp. 71-120) et je crois qu'il n'est pas nécessaire ici de suivre Bruffee pour reconnaître la pertinence de son plaidoyer pour l'apprentissage en collaboration. Son adhésion non critique au pragmatisme postmoderne risque selon moi de limiter l'impact de son ouvrage.

étudiants de critiquer mutuellement leurs travaux. Là encore, la mise en place d'activités de préparation à la collaboration comme celles que propose Cohen, mais adaptées à ces étudiants ne serait sans doute pas un luxe.

Les défis de l'éducation à la citoyenneté dans le contexte postmoderne

Après avoir montré que l'éducation interculturelle aurait avantage à s'articuler étroitement à des approches pédagogiques qui se fondent sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, je voudrais maintenant montrer comment elle peut constituer une composante essentielle de tout projet d'éducation à la citoyenneté adapté aux conditions de notre époque. Je m'inspirerai des travaux récents de Galichet (2003, 2005), qui met en avant un modèle *pédagogique* de l'éducation à la citoyenneté. Nous verrons que ce modèle comporte des affinités électives surprenantes avec les stratégies de l'instruction complexe et de l'apprentissage en collaboration.

Il m'apparaît d'autant plus important de tenter de faire cette démonstration que dans plusieurs pays les forces de la droite voudraient bien que la préoccupation de cohésion sociale qui est au cœur de ce projet permette de mettre en veilleuse la préoccupation d'ouverture à la diversité qui est au cœur de tout projet d'éducation interculturelle. Ce n'est sans doute pas une coïncidence que ces mêmes forces réactionnaires tentent également par tous les moyens de dévaloriser les projets de réforme de l'éducation fondés sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

Depuis quelques années, on constate un intérêt croissant pour l'éducation à la citoyenneté chez les éducateurs et les responsables de l'éducation nationale dans plusieurs pays démocratiques. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce renouveau d'intérêt : difficultés de maintenir un climat propice à l'apprentissage scolaire devant la montée des incivilités à l'école dans certains milieux défavorisés (Costa Lascoux, 2000), effets pervers des politiques multiculturelles qui n'accordent pas suffisamment d'importance à la base de cohésion sociale qui permet une véritable ouverture à la diversité (Ouellet, 1992, 2002), inquiétudes devant les transformations profondes de la société et sentiment de crise. Galichet soutient que cet intérêt revient régulièrement « chaque fois que la société est incertaine de ses fondements, en proie à des troubles et dissensions qui menacent son existence et conduisent à s'interroger sur sa légitimité » (Galichet, 1998, p. 1).

■ L'éducation à la citoyenneté : un concept flou

Le premier problème qui surgit lorsqu'on cherche à définir ce que l'on entend par éducation à la citoyenneté, c'est que la citoyenneté n'est pas un concept univoque. Pagé (2001) distingue quatre conceptions dans la pensée des théoriciens qui décrivent la citoyenneté vécue par les citoyens des démocraties d'aujourd'hui :

- la conception *libérale* qui met l'emphase sur les *droits qui protègent la liberté des citoyens* d'investir dans leur épanouissement personnel, familial, professionnel, sans trop se soucier de la participation civique, sauf lorsque ces droits sont menacés ;
- la conception *délibérative pluraliste* qui insiste sur la *participation à la délibération de la communauté politique*, seule garantie que les décisions prises en vue du bien commun soient des compromis acceptables par toute la diversité des citoyens ;
- la *citoyenneté civile différenciée* qui met aussi l'emphase sur la *participation, mais à l'échelle de la société civile* seulement, où les citoyens estiment pouvoir plus sûrement contribuer à la

création de biens communs qui satisfont les espérances convergentes des communautés ou des groupes restreints auxquels ils appartiennent ;

– la conception nationale unitaire qui favorise davantage l'épanouissement d'une identité collective forte qui constitue la base de la cohésion de la société, dans le respect des droits des citoyens.

Selon Pagé, il n'est pas possible pour le chercheur d'opter pour l'une ou l'autre de ces quatre conceptions théoriques de la citoyenneté, car elles sont toutes « légitimes en regard de la norme fondamentale de l'égalité intégrale de tous les citoyens dans une société démocratique » (p. 50). On est en présence d'une « diversité de formules de citoyenneté qui devraient être étudiées dans l'éducation à la citoyenneté comme autant de manières légitimes de vivre la citoyenneté » (p. 10). Et c'est par la recherche empirique qu'on pourra déterminer quelle est celle qui rallie davantage l'adhésion des citoyens.

Le développement d'un programme d'éducation à la citoyenneté suppose qu'on tienne compte de la diversité des conceptions de la citoyenneté qui coexistent légitimement dans la société. Toutefois, cette diversité peut parfois rendre difficile l'accord sur les finalités de ce programme.

Cette difficulté est encore accentuée par le foisonnement des initiatives qui se présentent sous l'étiquette de l'éducation à la citoyenneté. Les actes du colloque « Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté », qui a eu lieu à la faculté d'éducation de l'UQAM les 20 et 21 novembre 2001 (Otero, Cournoyer, Laroque et Marleau, 2002), nous présentent une multiplicité d'initiatives dont il est parfois difficile de définir le lien avec l'éducation à la citoyenneté. Pour y voir un peu plus clair, il peut également être utile de distinguer quatre composantes principales de l'éducation à la citoyenneté à l'école :

- l'initiation à la vie démocratique dans le fonctionnement de l'école et la gestion de la classe ;
- l'engagement dans des projets communautaires à l'échelle locale, régionale, nationale et mondiale ;
- l'exploration de thèmes touchant la citoyenneté dans les divers programmes du curriculum scolaire ;
- la mise sur pied d'un programme d'éducation à la citoyenneté dans le curriculum scolaire (Ouellet, 2002a, p. 159).

Cette grille permet de voir un peu plus clair dans la multiplicité d'initiatives que suscite l'engouement actuel pour l'éducation à la citoyenneté. Je voudrais en présenter une seconde qui permet de porter un jugement sur la valeur de ces initiatives. Cette grille identifie cinq préoccupations/valeurs qui devraient se retrouver dans tout projet cohérent d'éducation à la citoyenneté (*cf.* le tableau ci-après).

Éducation à la citoyenneté Préoccupations/valeurs

- préservation de la diversité culturelle et adaptation des institutions à la diversité ;
- cohésion sociale (recherche d'un principe d'appartenance collective) ;
- équité et égalité ;
- participation critique à la vie et à la délibération démocratique.
- préservation de la diversité biologique.

Les trois préoccupations/valeurs au centre de tout projet d'éducation interculturelle, soit *l'ouverture à la diversité*, la *cohésion sociale* et *l'égalité*, devraient également se retrouver dans toute initiative visant l'éducation à la citoyenneté. La cohésion sociale et la participation

critique à la vie et à la délibération démocratique seront sans doute des préoccupations plus centrales dans l'éducation à la citoyenneté qu'elles ne l'étaient dans les divers projets d'éducation interculturelle. Cependant, aucun programme d'éducation à la citoyenneté et aucune initiative dans ce domaine ne peuvent ignorer la nécessité pour les sociétés démocratiques de faire à la préoccupation d'ouverture à la diversité une place plus grande que par le passé. De plus, l'éducation à la citoyenneté doit accorder une place centrale à la problématique de l'égalité et de l'équité. Enfin, dans un contexte de mondialisation et de crise de la biodiversité sur la planète, un programme d'éducation à la citoyenneté ne peut plus se confiner aux frontières d'une nation ou d'un continent. La préoccupation écologique doit faire partie de tout projet d'éducation à la citoyenneté.

■ Quelques caractéristiques de la postmodernité ou de l'hypermodernité²⁶

L'idée de citoyenneté est un projet moderne. C'est l'émancipation des individus par rapport aux hiérarchies traditionnelles de droit divin et la prise en charge autonome de leur destin collectif qui étaient au cœur de ce projet (Gauchet, 1998 ; Schnapper, 2000). Dans une analyse fine des transformations de la société américaine, Manfred Bischoff (1999, 2004) montre que cette idée de prise en charge par les citoyens de leur destin collectif a de moins en moins de sens dans le contexte contemporain du droit du travail. Dans le contexte postmoderne²⁷ actuel, les décisions collectives échappent de plus en plus aux citoyens. La pratique de la citoyenneté a été progressivement dissoute dans un double processus, celui de la *politisation de l'économique* et celui de l'*économisation de la politique*.

Au fur et à mesure que l'État s'est mis à intervenir dans l'économie, il s'est trouvé aspiré par les lobbies économiques des entreprises, d'une part, et des syndicats d'autre part. Qui plus est, l'incorporation de l'État dans le système organisationnel a pratiquement signifié sa subordination à l'économie capitaliste. La fragmentation et la dispersion de la puissance souveraine de l'État ainsi que l'effacement de la distance verticale entre l'État moderne et la société civile ont eu des conséquences graves pour le fonctionnement de la démocratie. L'État a perdu sa capacité de se constituer en lieu de référence, d'arbitrage, de représentation des multiples intérêts particuliers et contradictoires, garant de « l'intérêt général ». La voix du citoyen a de moins en moins d'importance. Seuls sont désormais écoutés les associations et groupes de pression qui parlent à leur place ou, encore, les entreprises que l'on appelle encore fort curieusement des « personnes morales ».

Dans ce contexte, l'État est de plus en plus cantonné dans un rôle de simple médiateur et de garant des contrats effectués par diverses organisations qui fonctionnent comme des sous-systèmes sociaux autonomes et autoréférentiels où l'intégration de la société n'est plus, comme dans la modernité, réalisée selon un mode politico-institutionnel, mais selon un mode *décisionnel-organisationnel* (Freitag, 1994, 2004). Ces sous-systèmes forment ce que Bischoff appelle « le système social de la postmodernité » :

« La dissolution de la citoyenneté accompagne ainsi celle du pouvoir politique. La postmodernité les a remplacés par une myriade d'instances et de lieux de participation organisationnelle qui forme un système au sein duquel l'individu n'existe socialement et "politiquement" que moyennant son appartenance et sa participation aux organisations qui se sont substituées à lui et à l'État dans la personne même du *sujet social* » (Bischoff, 1999, p. 420).

Ce système postmoderne n'est pas à l'abri de dérives totalitaires où l'humain devient superflu comme cela s'est produit au xx^e siècle avec le nazisme et le totalitarisme (Arendt, 1972). L'envahissement de toutes les facettes de

^{26/} Je reprends ici des parties importantes d'un chapitre de mon livre de 2002 et de deux articles publiés en 2005.

^{27/} Plusieurs auteurs (Aubert, 2004 ; Willaime, 2004 ; De Gaujéjac, 2005) préfèrent parler d'« hypermodernité » pour désigner les conditions particulières des sociétés contemporaines et montrer comment elles se distinguent de celles de la modernité.

l'existence humaine par le « management » apparaît à plusieurs analystes comme le principal risque qui menace l'humanité en ce début de *xxi*^e siècle²⁸ (Dagenais, 2004).

À la lumière de ces analyses, la crise qui suscite l'intérêt actuel pour l'éducation à la citoyenneté apparaît encore plus profonde que celle qu'évoque Galichet dans son histoire de l'éducation à la citoyenneté en France. C'est l'idée même de citoyenneté et du politique comme prise en charge par les citoyens de leur destin collectif qui semble remise en question dans l'évolution récente des démocraties.

■ La nécessité d'éduquer à la gestion de conflits

Ces transformations profondes des démocraties « postmodernes » ont évidemment des répercussions sur la façon dont on peut concevoir l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui. Galichet fournit des pistes très intéressantes pour définir ce que devrait être l'éducation à la citoyenneté dans cette nouvelle situation. Dans un contexte de « légitimités contradictoires et concurrentes », éduquer à la citoyenneté « ne peut être désormais qu'apprendre à gérer ces légitimités contradictoires qui déchirent les sociétés et les individus » :

« Éduquer à la citoyenneté ne saurait aller désormais sans éduquer au conflit et apprendre à gérer ce conflit qui n'est pas simplement un conflit d'opinions ou d'intérêts, mais véritablement un conflit de légitimités, c'est-à-dire de normativité » (Galichet, 1998, pp. 142-143).

La société n'est plus marquée par un « ensemble cohérent et bien déterminé de valeurs, mais plutôt par des normativités multiples et exclusives » (Galichet, 1998, p. 143). On ne peut donc plus s'attendre à ce qu'il y ait une correspondance complète entre les valeurs des enseignants et celles des divers groupes de citoyens. On ne peut pas non plus exiger d'eux qu'ils professent une sorte de morale commune qui serait celle du groupe. Et pourtant, on ne saurait pas davantage se contenter du constat relativiste²⁹ et individualiste selon lequel « à chacun selon ses valeurs », car « un tel constat signifie la négation de toute éducation, et du reste aussi de toute pensée » (Galichet, 1998, p. 144).

Galichet préconise une « pédagogie du conflit » comme solution à la crise de légitimité des valeurs dans les sociétés contemporaines. Cette pédagogie s'inscrit dans une conception de l'éducation à la citoyenneté où l'enseignement des questions controversées occupe une place centrale (Crick, 1998 ; Lorcerie, 2002, pp. 181-182). Une telle approche apparaît particulièrement bien adaptée à la situation de tension entre plusieurs conceptions légitimes de la citoyenneté (Pagé, 2001). Elle permet également de ne pas occulter les tensions inévitables entre les différentes conceptions de l'éducation à la citoyenneté et entre les préoccupations/valeurs sous-jacentes aux initiatives dans ce domaine. Elle s'inscrit dans la ligne des discussions philosophiques récentes sur la démocratie délibérative et sur les moyens de parvenir à un *modus vivendi* sur des questions controversées sur lesquelles il ne sera jamais possible de parvenir à un consensus (Duhamel et Weinstock, 2001 ; Gutmann et Thompson, 1996 ; Pourtois, 1993 ; Weinstock, 2000, 2001 ; Milot, 2005).

■ Pour développer la coopération et ébranler la « suffisance identitaire » : le modèle pédagogique

Selon Galichet, « la société néolibérale contemporaine a un effet destructurant sur la plupart des formes de socialisation traditionnelles (2001). Elle désagrège, dissout les structures qui « tenaient » les individus, les intégraient dans de petites sociétés au sein de la grande : églises, syndicats, communautés villageoises ou de quartier, etc. » (2003, p. 12). Les sociétés modernes, que Hirschmann (1970) appelle « agonistiques », correspondent en gros aux démocraties industrielles.

28/ Pour une analyse très stimulante des pressions qu'exerce sur les individus l'hégémonie de la logique gestionnaire, voir De Gaujelac (2005).

29/ Pour une analyse critique de la question complexe du relativisme, voir Ouellet (2000) et Boudon, (2000).

« Elles reposent sur le conflit, la contestation, la lutte [...]. Dans ces sociétés, c'est le conflit qui génère les institutions [...] et qui, paradoxalement, assure ainsi la cohésion de la société » (Galichet, 2001, p. 31).

Dans les sociétés postmodernes, où le conflit a été remplacé par la compétition, on voit actuellement émerger un nouveau type de société, radicalement distinct de la société moderne :

« On entrerait aujourd'hui, selon Hirschmann, dans un type de société "défective" caractérisée non plus par la prise de parole, mais par la désertion silencieuse ou la révolte sporadique » (Galichet, 2001, p. 31).

Les sociétés postmodernes sont confrontées de nos jours à une forme nouvelle de contestation qui fragilise le lien social. Voici comment Galichet décrit la forme qu'elle prend dans la société française :

« L'attitude défective se manifeste aujourd'hui dans les banlieues qui ont "la haine" [et] qui inventent des langages non pour s'adresser aux autres, mais au contraire pour éviter de se faire comprendre de ceux qui n'appartiennent pas à la tribu ou au territoire. Elle se manifeste tout autant dans le consumérisme des milieux aisés, qui se substitue au prosélytisme de la bourgeoisie d'antan soucieuse de "civiliser" le peuple et de propager à tous sa morale du progrès. Dans l'un et l'autre cas, [...] c'est plutôt une indifférence qui en côtoie une autre, une conception minimaliste du lien social, réduit à la simple coexistence vaguement méfiante et soupçonneuse » (Galichet, 2005, pp. 23-24).

Confrontés à cette forme de contestation, les éducateurs ne peuvent pas faire appel à une éducation à la citoyenneté conçue sur le modèle de la discussion, car ce modèle suppose une prise de parole qui n'existe plus. Ils ne peuvent pas non plus s'inspirer d'un modèle libéral fondé sur le respect des droits. Dans le contexte actuel, il ne suffit pas d'éduquer à la reconnaissance et au respect de l'autre. Il faut aussi apprendre à ébranler la « suffisance identitaire » et à s'intéresser à l'autre par-delà les divergences et les conflits de valeurs. Les trois premiers modèles d'éducation à la citoyenneté que distingue Galichet, les modèles de la famille, du travail et de la discussion, ne sont pas suffisants pour faire face aux défis de la société « défective » postmoderne. Seul le quatrième modèle, le modèle « pédagogique » serait à la hauteur de ces défis :

« Il nous faut donc trouver un modèle qui, au contraire du travail, instaure la citoyenneté comme un mouvement volontaire vers autrui en particulier et vers la communauté en général ; qui la fasse jaillir de l'individu comme une exigence constitutive de lui-même et non comme une loi imposée du dehors et seulement intériorisée par la suite ; qui, au contraire de la discussion, la définisse comme une volonté d'égalité radicale, sans prérequis ni hiérarchisation possible ; et qui, au contraire de la famille, ne soit pas tributaire des contingences de l'affectivité ou de la culture » (Galichet, 2005, p. 46).

Galichet fournit quelques indications sur la façon dont chacun pourrait se sentir responsable de ses concitoyens dans une « société pédagogique » où un tel modèle d'éducation à la citoyenneté serait mis de l'avant :

« Être responsable de mes concitoyens, c'est me sentir concerné par leur détresse, mais aussi par leurs opinions et leurs jugements, quand je les estime aberrants. C'est vouloir, non seulement débattre avec eux, mais les transformer en profondeur, dans le respect de leur liberté. [...] cette attention est aussi un intérêt ; elle induit une relation "imaginative" à autrui, dans la mesure où elle oblige, face à l'échec des premières tentatives, d'inventer toujours d'autres démarches, d'autres chemins, si détournés soient-ils, susceptibles de réussir là où l'enseignement direct a échoué » (Galichet, 2005, p. 47).

Dans les sociétés « défectives » postmodernes, les éducateurs sont confrontés à un « analphabétisme social » que l'école ne peut combattre qu'en reconstruisant le « milieu éducatif »

qui n'existe plus (Galichet, 2003, pp. 15-16). Pour lutter efficacement contre cet analphabétisme social et contre ces nouvelles formes de contestation, l'éducation à la citoyenneté doit opter résolument pour un modèle « pédagogique ».

Selon Galichet, il y a une autre raison d'articuler étroitement les autres modèles d'éducation à la citoyenneté au modèle pédagogique: l'impuissance de ces modèles face au « scandale des inégalités ». Selon lui, l'idée d'égalité constitue le noyau central des conceptions républicaines et libérales de la démocratie. Et il ne s'agit pas seulement d'une égalité théorique, mais d'une égalité qui implique « la capacité effective de participer au débat républicain ». Dans le contexte contemporain, la réussite ou l'échec scolaire constituent « le principe de plus en plus essentiel et exclusif de différenciation, donc d'inégalité sociale ». Cela oblige à remettre en cause la validité de cette distinction entre l'égalité politique et les inégalités empiriques. En effet, le principe de concurrence et de compétition qui devait jouer uniquement sur le plan de l'instruction « ultérieure » tend maintenant à « prévaloir même au niveau de l'instruction élémentaire commune et à parasiter ainsi toute tentative d'éducation altruiste et citoyenne » (Galichet, 1998, p. 154).

« Ce à quoi les élèves sont confrontés, c'est à ce scandale originaire, cette énigme incompréhensible de l'inégalité des individus, du "pourquoi suis-je, moi, cet écolier qui a tant de peine à résoudre les problèmes, à faire une dictée sans faute, une rédaction originale et bien écrite, alors que mon voisin y parvient sans peine ?" Ce scandale, aucune pédagogie jusqu'ici ne l'affronte, qu'elle soit "traditionnelle" ou "nouvelle", qu'elle ne s'intéresse qu'aux bons élèves ou qu'elle s'acharne à développer soutiens et remédiations aux élèves en difficultés » (Galichet, 1998, p. 156).

Dans cette perspective, une éducation à la citoyenneté n'est vraiment démocratique que si elle conduit les élèves à réfléchir sur ce scandale de l'inégalité et si elle les amène à considérer le problème de l'échec scolaire comme leur propre problème et pas seulement celui des enseignants :

« L'éducation à l'altruisme et à la citoyenneté ne peut être authentiquement et véritablement démocratique que si elle place les élèves en situation de pédagogie mutuelle ou, plus exactement, si elle permet de faire éprouver la nécessité de la pédagogie comme une exigence valable pour tous et non pas seulement pour les enseignants » (Galichet, 1998, p. 163).

Les approches *pédagogiques* qui mettent l'accent sur la nécessaire coopération entre les individus apparaissent à Galichet comme une réponse beaucoup plus adéquate à la prédominance du principe de compétition à l'école que les réponses qu'on trouve généralement dans le discours sur l'enseignement. Selon lui, les compétences en coopération deviennent fatalement des atouts de promotion individuelle dans une société compétitive où l'on ne peut échapper à la loi de la concurrence. L'éducation à la citoyenneté doit inévitablement se situer en rupture avec le principe de compétition et s'ancrer résolument dans une approche de collaboration. C'est un défi que la crise de la citoyenneté dans le contexte de la postmodernité nous oblige à relever.

Comme on peut le constater, il y a une convergence surprenante entre la position de Galichet sur l'éducation à la citoyenneté et les stratégies de l'instruction complexe et les mesures d'égalisation des statuts dans les groupes de travail en coopération développées par Cohen et son équipe de l'université Stanford. Les travaux de Cohen fournissent des outils particulièrement bien adaptés à la mise en place du modèle *pédagogique* d'éducation à la citoyenneté que privilégie Galichet. L'utilisation de ces outils pour créer les conditions de la « classe équitable » (Cohen, 2002 ; Ouellet, 2007) pourrait permettre à ce modèle de s'inscrire concrètement dans la réalité scolaire et d'aider l'école à faire face aux défis nouveaux de notre époque.

Conclusion

Une conception de l'éducation à la citoyenneté qui intègre les préoccupations et les valeurs de l'éducation interculturelle ne va pas de soi dans le contexte français. Dans une conférence récente, Françoise Lorcerie décrivait dans les termes suivants les principales caractéristiques du modèle normatif de l'éducation républicaine :

« Les élèves français n'ont pas à s'adapter à une culture majoritaire, mais aux conditions d'apprentissage imposées par l'école. Le modèle républicain n'est pas assimilationniste ni constructiviste. Il est impersonnel et centré sur l'enseignement conçu comme transmission des connaissances comme dans l'épistémologie positiviste. Il prétend assurer aux élèves l'égalité des chances en même temps que l'"élitisme républicain" » (Lorcerie, 2008).

Selon cette analyste du système d'éducation français, le système de régulation de ce modèle crée des conditions très peu favorables à l'implantation d'approches coopératives et collaboratives fondées sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage :

« Il établit une frontière entre l'école et l'environnement. Les parents ne sont pas admis dans les classes. Ils viennent lorsqu'on les appelle et ils envoient des représentants aux conseils scolaires qui sont toujours présidés par le directeur d'école ou son représentant. Il marque une distance entre les élèves et les enseignants dans la classe. Il privilégie un style d'enseignement autoritaire : l'enseignant se tient à son pupitre et au tableau pour donner la "leçon", il veille à la discipline et exige qu'on le vouvoie.

Il maintient une distance entre les élèves. Ceux-ci n'ont généralement pas le droit de travailler ensemble et ils doivent obtenir une autorisation pour se parler entre eux. Le travail coopératif n'est pas encouragé.

Les élèves doivent s'adapter aux règlements de l'école et ils doivent obéir aux règles. Ils doivent se soumettre à une discipline très stricte » (*ibid*).

Selon Lorcerie, ce modèle républicain d'éducation est très largement répandu en France et il ne manque pas de défenseurs très articulés :

« Les membres du personnel scolaire ne sont pas tous d'accord avec ce modèle normatif, mais au cours des trois dernières décennies, ce sont surtout des philosophes qui ont cherché à le défendre. Ce modèle a néanmoins une grande légitimité, car il reflète des idées très répandues sur l'éducation, il est très présent dans le discours conservateur sur l'éducation. On se moque de ceux qui le critiquent en disant qu'ils font du "pédagogisme". Le modèle républicain demeure dans l'ensemble une pièce importante de la cognition sociale concernant l'éducation à l'école » (Lorcerie, 2008).

Il ne faut donc pas s'étonner qu'une vision de l'éducation interculturelle et de l'éducation à la citoyenneté comme celle que j'ai présentée ici ait été à peu près complètement écartée du discours officiel français sur l'éducation (Abdallah-Pretceille, 1999 ; Lorcerie, 2002 ; Hauteceœur, 2007). Mais, comme le soulignent plusieurs auteurs, « la situation de l'éducation interculturelle en France est moins désespérée qu'il n'y paraît (Vermes, 1999, p. 31). La tenue du présent séminaire vient donner un support important à l'idée que l'éducation interculturelle ne peut pas se limiter à la « gestion des situations conflictuelles engendrées par le décalage entre la culture scolaire et la culture familiale » (Collet, 1001, p. 181). En effet, un tel « traitement négatif de l'interculturalité, appliquée seulement dans les coulisses et dans des situations de conflit, ne permet pas à l'école d'aborder de façon constructive les questions de tolérance, d'intégration mutuelle des uns et des autres, de l'usage des autres langues dans l'école et de la place des locuteurs non francophones face aux élèves français » (Hauteceœur, 2007, p. 102).

En terminant, je ne peux m'empêcher d'évoquer une expérience très intéressante de formation de base des adultes selon une approche interculturelle qui se poursuit depuis 1996 en Guyane française³⁰. J'ai été surpris de

30/ Cette expérience a fait l'objet d'une recherche-action systématique dont les résultats très éclairants viennent d'être publiés (Hauteceœur, 2007).

constater une convergence surprenante entre les principes sous-jacents à cette expérience et ceux que j'ai présentés ici. Je ne peux m'empêcher de citer la conclusion de l'article où la responsable de ce projet tente de les formaliser.

En conclusion, il est opportun d'insister sur la nécessité d'une formation spécifique des professionnels à la démarche interculturelle. [...] Pour donner du corps à notre approche, il est indispensable d'élargir les compétences des professionnels sur deux points :

– La gestion des problèmes de statut dans les groupes d'apprentissage en coopération, pour dépasser les déclarations d'intention et clairement identifier les conditions d'instauration de rapports équitables dans les groupes de travail, de façon à pouvoir développer des apprentissages complexes.

– La gestion des conflits de valeurs et les désaccords moraux par « la délibération démocratique, la médiation interculturelle et la négociation d'accommodements raisonnables » (Ouellet, 2002, p. 39), afin de contribuer par la formation de base à la cohésion sociale.

Pour cela, les travaux de Cohen et d'Ouellet proposent de travailler particulièrement sur trois axes qui rejoignent nos propres préoccupations et qui les formalisent :

– la délégation d'autorité pour rendre les interactions entre les apprenants plus performantes, ce qui rejoint notre parti pris de ne pas inscrire l'interaction dans un rapport de pouvoir ;

– le traitement des statuts au sein des groupes pour créer des interactions plus égalitaires, un point essentiel de notre approche interculturelle ;

– la mise en place d'une « supervision positive » (Cohen, 2002, p. 162) pour accompagner les professionnels. (Foury, 2007).

Éléments de bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M.,
L'éducation interculturelle,
Presses universitaires de France, Paris, 1999.

ABERCROMBIE M. L. J.,
The Anatomy of Judgment,
Hamondsworth, Penguin (Grande-Bretagne), Hudchisson, New York (États-Unis),
1960-1969.

ASTOLFI J.-P.,
L'erreur, un outil pour enseigner,
ESF, Paris, 1997.

AUBERT N. (SOUS LA DIR. DE),
L'individu hypermoderne,
Éres, Ramonville-Saint-Agne, 2004.

BARTH B.-M.,
Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension,
Retz, Paris, 1993.

BAUBEROT J.,
Une laïcité interculturelle,
Aubier, Paris, 2008.

- BAUMAN Z.,
Postmodernity and its discontents,
New York University Press, New York (États-Unis), 1997, pp. 1-16.
- BERNHARD J. K., LEFEBVRE M. L., CHUD G., LANGE R.,
Paths to equity. Cultural, Linguistic and Racial Diversity in Canadian Early Childhood Education,
North York Ont., York Lanes Press, Ontario (Canada), 1995.
- BISCHOFF M.,
« La transition vers la postmodernité aux États-Unis: une analyse de la dynamique d'élargissement et de concrétisation des droits de citoyenneté », in COUTU M. *et al.* (sous la dir. de), ***Droits fondamentaux et citoyenneté. Une citoyenneté fragmentée, limitée ou illusoire ?***
Thémis, Montréal (Canada), 1999, pp. 397-423.
- BISCHOFF M.,
« Société de travail et domination totale: l'exemple américain », in DAGENAIS D. (sous la dir. de), ***Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain***,
Les Presses de l'université Laval, Québec (Canada), 2004, pp. 435-494.
- BOUCHARD G., TAYLOR C.,
Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation,
rapport Bouchard Taylor, gouvernement du Québec, Québec (Canada), 2008.
- BOUDON R.,
« Pluralité culturelle et relativisme », in KYMLICKA W. et MESURE S.,
Revue de philosophie et de sciences sociales,
« Comprendre les identités culturelles », n° 1, 2000, pp. 311-319.
- BRANDSFORD J., BROWN A., COCKING R. R.,
How people Learn. Brain, Mind, Experience, and School,
National Academy Press, Washington, D.C. (États-Unis), 2000.
- BRUFFEE K.,
Collaborative learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge,
The Johns Hopkins Press, Baltimore and London (États-Unis et Grande-Bretagne), 1995.
- BRUNER J. S.,
L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle,
Retz, 1996, Paris, traduit de l'anglais par Yves Bonin.
- CAMILLERI C.,
« Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle », in OUELLET F. (sous la dir. de),
Pluralisme et école,
IQRC, Québec (Canada), 1988-1990, pp. 565-594.
- CAMILLERI C.,
« Les conditions de base de l'interculturelle » in DAMIANO E. (sous la dir. de),
Verso una società interculturale: Pour une société interculturelle,
ACLI-CELM, Bergamo (Italie), 1992, pp. 35-45.

CHARBONNEAU C. *et al.*,

« La participation à une formation à l'éducation interculturelle : une démarche de changement », *in* OUELLET F. (sous la dir. de),

Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel : expériences et projets d'intervention,

IQRC, Québec (Canada), 1995, pp. 443-455.

CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y.,

École et savoir dans les banlieues... et ailleurs,

Armand Colin, Paris, 1992.

COHEN E.,

« La construction sociale de l'équité dans les classes », *in* F. OUELLET,

Les défis du pluralisme en éducation,

Les presses de l'université Laval, Québec (Canada), L'Harmattan, Paris, 2002, pp. 141-172.

COHEN E.,

Le travail de groupe. Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène,

La Chenelière/McGraw-Hill, Montréal (Canada).

Traduction par F. OUELLET de ***Designing Groupwork. Strategies for the Heterogeneous Classroom***,

Teachers College Press, New York (États-Unis), 1994, 2^e éd.

COHEN E.,

« The social construction of equity in the classroom »,

in PAGÉ M., OUELLET F., CORTESAO L. (sous la dir. de),

L'éducation à la citoyenneté,

Éditions du CRP, Sherbrooke, Québec (Canada), 2001, pp. 111-130.

COHEN P.,

« The perversion of inheritance : Studies in the making of multi-racist Britain »

in COHEN P., BAINS H. B. (sous la dir. de),

Multiracist Britain,

Macmillan, Londres (Grande-Bretagne), 1988-1993, pp. 9-118.

COLLET B.,

« L'interculturel, une dimension cachée à l'école française. »,

in VILLANOVA DE R., HILLY M.-A., VARRO G., ***Construire l'interculturel***,

L'Harmattan, Paris, 2001, pp. 181-193.

COSTA-LASCOUX J.,

« L'éducation civique peut-elle changer l'école ? »,

in OBIN J.-P. (sous la dir. de), ***Questions pour l'éducation civique***,

Hachette, Paris, 2000, pp. 115-133.

CRICK B.,

Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final report of the Advisory Group on Citizenship,

Qualifications and Curriculum Authority, Londres (Grande-Bretagne), 1998.

D'SOUZA P.,

Illiberal education,

The Free Press, New York (États-Unis), 1991.

Traduction française : ***L'éducation contre les libertés***, Gallimard, Paris, 1993.

DAGENAIS D. (DIR.),

Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain,

Les Presses de l'université Laval, Québec (Canada), 2004.

DEAUDELIN C., DUBE C.,

« Collaboration en face à face et à distance. Interactions d'élèves axées sur la négociation »,

in DEAUDELIN C., NAULT T. (sous la dir. de), **Collaborer pour apprendre et faire apprendre.**

La place des outils technologiques,

Presses de l'Université du Québec, Montréal (Canada), 2003, pp. 135-154.

DE GAUJELAC V.,

La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managerial et harcèlement social,

Le Seuil, Paris, 2005.

DILLENBOURG P., BAKER M.,

« Negotiation spaces in human-computer collaborative learning », in **Second International**

Conference on Design of Cooperative Systems,

Proceedings of COOP, 1996, pp. 187-206.

DUHAMEL A., WEINSTOCK D.,

« Pourquoi la démocratie délibérative ? », in DUHAMEL A., WEINSTOCK D., TREMBLAY L. B.,

(sous la dir. de), **La démocratie délibérative en philosophie et en droit:**

enjeux et perspectives,

Thémis, Montréal (Canada), 2001, pp. XIII-XX.

FOURY F.,

« Essai de formalisation de notre approche interculturelle en formation »,

in HAUTECEUR J.-P. (sous la dir. de), **Construire la diversité,**

Ibis rouge éditions, Matoury, 2007, pp. 195-224.

FREITAG M.,

« La métamorphose. Genèse et développement d'une société postmoderne en Amérique »,

Société, n° 9, Québec (Canada), 1994, pp. 1-137.

FREITAG M.,

« De la Terre au Meilleur des Mondes. Genèse et structure des totalitarismes archaïques »,

in DAGENAIS D. (sous la dir. de), **Hannah Arendt, le totalitarisme et le monde contemporain,**

Les Presses de l'université Laval, Québec (Canada), 2004, pp. 248-350.

GALICHET F.,

L'éducation à la citoyenneté,

Anthropos, Paris, 1998.

GALICHET F.,

« Quelle éducation à la citoyenneté dans une société défective ? », in PAGÉ M., OUELLET F.,

CORTESAO L. (sous la dir. de), **L'éducation à la citoyenneté,**

Éditions du CRP, Sherbrooke, Québec (Canada), 2001, pp. 27-39.

GALICHET F.,

L'école, lieu de citoyenneté,

ESF, Issy-les-Moulineaux, 2005.

GALICHET F. (dir.),

« Combattre l'analphabétisme social », in **Citoyenneté. Une nouvelle alphabétisation,**

SCEREN, 2003, pp. 11-22.

GARDNER H.,

Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader,

Basic Books, New York (États-Unis).

Traduction française: ***Les intelligences multiples. Pour changer l'école :***

la prise en compte des différentes formes d'intelligence,

Retz, Paris, 1993-1996.

GAUCHET M.,

La religion dans la politique,

Gallimard, Paris, 1998.

GHOSH R.,

« L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle » in OUELLET F., PAGÉ M.

(sous la dir. de), ***Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun,***

IQRC, Québec (Canada), 1991, pp. 207-231.

GIDDENS A.,

Les conséquences de la modernité,

L'Harmattan, Paris, 1994.

GUTMANN A. et THOMPSON D.,

Democracy and disagreement. Why moral conflict cannot be avoided in politics, and what should be done about it,

The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts (États-Unis), 1996.

HABERMAS J.,

L'intégration républicaine,

Fayard, Paris, 1998.

HAUTECŒUR J.-P.,

« L'interculturel en France, en Europe et dans le monde »,

in HAUTECŒUR J.-P. (sous la dir. de), ***Construire la diversité,***

Ibis rouge éditions, Matoury, 2007, pp. 93-115.

HIRSCHMANN A. O.,

Exit, Voice and Loyalty,

Harvard University Press, Cambridge, MA/London (États-Unis/Grande-Bretagne), 1970.

Traduction française: ***Défection et prise de parole,***

Fayard, Paris, 1995.

JACQUES D.,

Nationalité et modernité,

Boréal, Montréal (Canada), 1998.

KAUFMANN J.-C.,

L'invention de soi. Une théorie de l'identité,

Armand Colin, Paris, 2004.

KAUTZ S.,

Liberalism and Community,

Cornell University Press, Ithaca & London (Grande-Bretagne), 1995.

KAUTZ S.,

« The Postmodern Self and the Politics of Liberal Education »,

Social Philosophy and Policy, vol 13., 1996, pp. 164-189.

KHIN ZAW S.,

« Locke and multiculturalism : toleration, relativism and reason », in FULLINWIDER R. K. (sous la dir. de), **Public education in a multicultural society. Policy, theory, critique**, Cambridge University Press, Cambridge (Grande-Bretagne), 1996, pp. 121-155.

Une traduction française de cet article a été publiée dans OUELLET F.,

Essais sur le relativisme et la tolérance,

Presses de l'université Laval, Québec (Canada), L'Harmattan, Paris, 2000.

KLEINFELD J.,

« Positive stereotyping : The cultural relativist in the classroom »,

Human Organization,

vol. 34, n° 3, 1975, pp. 269-274.

LAFORTUNE L., DEAUDELIN C.,

Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation,

Presses de l'Université du Québec, Québec (Canada), 2001.

LATOUR,

Science in Action : How to Follow Scientists and Engineers Through Society,

Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts (États-Unis), 1987.

LIGHT P., LITTLETON K., MESSER D., JOINER R.,

« Social and communicative processes in computer-based problem solving »,

European Journal of Psychology of Education,

11(1), 1994, pp. 93-109.

LLOYD P., COHEN E. G.,

« Peer status in the middle school : A natural treatment for unequal participation »,

Social Psychology of Education,

4, 1-24, 1999.

LORCERIE F.,

« Éducation interculturelle : état des lieux »,

L'école et les cultures. VEI Enjeux,

n° 129, 2002, pp. 170-189.

LORCERIE F.,

« The Islamic minority in France : who must adapt to what in Education ? »

Communication présentée au panel public **Islam et éducation dans les sociétés**

pluralistes : perspectives comparatives organisé par la chaire de recherche du Canada sur

l'éducation et les rapports ethniques et la chaire de recherche du Canada sur l'Islam,

Montréal 8 mai 2008.

LORREYTE B.,

« La fonction de l'Autre. Arguments psychosociologiques d'une éducation transculturelle »,

Éducation permanente,

n° 66, Pluralisme et école, IQRC, Québec (Canada), 1982 ; 1988, pp. 339-362.

MCANDREW,

« La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires », in OUELLET F. (sous la dir. de),

Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Expériences et projets d'intervention,

IQRC, Québec (Canada), 1995, pp. 317-335.

MILOT M.,

« Tolérance, réciprocité et civisme: les exigences des sociétés pluralistes », in OUELLET F. (sous la dir. de), **Quelle formation pour l'éducation à la religion ?** Les Presses de l'université Laval, Québec (Canada), 2005, pp. 11-13.

NICOLET M.,

« Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire », in DINELLO R., PERRET-CLERMONT A. N. (sous la dir. de), **Psychopédagogie interculturelle**, Fribourg (Allemagne), 1987.

NOBLET P.,

« Reconnaître ses minorités. L'expérience américaine », **Hommes et migration**, n° 1169, octobre 1993, pp. 39-44.

OTERO M. D., COURNOYER É., LAROCQUE A., MARLEAU M.-É., **Vers une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté**, faculté d'éducation de l'UQAM, Montréal (Canada), 2002.

OUELLET F.,

L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres, L'Harmattan, Paris, 1991.

OUELLET F.,

« L'éducation interculturelle. Les risques d'effets pervers », in **L'interculturel. Une question d'identité**, musée de la Civilisation, Québec (Canada), 1992, pp. 61-108.

OUELLET F.,

« De la nécessité du détour en formation interculturelle. Le programme de l'université de Sherbrooke », communication présentée au congrès de l'ARIC, Saarebrücken (Allemagne), 1994, 21 p.

OUELLET F.,

« Pour éviter les pièges du relativisme culturel » in OUELLET F. R., BARITEAU C. (sous la dir. de), **Entre tradition et universalisme**, IQRC, Québec (Canada), 1994a, pp. 152-170.

OUELLET F.,

« Apprentissage en coopération et échec scolaire », in OUELLET F. (sous la dir. de), **Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel: expériences et projets d'intervention**, IQRC, Québec (Canada), 1995, pp. 135-160.

OUELLET F.,

« De la nécessité du détour en formation interculturelle. Le programme de l'université de Sherbrooke », in ALLEMANN-GHIONDA C. (sous la dir. de), **Éducation et diversité socioculturelle**, L'Harmattan, Paris, 1999, pp. 193-215.

OUELLET F.,

Essais sur le relativisme et la tolérance, Les Presses de l'université Laval, Québec (Canada), 2000.

OUELLET F.,

« Quelle formation interculturelle en éducation ? », in DASEN P., PERREGAUX C. (eds.),

« Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ? »,
DeBoeck Université, Bruxelles (Belgique), 2000a, pp. 243-260.

OUELLET F.,
Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle,
Les Presses de l'université Laval, Québec (Canada), L'Harmattan, Paris, 2002.

OUELLET F.,
« L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter
dans la diversité des conceptions »,
L'école et les cultures,
VEI Enjeux, n° 129, 2002, pp. 146-167.

OUELLET F.,
« Socioconstructivisme, instruction complexe et formation à l'éducation à la citoyenneté »,
in OUELLET F. (sous la dir. de),
Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté,
Les Presses de l'université Laval, Québec (Canada), 2004, pp. 103-123.

OUELLET F.,
« L'éducation à la citoyenneté. Pour contrer le "scandale de l'inégalité" »,
Pédagogie collégiale,
vol. 19, n° 2, 2005, pp. 13-19.

OUELLET F.,
« Sociocentrisme et enseignement collégial »,
Pédagogie collégiale,
vol. 19, n° 13, 2006, pp. 17-25.

OUELLET F.,
« Le rêve de la classe équitable peut-il devenir réalité ? », *in* ASTOLFI J.-P., HOUSSAYE J.
(sous la dir. de), **Penser l'éducation**, actes du colloque 2 « Les idées et les faits font-ils des
histoires en éducation », centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les
compétences en éducation et en formation, laboratoire CIVIIC, sciences de l'éducation de
l'université de Rouen, université de Rouen, Rouen, 18-20 mai 2006, pp. 203-215.

OUELLET F., CHARBONNEAU C., GHOSH R.,
« Formation interculturelle au Québec (1986-1996),
rapport de recherche, université de Sherbrooke, Québec (Canada), 2000, 424 p.

PAGÉ M.,
« Gouverner le pluralisme ethnoculturel par les institutions démocratiques »,
in LAVALLÉE M., OUELLET F., LAROSE F. (sous la dir. de),
Identité, culture et changement social,
actes du 3^e congrès de l'ARIC, L'Harmattan, Paris, 1992, pp. 113-125.

PAGÉ M.,
Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques,
Conseil supérieur de l'éducation, coll. « Études et recherches », Québec (Canada), 1993.

PAGÉ M.,
« Citoyenneté et pluralisme des valeurs »
in GAGNON F., McANDREW M., PAGÉ M. (sous la dir. de),
Pluralisme, citoyenneté et éducation,
L'Harmattan, Paris-Montréal, 1996, pp. 165-188.

PAGE M.,
L'éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté,
in PAGÉ M., OUELLET F., CORTESAO L. (sous la dir. de),
L'éducation à la citoyenneté,
CRP, Sherbrooke, Québec (Canada), 2001, pp. 41-45.

PALINGSAR A. S.,
« Social constructivist perspectives on teaching and learning »,
Annual Review of Psychology,
49, 1998, pp. 345-375.

PALMER F.,
Anti-racism – An assault on education and value,
The Sherwood Press, Londres (Grande-Bretagne), 1986.

PERRY W. G.,
« Examsmanship and the Liberal Arts: A Study in Educational Epistemology »,
Examining in Harvard College: A Collection of Essays by Members of the Harvard Faculty,
Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts (États-Unis), 1963.

POURTOIS H.,
« La démocratie délibérative à l'épreuve du libéralisme politique »,
Le défi du pluralisme. Lektion,
vol. 3, n° 2, 1993, pp. 105-134.

PREMCHAND,
Deux amies et autres nouvelles,
L'Harmattan, Paris, 1996.
Traduction de F. OUELLET.

PREMCHAND,
Délivrance,
L'Harmattan, Paris, 2000.
Traduction de F. OUELLET.

PREMCHAND,
Godan. Le don d'une vache,
L'Harmattan, Paris, 2006.

PREMCHAND,
La marche vers la liberté,
L'Harmattan, Paris, à paraître.

RAVITCH D.,
« Multiculturalism. E Pluribus Plures »,
American Scholar,
1990, p. 337-354.

RORTHY R.,
Objectivisme, relativisme et vérité,
Presses universitaires de France, Paris, 1994.

SCHNAPPER D.,
Qu'est-ce que la citoyenneté ?
Gallimard, Paris, 2000.

- SCHWARTZ D.L.,
« The emergence of abstract representation in dyad problem solving »,
The Journal of the Learning Sciences,
4, 1995, pp. 321-354.
- SEYMOUR M.,
La nation en question,
Éditions de l'Hexagone, Montréal (Canada), 1999a.
- SEYMOUR M. (dir.),
Nationalité, citoyenneté et solidarité,
Éditions Libe, Montréal (Canada), 1999.
- SIBONY D.,
Racisme ou La haine identitaire,
Christian Bourgeois, Paris, 1997.
- SIMARD J. J.,
« La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde », in OUELLET F.
(sous la dir. de), ***Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation
interculturelle des éducateurs***,
IQRC, Québec (Canada), 1988-1991, pp. 23-55.
- SLEETER C. E.,
Multicultural Education as Social Activism,
New York, State University of New York (États-Unis), 1996.
- SOLOMON R. P., LEVINE-RASKY C.,
***Accommodation and resistance: Educators' response to multicultural and anti-racist
education***,
North York, Ont., York University, Faculty of Education, Ontario (Canada), 1994.
- STEELE S.,
The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States,
St-Martin's Press, New York (États-Unis), 1990.
- TAGUIEFF P. A.,
« La lutte contre le racisme, par-delà illusions et désillusions »,
in TAGUIEFF P. A. (sous la dir. de),
Face au racisme I. Les moyens d'agir,
La Découverte, Paris, 1991, pp. 11-43.
- TAVARES T., YOUNG J., FITZNOR L.,
« Constructing an anti-racist professional development model: Manitoba's summer institute
on education in a multicultural context »,
Multicultural Teaching,
1995, 13(2), 24-28.
- TAYLOR C.,
Les sources du moi. La formation de l'identité moderne,
Boréal, Montréal (Canada), 1989-1998.
- TAYLOR C.,
Le malaise de la modernité,
Bellarmin, Montréal (Canada), 1992.

TOURAINÉ A.,

Critique de la modernité,

Fayard, Paris, 1992.

VERMES G.,

« Le défi interculturel dans l'éducation en France »,

in ALLEMANN-GHIONDA C. (sous la dir. de),

Éducation et diversité socioculturelle,

L'Harmattan, Paris, 1999.

VIGOTSKY L.,

Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes,

Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts (États-Unis), 1978.

WEINSTOCK D.,

« Démocratie et délibération »,

Archive de philosophie,

n° 63, 2000, p. 405-521.

WEINSTOCK D.,

« Saving democracy from deliberation », in BEINER R. et NORMAN W.,

Canadian Political Philosophy,

Oxford, Oxford University Press, New York (États-Unis), 2001, pp. 78-91.

WIEVIORKA M.,

La démocratie à l'épreuve,

La Découverte, Paris, 1993.

WIEVIORKA M.,

L'espace du racisme,

Le Seuil, Paris, 1991.

WILLAIME J.-P.,

Europe et religions. Les enjeux du XXI^e siècle,

Fayard, Paris, 2004.

Des démarches, des approches

Les éléments de réflexion qui suivent ont été élaborés par les membres du comité de rédaction (cf. p. 5) à partir des échanges entre participants au séminaire « Culture, cultures : à l'épreuve de l'altérité. Quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ? », dans le cadre d'ateliers composés des porteurs des seize expériences sélectionnées et de l'ensemble des participants du séminaire (institutionnels, acteurs, chercheurs). Cette synthèse³¹ n'a aucun caractère exhaustif et relève d'une certaine manière de la rencontre de subjectivités.

On trouvera en annexe (cf. pp. 91-116) une présentation plus détaillée de chacune des expériences.

Atelier n° 1

Expérience 1 : Eclectik
Expérience 2 : L'École des femmes au musée
Expérience 3 : CLAP Sud-Ouest
Expérience 4 : eXXils
Expérience 5 : Ethnologues en herbe/Ethnokids
Expérience 6 : La Casa musicale

Ec: Eclectik
EFM: L'École des femmes au musée
CSO: CLAP Sud-Ouest
eX: eXXils
EEH: Ethnologues en herbe/Ethnokids
CM: La Casa musicale

Atelier n° 2

Expérience 1 : À nos morts
Expérience 2 : Anatomies 2008
Expérience 3 : Ethnoart
Expérience 4 : Jeu de rôle
Expérience 5 : Passerelle Footbridge
Expérience 6 : Échanges de jeunes Géorgie

ANM: À nos morts
A2008: Anatomies 2008
Ethn: Ethnoart
JDR: Jeu de rôle
PF: Passerelle Footbridge
EJG: Échanges de jeunes Géorgie

Atelier n° 3

Expérience 1 : Paroles partagées
Expérience 2 : Hajusom !
Expérience 3 : La Jeunesse du Banat
Expérience 4 : La Caravane de la Paix

PP: Paroles partagées
H!: Hajusom !
JDB: La Jeunesse du Banat
CDP: La Caravane de la Paix

L'émergence des projets

La majorité des expériences présentées renvoie à la problématique du lien social, qui serait mis à mal par les évolutions contemporaines : mondialisation des échanges, brassages culturels et identitaires... Cette réalité est particulièrement perceptible dans le cadre de vie et le quotidien des uns et des autres et se décline autour de termes clés : assimilation, intégration, pluralisme, déracinement, conflits... Les

31/ Le plan de ce chapitre reprend en partie celui de la grille d'analyse collective proposée par le comité de pilotage pour le travail d'analyse en atelier.

territoires concernés peuvent être les nations, les régions, les villes ou les quartiers à forte multiculturalité – que celle-ci soit relativement nouvelle (EFM), traditionnelle (JDB), résultat d'une politique internationale ou nationale (colonisations successives dans la région du Banat en Roumanie) ou locale.

Pour rapprocher les populations (et plus particulièrement la population jeune, en forte augmentation dans de nombreux territoires), les inciter à se connaître et à se comprendre, les acteurs culturels ou socioculturels visent à créer du lien autour de projets communs. Les lieux de réunion, d'écoute et d'expression de soi se faisant plus rares qu'auparavant, ils cherchent à combler ce manque, dans les milieux ruraux ou urbains, touchés par ce phénomène pour des raisons différentes. La prise en compte dans les territoires des réalités pluriculturelles passera par la création et le développement des conditions, spatiales et temporelles, favorables à la découverte et la compréhension de l'Autre en vue du « vivre ensemble ».

Si l'on regarde de plus près les objectifs explicités, ils peuvent être regroupés selon quelques axes.

■ La découverte patrimoniale

Sensibiliser les jeunes à la richesse et à la complexité de la diversité culturelle (EEH, Ethn) pour leur faire comprendre qu'il y a du sens dans toutes les pratiques humaines, que les traditions ne sont pas figées et se transforment, que tout individu se construit par rapport à des identifications multiples; transmettre et se souvenir autour d'un travail mémoriel, réflexif, culturel et identitaire, qui rende compte du dynamisme de ces traditions; découvrir autre chose (le musée pour EFM, un pays et une culture: JDB, GDP).

■ Le travail de construction de soi

Aider au décentrement et à l'amélioration des attitudes pour relativiser les certitudes et dépasser les préjugés, en développant le sens de l'observation (EEH), en revenant sur ses représentations, en « ouvrant son périmètre de curiosité », en travaillant sur les concepts d'« étrangeté », d'« altérité » ainsi que sur les rapports au corps, à l'intime (A2008); donner « confiance » aux individus, au sein de la communauté (qui peut être le public); rendre les jeunes acteurs de leur identité et de leur existence. Par exemple, choisir ses propres contenus numériques plutôt qu'être dans une logique consumériste; donner l'opportunité aux jeunes de faire l'expérience du projet, en les impliquant dans chaque étape.

■ L'apprentissage du « vivre ensemble »

Intégrer au nom du « vivre ensemble » (PF avec les jeunes de la rue, JDB avec les minorités...): il s'agit de « décroïsonner » pour découvrir ce qui nous unit; approcher/favoriser les échanges entre des populations originaires de pays différents qui vivent sur un même territoire, en les faisant témoigner sur ce qu'elles vivent (JDB); apprendre et s'apprendre ensemble; gérer les conflits (JDR); lutter contre l'isolement en créant des espaces de rencontres (PP).

Les démarches présentées ou évoquées sont d'origines diverses, principalement liées à l'initiative individuelle ou collective telle qu'exprimée dans le champ associatif. Cette prédominance peut être liée à nos choix liminaires et à la composition du public. Mais on peut

vraisemblablement faire l'hypothèse que la question du lien social posée comme centrale renvoie avant tout à l'expérience des « acteurs de terrain ». Dans nombre de cas, ces démarches sont soutenues par des financements publics, voire s'inscrivent dans le cadre de dispositifs de politiques publics locaux, nationaux et européens.

Des approches diversifiées de la Culture...

Il n'est guère étonnant que dans ces échanges, comme on peut l'observer par ailleurs, des conceptions hétérogènes de la culture aient été convoquées, de manière exclusive ou cumulative. Acteurs, créateurs, praticiens n'ont pas pour souci premier les clarifications conceptuelles *a priori*, mais bien de mettre en œuvre des actions, des pratiques, des projets. On peut néanmoins dégager quelques approches.

■ Une conception ethnographique de la Culture

Celle-ci semble renvoyer pour l'essentiel à la valorisation de la culture d'origine réelle ou supposée des populations, notamment juvéniles. Cette « ethnicisation » de certains publics traduit une volonté de reconnaissance s'appuyant sur des demandes plus ou moins exprimées par ces publics. Néanmoins souvent le risque d'assignation à origine ou d'enfermement est noté par la majorité des participants.

■ Une conception artistique de la Culture

La Culture dans sa dimension artistique est particulièrement présente dans les expériences présentées. Pour certains porteurs d'expériences, l'art constitue « une langue qui permet de passer les frontières, mais aussi d'éprouver et de formuler l'intime » (Roland Fichet, A2008). Il constitue donc un vecteur d'émotions subjectives et singulières et de transmission interculturelle (CM, eX, H!, Ec.).

D'autres revendiquent une conception plus « citoyenne » de l'art: celui-ci permet de sensibiliser à la diversité culturelle et de se situer comme citoyen dans le débat sur la construction de l'Europe, « d'une Europe ouverte ». Les pratiques artistiques sont alors davantage utilisées comme supports pédagogiques.

L'art sert aussi de médiation dans le cadre de certaines expériences (EFM, Ec...). L'artiste devient un accompagnateur, un médiateur qui favorise la rencontre entre le public et l'art, en veillant à ne jamais instrumentaliser la création.

■ Une conception mémorielle de la Culture

Que ce soit dans le cadre de l'histoire locale (Ec), nationale (ANM) ou internationale (JDR, A2008...), le travail de mémoire permet une relecture de l'histoire en même temps que la transmission entre générations des « cultures d'origine ». Elle pose la question du processus de deuil des cultures perdues, des événements « traumatiques » et de l'histoire de la domination de certaines populations. Les traditions prennent alors une dimension dynamique et « participent au changement social » (Martine Mounier Chouali, Ethn).

Mais une autre figure, très certainement liée à notre thématique, a émergé lors de ces rencontres :

Une culture de la paix

Des participants se sont demandé ce que recouvrait l'expression « culture de la paix » (CDP). Qu'est-ce qu'être « ambassadeur de paix » dans le monde ? Est-ce importer une culture et des valeurs essentiellement occidentales, à prétention « universelle » ? Comment prendre en compte les questions complexes de la place des religions, du développement (local, européen, international), de la solidarité internationale (sida, guerre, famine...).

La culture de la paix intègre les dimensions économique, politique et environnementale de la Culture en les déclinant plus particulièrement selon deux axes pédagogiques : l'éducation à la paix et l'éducation au développement et à la solidarité internationale.

... aux approches de l'interculturel

À l'instar des approches de la Culture, celles de l'interculturel sont tout aussi floues que variées. Cet interculturel reste le plus souvent dans l'implicite ; et parfois des acteurs « font de l'interculturel sans le savoir ».

Plusieurs situations où l'interculturel est en jeu ont été évoquées lors des ateliers :

– *entre professionnels*, aux approches et aux cultures associatives différentes qu'il faut alors harmoniser (PP, EEH...) en « favorisant un système de coopération solidaire entre les éducateurs » (PF). En effet, les générations nouvelles d'éducateurs souhaitent, dans certains cas, se démarquer des approches (parfois trop folkloriques ou essentialistes...) des anciens dirigeants (JDB). Il est aussi important de définir et de répartir, préalablement et clairement, les rôles de chaque acteur pour faciliter les relations interculturelles entre professionnels. Cela demande de la part de tous une certaine flexibilité (pour Ec, Claude Almodovar, photographe professionnel est resté trois mois sur place en résidence) pour s'adapter à la réalité du projet et à la vie locale en respectant les compétences des autres professionnels (l'animateur, responsable du groupe et l'artiste, responsable du développement artistique). Ainsi, les porteurs d'expériences choisissent souvent des équipes volontairement mixtes au niveau des statuts, des fonctions, des connaissances, des points de vue...

– *entre les territoires*: certaines expériences se sont attachées à souligner les rapports entre milieux rural et urbain (PP, Ethn), entre local et international (A2008, EJG), entre différents pays européens (PF, etc.). Les expériences soulignent les rapports difficiles qu'entretiennent les territoires avec certaines minorités (les juifs, les Roms...).

– *entre générations*: au sein du public (entre jeunes et personnes encadrantes, jeunes et leurs aînés...).

– *dans les rapports de genre*: certaines expériences sont exclusivement réservées aux femmes pour leur offrir un lieu d'expression et d'échanges particulier (EFM, PP). D'autres s'interrogent sur la compréhension des jeunes de la problématique hommes/femmes (CDP).

– *entre les religions*: la question de la place et du rôle des religions dans l'interculturel (JDR traite des difficiles rapports entre religion et politique, EJG a mis en place un spectacle autour des trois religions du Livre).

– *et... entre les participants* au séminaire, en fonction de leurs vécus, leurs fonctions, leurs approches...

Ainsi les déclinaisons et les modalités de l'interculturel sont multiples, adaptées à la singularité des situations. Mais cela suffit-il à faire émerger des configurations de l'interculturel ? Les acteurs sont avant tout du côté des pratiques.

En fait, ce qui a été central, plus que la culture ou la diversité, est la question de l'altérité.

Le concept d'« altérité » renvoie à celui d'« identité » : il faut opérer une déconstruction des stéréotypes relatifs à l'autre pour s'apercevoir qu'« on est différent en même temps que même » et que « l'autre est en moi ».

Les participants aux ateliers ont aussi souligné le fait que la connaissance de la diversité ne suffit pas : la reconnaissance de l'Autre est nécessaire à son intégration conçue comme appartenance à la collectivité, au groupe, à la Cité. Et pour beaucoup, l'apprentissage de l'altérité s'effectue essentiellement dans et par la gestion de conflit : violence et altérité semblent souvent aller de pair. Enfin, la « réciprocité » et la « confiance » conditionnent-elles aussi le rapport à l'autre (A2008).

Ce rapport à l'autre est donc avant tout une posture souvent pensée sur le mode de l'intersubjectivité mais il interroge aussi nos postures professionnelles, politiques ou institutionnelles. Ainsi la question de l'hospitalité, de l'accueil a-t-elle été souvent posée comme primordiale.

Éducation et pédagogies

Si des *a priori* théoriques ne sont pas généralement revendiqués relativement à la Culture ou à l'interculturel, des champs disciplinaires, des conceptions éducatives sont souvent mobilisées.

– *La sociologie*: celle d'Alain Touraine, par exemple, autour de l'idée de « changement de paradigme » (autrement dit, le passage d'un paradigme social à un paradigme culturel). Parallèlement, l'ouvrage d'Amin Maalouf, *Les Identités meurtrières*, a été évoqué pour montrer qu'il existe des lignes de rupture, des positions inconciliables entre différentes approches identitaires.

– *La philosophie*: certains participants se sont dit « tentés d'appliquer les recommandations classiques de la philosophie sociale », c'est-à-dire d'organiser une coopération dans un but commun. D'autres se sont référés notamment à la distinction philosophique d'Edgar Morin entre « information » et « connaissance » : il est impossible de connaître totalement les modes de pensée qui s'avèrent difficiles à faire changer. Les philosophies de Tsvetan Todorov et de Sartre ont, elles aussi, été évoquées à propos de la nécessaire relation à soi dans la relation à l'autre (« se connaître soi-même pour mieux connaître l'autre », Todorov ; « Qu'est-ce que je fais de ce l'on a fait de moi ? », Sartre). La pensée systémique a semblé s'imposer contre la pensée cartésienne ou les modes de pensée binaires.

– *L'éducation populaire et les pédagogies actives*: pour certains professionnels, il s'agit de « revenir aux origines de l'éducation populaire » ou aux pédagogies actives (l'accès à la culture pour tous, la référence à Freinet...), manière aussi de montrer que les fédérations d'éducation populaire ont encore pour but de favoriser des lieux de parole, d'échanges et de création.

– *Les pédagogies de l'interculturel*: selon les points de vue, celles-ci tiennent tantôt de l'oxymore (l'interculturel ne s'apprend pas mais se vit ; certains artistes ou acteurs socioculturels récusent parfois même l'appellation de « pédagogues » A2008, H!) ou de l'évidence (l'interculturel se

pense directement en termes de formation, de cadre, d'accompagnement). La pédagogie de l'accueil a été évoquée (CDP: rituel du foulard pour chaque nouvel arrivant dans le bus, organisation de repas d'accueil). Celle du voyage aussi (faut-il voyager pour vivre l'interculturel?). Des principes pédagogiques forts ont été énoncés: « nécessité d'un lieu de pratiques croisées pour organiser le côtoiement »: « ne pas forcer la rencontre mais organiser les choses pour que la rencontre ait lieu » ou « laisser les choses se faire », « pas de groupe de niveau », « discussion au sein de l'équipe », « ne pas toujours tenir compte des orientations institutionnelles et politiques », « forcer le bonjour... » – autant de principes de « vivre ensemble » et de « convivialité ».

Certains des participants se sont aussi demandé « à quel moment un projet devenait interculturel ? » Y a-t-il toujours une réflexion en amont ? La pédagogie est-elle nécessaire à l'interculturel ? Il n'y a peut-être pas de pédagogie spécifique de l'interculturel.

S'agit-il alors d'une éducation à l'interculturel ou d'une éducation interculturelle ? En fait l'éducation interculturelle et l'éducation à l'interculturel s'avèrent complémentaires et indissociables. L'éducation à l'interculturel renvoie au processus d'apprentissage et à la transmission de connaissances nécessaires aux relations interculturelles. Mais cette éducation se doit d'être aussi interculturelle, vécue en situation, dans un contexte interculturel et dans un groupe multiculturel.

Le travail de beaucoup d'acteurs consiste à « désangoisser » les situations culturelles complexes en développant la réflexivité, en travaillant sur son identité plurielle, en favorisant l'ouverture aux autres et plus largement le « vivre ensemble » de manière pacifique. L'importance des apprentissages (de divers ordres) est essentielle dans cette démarche d'intégration.

Des supports et des outils mobilisés

Ils sont foisonnants et là encore divers :

– *Le support artistique*

Les activités interactives et culturelles : visites-ateliers programmées (EFM: dans le cadre d'un travail au musée, sur les représentations du corps, les vêtements, etc. ; JDB: mise en place de groupes de jeunes de différentes communautés pour préparer ensemble des présentations interactives de leur représentation du Banat dans le passé et surtout dans le présent).

Les « stages de réalisation »: activité collective volontaire de recherche et d'expression interculturelles (ex: sur les chants d'émigrés du monde).

Les ateliers de pratiques artistiques (Ec: résidences « pédagogiques » ; CM: apprentissage de l'art gitan).

Les performances artistiques : spectacle de création collective (A2008 « pour partager du secret », de « l'interdit », « donner langue à ceux qui ne l'ont pas »), danse, théâtre forum, performances, photographie (Ec), show case, battles, rap, fanfare (CM), hip-hop (CM, ANM), musique du monde (H!).

Tous ces outils permettent de faire appel à l'imaginaire pour dépasser le conflit et être reconnu, comme personne et comme artiste. L'art est un espace de changement, de transformation de la personne, pratiques des jeunes, show case, battles hip-hop danse, rap, fanfare (CM).

Les événements ponctuels (CM: festival « Ida y Vuelta » rumba catalane, différents flamencos style Gipsy King).

– *Les activités d'expression*

L'écrit: pour conserver une trace, pour revisiter les émotions vécues et prendre conscience de ce qui s'est transformé en soi ou encore pour capitaliser des pratiques: textes, journal (CDP: rédaction d'une presse itinérante dans un bus), expositions, fiches pédagogiques à destination des enseignants (Ethn), journal de bord pour noter les perceptions de son environnement quotidien (EEH).

La parole, l'oralité: dans des lieux d'échanges et de débats, à partir de supports tels que la radio, les enregistrements (PP), en dialoguant avec les spectateurs (eX).

– *Le déplacement*

Itinéraire/voyage/mobilité: dans une caravane ou un bus (CDP, voyage de l'Aveyron à Dakar: 5959 km en 8 jours; JDB: itinéraires dans les différents pays d'origine des jeunes tels que la Roumanie, la Hongrie, l'Ukraine, la Slovaquie, la Bulgarie, etc., pour mettre en place dans chaque pays une activité publique, un débat et une organisation de jeunesse).

Les réseaux et protocoles de coopération entre plusieurs pays (entre la France, Guyane, la Suisse, le Bénin, le Canada anglophone...).

– *Des pratiques quotidiennes*

Rite autour d'un temps symbolique: par exemple le repas (H! se sert de ce moment comme d'un repère, un temps d'écoute, d'échanges sur le vécu de chacun, mais aussi de concentration et de discipline).

TIC: création de site associatif pour télécharger des photos, mettre des textes en ligne (EEH, sur les divers aspects de la vie quotidienne).

Effets recherchés, effets produits

Il n'y a pas vraiment d'évaluation *stricto sensu* mise en place, peut-être parce que ce qui est visé en ce champ relève – et c'est fortement revendiqué – du vécu, de l'émotion, du ressenti plus que du dispositif. D'autant que les évaluations proposées par les politiques publiques sont le plus souvent essentiellement quantitatives et ne portent pas sur les processus.

Néanmoins tous s'accordent autour de quelques points:

– le développement de compétences: linguistiques; techniques (création de site, logiciel, logistique, conduite de projet...); pédagogiques; sociales et citoyennes; culturelles et inter-culturelles; éthiques (savoir-être, positionnement...).

– la création de dynamiques

Les expériences présentées sont toutes porteuses de changements et d'innovations notables, que ce soit dans les pratiques quotidiennes (adaptation à l'autre et au contexte, décentrement, curiosité, ouverture, engagement...), ou au cours d'occasions particulières (découverte d'une culture et de ses pratiques, productions, individuelle ou collective, performances artistiques, déclaration de coopération et de paix, création de lieux d'échanges, de rencontres et de mémoire...).

Toutes les expériences citées ont su créer les conditions de confiance, d'échanges, d'écoute et d'accompagnement favorables au développement de formes multiples et variées d'expression,

de production et de participation. En découle une diversité d'initiatives, de projets, de productions et d'outils, à la fois artistiques, pédagogiques, culturels et interculturels.

Les conditions de réussite

■ La pertinence des outils

Plusieurs critères ont été dégagés qui garantiraient la pertinence d'un outil qui favorise le dialogue et la relation interculturels. Celui-ci doit :

- être adapté aux personnes qui l'utilisent, dans le respect de leur volonté et de leur dignité (JDN rappelle l'importance de ne pas imposer une expression particulière aux jeunes). La présentation folklorique de leur culture *via* certaines pratiques artistiques traditionnelles est parfois rejetée au profit de nouvelles formes d'expression artistiques plus contemporaines, tel le hip-hop) ;
- « innovant » sans être nécessairement « novateur » : certains font délibérément le choix de revenir aux outils « fondamentaux » tels que la parole et l'écrit pour se les réapproprier et créer des formes nouvelles d'expression ;
- aider à créer du lien (CDP : le bus, comme espace confiné encourage la proximité, même physique, voire à (en partie) « réparer » (ANM) ;
- pouvoir facilement être approprié par tous dans une perspective démocratique ;
- doit favoriser la participation civique et l'engagement des jeunes ;
- doit favoriser la reconnaissance (H ! a choisi un lieu imposant voire extraordinaire, qui participe à la reconnaissance des populations qu'il accueille et de leurs performances) ;
- doit favoriser l'authenticité de l'échange (EEH/Ethnokids : plus de temps passé pour créer le matériau que pour l'échange lui-même.)

■ La création de conditions incontournables

- accepter la contradiction : celle qui consiste, par exemple, à reconnaître des frontières tout en voulant les effacer ;
- le décentrement et le travail sur les représentations pour éviter la catégorisation : on exagère bien souvent les différences ;
- la reconnaissance et la valorisation : pour gagner l'estime de soi et celle des autres dans une perspective d'intégration ;
- le travail sur sa propre identité avant de travailler sur celles des autres ;
- l'écoute ;
- une pédagogie de la communication ;
- la flexibilité et la souplesse : les effets ne sont pas toujours conformes aux objectifs visés ;
- le respect absolu de chacun ;
- de la disponibilité et du temps ;
- de l'investissement et de l'énergie ;
- une confiance mutuelle ;
- une posture professionnelle ;
- de la concentration, discipline, rigueur ;
- de la cohérence ;
- la solidarité et la cohésion sociales.

■ Un travail réflexif s'inscrivant dans le temps

- Le suivi et la suite donnée à l'action posent la question des rapports entre art et société. Comment distinguer création artistique et finalité sociale (Ec) ? Le suivi de l'action est-il toujours nécessaire ou l'action peut-elle se suffire à elle-même ?
- l'intérêt de l'évaluation de l'action, formelle ou informelle ;
- avec une visée de transformation, de changement.

Cette visée de transformation est peut-être, avec la préoccupation du lien social, repérée en amont, ce qui est un fil conducteur dans toute démarche interculturelle – du moins telle qu'elle a été collectivement construite.



Repères et perspectives

PISTES

Au terme de ces rencontres, quels constats pouvons-nous faire, quelles pistes pouvons-nous dégager ? Quelques-uns des initiateurs du séminaire (*cf.* p. 5 la liste des membres du comité de rédaction) ont tenté de dégager quelques enseignements de ces journées, à partir des exposés de chercheurs et de praticiens, des échanges de pratiques et de réflexions.

Du présent essai de synthèse, deux clefs de lecture semblent s'imposer :

- nombre d'oppositions *a priori*, de sens commun ne résistent pas à l'expérience de l'interculturel, et tombent à l'analyse des expériences et des processus ;
- et c'est *in fine* le travail de réflexivité qui permet à chacun de nous d'entrer dans l'interculturalité.

Questionner nos pratiques en dépassant les oppositions permet alors de comprendre pourquoi et comment vivre l'interculturel. Cette réflexion collective nous a amené à dégager quelques « repères et perspectives » autour de quatre axes :

- l'actualité de la question de l'interculturel ;
- la nécessaire clarification des notions et des débats qui l'entoure ;
- les dynamiques d'action observées pour l'encourager ;
- les pédagogies mises en œuvre pour sa réalisation.

L'actualité d'une question

■ Local *versus* global

Faire référence aux notions de « diversité » et d'« identités » nous conduit spontanément à convoquer celle de « territoire », en établissant un lien quasi naturel entre les unes et l'autre. Or à l'observation, à l'usage, la réalité s'avère plus complexe, et ce constat prend encore plus de sens aujourd'hui. Chacun s'inscrit de fait dans plusieurs territoires : d'origine, de vie, de travail, de projection, d'identification. Y compris ces espaces déterritorialisés que nous offre le web (particulièrement prégnants dans le champ culturel actuel et pour les jeunes).

De fait, les représentations et les pratiques culturelles, les échanges interpersonnels s'inscrivent aujourd'hui entre international et local, voire entre international et quotidien. Cet interculturel se joue d'ailleurs aussi dans le lien entre catégories socioprofessionnelles, institutions, avec des différences de territoires et de représentations, dans le blocage, le conflit ou dans l'ouverture.

■ Extériorité *versus* intériorité

Mais la question de l'interculturel et de ses enjeux ne relève pas du seul monde extérieur. Il est au cœur même du sujet.

D'abord parce que nous sommes tous porteurs de stéréotypes, de représentations, de catégories qui nous aident à lire le monde, à le percevoir, mais qui, dans le même temps, simplifient

une réalité complexe, enferment et réduisent l'autre. Ces représentations sont en partie culturelles, socialisées.

Ensuite parce que le conflit est déjà dans le sujet : nos peurs et désirs, notre rapport au monde prennent naissance au cœur même de nos conflits intra-psychiques.

En ce sens les frontières entre monde intime et monde externe sont loin d'être étanches.

Car le rapport à l'autre ne va pas de soi. L'autre peut être une gêne voire une source de conflits. Mais cette tension peut cependant aussi devenir constructive. Le poids du contexte pèse fortement sur la manière dont nos peurs vont ou non s'actualiser, dont l'autre va être pensé comme source d'angoisse ou comme chance d'ouverture.

■ L'inscription d'une question à l'agenda politique

Mais pourquoi alors cette question de la diversité culturelle émerge-t-elle aujourd'hui au point de devenir un axe de l'action publique ? En effet institutions, élus, professionnels posent et traitent de plus en plus les problématiques de gestion des conflits, des tensions, dans ce registre – parfois exclusif – de la diversité.

Si le thème est « vieux comme le monde », le contexte de globalisation, qui paradoxalement redonne vie au local, peut s'accompagner de replis identitaires, peut être générateur d'angoisses devant l'incertitude ou l'inconnu. Nous assistons à la fois à une uniformisation générale et à une fragmentation pouvant se traduire par la juxtaposition de différences culturelles perçues comme difficiles à gérer, préjudiciables au « vivre ensemble », plutôt que comme enrichissement par la diversité des vivants.

D'où l'émergence d'un discours sur « le choc des civilisations » – et son envers celui sur « le dialogue des cultures ». Or la théorie « du choc des civilisations » s'avère de peu de pertinence scientifique et ni la cristallisation des particularismes ni le conflit identitaire ne sont politiquement inéluctables.

L'enjeu majeur est celui de la construction du pacte politique : comment naît le commun ?

La nécessaire clarification des notions et des débats

■ Des notions à usages multiples

Dans le débat public comme lors de notre séminaire, des notions sont mobilisées par les uns et les autres, non sans un certain flou sémantique ou dans des acceptions diversifiées : identité/identification ; mémoire/histoire ; pédagogie interculturelle/pédagogie de l'interculturel.

Autant de notions qui sont ou peuvent être des clés de lecture du monde ou de nos débats. Substituer par exemple les « identifications » à l'« identité », ce peut être faire le choix des processus et du complexe contre celui de la réification et de l'idéologie. De même au discours de surplomb théorique de la pédagogie de l'interculturel, on préférera une mise en œuvre pédagogique qui soit aussi épreuve interculturelle. Enfin on n'opposera pas mémoire et histoire pour les laisser dans leurs interactions fécondes et les penser dans un processus qui permet de passer du subjectif – et des subjectivités – à la construction scientifique.

En conséquence, la notion d'altérité nous semble plus adéquate pour penser ce qui se joue dans les différentes situations de mise en relation avec l'autre ou les autres, soit sur le mode individuel du « moi et l'autre » ou celui plus collectif du « eux et nous ».

■ Quelle différence ?

Des postures diverses coexistent à ce sujet.

Parfois la différence est occultée : elle doit se tenir hors de l'espace politique voire public (n'existe pas !) et le recours à une telle notion est pensée comme catégorisation performative constructrice d'identités. Une autre approche, « culturaliste », pose les identités comme des réalités incontournables sur et avec lesquelles il faudrait travailler. Mais ce qui a été privilégié par l'ensemble des acteurs lors de nos rencontres, c'est plutôt le constat d'identifications, plurielles, en situation, plastiques, évolutives, en recomposition permanente.

D'où encore notre préférence pour la notion d'« altérité », ou mieux, pour celle moins abstraite, plus incarnée, d'« altérités ». Ces choix relèvent autant de l'observation et de l'analyse des phénomènes que de postures idéologiques, politiques, professionnelles, éthiques.

■ Connaissance de l'autre ou reconnaissance de l'autre ?

Et si les autres doivent être connus, ils doivent plus encore être reconnus. À condition toutefois de ne pas les assigner à identité ou à origine, d'éviter le risque de folklorisation, d'exotisme, qui n'est pas sans relent néo-colonial.

Reconnaître l'autre, c'est le reconnaître comme sujet individuel et/ou collectif de parole, littéralement inter-locuteur. Cette reconnaissance s'accompagne d'une dynamique propre au sujet ou au collectif qui nous semble participer d'un décentrement fécond.

Des dynamiques d'action observées

■ Un aspect éducatif transversal

Deux approches pédagogiques ont pu être dégagées tout au long des ateliers de notre séminaire :

- soit la revendication d'une posture éducative ou pédagogique. Les pratiques artistiques, culturelles et socioculturelles en sont le support, d'autant plus pertinent que l'approche par le sensible a d'immédiats échos en chacun de nous ;
- soit l'action pédagogique est peu revendiquée *a priori*. Le projet est un projet artistique, ou citoyen. L'éducatif ne vient qu'ensuite, n'en est qu'un effet. Mais des apprentissages se font, les individus ou les groupes se construisent et construisent du commun.

Quel que soit le choix, dans tous les exemples proposés, l'interculturel est implicite : c'est une manière d'être, et non un objet en soi. Agir avec les autres permet de se faire passeur de frontières.

■ Intime *versus* social

Tous les projets présentés avaient aussi ceci de commun, qu'ils relevaient de l'art, de la création, et de l'activité socioculturelle. Tous dans et de l'ordre du sensible, ils touchent l'intime en nous. « Devant le chef-d'œuvre, il n'y a plus de groupe : je m'émeus seul. »

Et pourtant, par la création, j'entre dans la culture, l'art (me) fait prendre place dans la société, la création permet l'émergence de lieux de parole. Inventer, créer, c'est inventer, créer du rapport à l'autre, du rapport au monde, du rapport à la cité.

■ Le dépassement des oppositions vers une citoyenneté plurielle

Force est alors de constater que dans les pratiques, au travers des processus, il y a de fait dépassement des oppositions : universalisme/communauté ; global/local ; différentialisme/universalisme ; mobilité/territoire. Le concret permet de sortir de l'idéologie : un projet international, par exemple, va permettre d'aborder le local autrement.

Ainsi débouche-t-on sur une citoyenneté polymorphe, plurielle, non normalisatrice, une citoyenneté entendue comme inscription dans la cité par un « droit de cité ». L'universel est en chacun, un universel co-construit.

Des pédagogies à mettre en œuvre

L'objectif de cette pédagogie relève précisément de la co-construction. D'emblée, il convient de rappeler quelques préalables :

- au centre de toute pédagogie, il y a le sujet, *a fortiori* lorsque l'on traite de l'interculturel ;
- il semble plus pertinent de parler de « pédagogies », au pluriel ;
- toute démarche pédagogique repose sur des valeurs. Mais l'interculturel n'est pas une valeur ni une fin en soi. Nous poserons comme finalité, dans notre démarche interculturelle, le projet d'émancipation qui consiste à s'affranchir de soi comme des siens pour mieux se construire. D'où des visées de toute intervention : la décentration et l'ouverture.

■ Le sujet en son environnement et son histoire

Le sujet à l'origine de toute démarche éducative interculturelle en est aussi la finalité. Il ne s'agit en aucune sorte d'un sujet abstrait, décontextualisé, mais d'un sujet incarné, en situation, inscrit dans des sociabilités et dans une histoire.

Il importe donc de partir de lui, de travailler sur ses représentations, de l'amener à s'interroger sur sa capacité à aller vers l'autre. Cela implique alors de se prémunir d'une démarche brutale ou pouvant être perçue comme telle.

La question pédagogique devient celle des méthodologies de ce décentrement, appelle une approche d'écoute et d'accompagnement, et interroge la manière dont on aide les gens à construire des nouveaux repères.

■ Des leviers

Partir du sensible

Toute pédagogie interculturelle ne peut être qu'une pédagogie du sensible, inscrite dans l'action, partant des gens plutôt que de l'idéologie. C'est en faisant que les choses s'éclairent le mieux, la théorie ne saurait suffire. Le processus de production occupant dans la pratique une place centrale, l'art devient médium. C'est la production de l'œuvre qui permet expression personnelle et confrontation de soi aux autres. En quelque sorte, lier pédagogie et médiation par la culture, c'est poser la question du respect et de la qualité de la relation.

Partir des cultures

Penser la pédagogie interculturelle comme approche de la culture de l'autre appelle la nécessité de donner des clés pour œuvrer au processus, ouvrir sur des imaginaires en capitalisant sur l'expression des diversités culturelles et permettre de s'approprier son environnement divers et pluriculturel.

Le travail sur la langue et les langages devient alors un levier, la langue et les langages étant à la fois support et production.

Partir des conflits

Un autre moyen est de partir des situations qui peuvent faire difficulté, voire conflit, la créativité s'exerçant en quelque sorte à partir de la « violence » dans la relation interculturelle.

Dans ce contexte, travailler sur le « vivre ensemble », c'est s'engager dans une aventure commune pour une meilleure compréhension réciproque, qui permet la valorisation mutuelle : on apprend et on s'apprend ensemble.

La participation pensée non comme injonction mais comme dynamique permet de s'approprier les choses, de se livrer à un véritable travail d'*empowerment*, de prise de pouvoir sur soi donc sur le monde, et sur le monde donc sur soi. Cela – par souci de cohérence intellectuelle autant que pour permettre les interactions – appelle le travail en équipe, le travail coopératif.

Des démarches

■ Des pratiques *ad hoc*

D'où bien évidemment aussi la nécessité de penser des formations – sans formatage. La diversité, l'interculturalité ne sont pas une activité, une technique, mais bien une posture : elles appellent d'œuvrer déjà à une meilleure compréhension des enjeux.

■ Un accompagnement favorisant la réflexivité

Contrairement à certains discours ou pratiques bien intentionnés qui prônent la simple vertu du contact, les échanges, la convivialité ne sauraient se suffire : ils peuvent même parfois conforter les stéréotypes et se révéler contre-productifs. Une réflexion préalable sur les conditions de la rencontre et un travail d'accompagnement doivent permettre de conduire à la réflexivité. Ce qui pose la question des compétences de l'accompagnateur.

■ Non pas une technique, mais un état d'esprit

Dans cet esprit, ces pédagogies imposent de travailler sur le sens, et consécutivement de se méfier de la technicisation (boîtes à outils, bonnes pratiques...). Plus que les outils, ce qui compte c'est la démarche qui les précède : elle doit répondre à une situation, un contexte... Il en serait de même de l'évaluation finale de la démarche : qu'évalue-t-on ? Comment ? Pourquoi ?

Face à une culture de la pseudo-efficacité (la performance !) ou du résultat immédiat, il nous semble nécessaire d'affirmer ici l'importance, dans l'interculturel, de l'hésitation, du tâtonnement.

À ce titre, la démarche pédagogique est aussi une démarche politique.

En guise de conclusion

Nous l'avons dit, plus que la question des cultures, de la diversité ou de l'interculturel, le véritable enjeu est celui de l'altérité.

■ Une approche globale de l'éducation

Cette approche de l'éducation aujourd'hui ne prend sens que dans la complémentarité du formel, du non-formel et de l'informel, mais aussi dans la logique d'une éducation et formation tout au long de la vie. L'éducation non formelle qui était au cœur de notre séminaire peut en certains cas se décliner dans le registre de l'éducation populaire, dans une acception qui reconnaîtrait à la fois la légitimité de tous les savoirs à accéder et être discuté dans l'espace public, et qui les penserait en termes d'enrichissement mutuel. Éducation populaire aussi en ce qu'elle s'appuie sur une pédagogie de l'agir et du savoir-être.

■ Des valeurs et du politique

Cette conception de l'éducation populaire et de l'éducation non formelle pose au cœur de son projet certaines valeurs qui lui sont constitutives, à commencer par celles de la coopération et de l'émancipation – individuelle et collective, indissolublement liées –, lesquelles trouvent en la culture un espace de construction du sens et d'accession à la commune humanité. Par les œuvres, dans la diversité.

Cette posture interpelle les politiques publiques dans leur capacité à mettre en place le « cadre d'expérience » qui favorise les formes de reconnaissance de la pluralité. Elle nous interpelle tous, acteurs divers, associations, professionnels et citoyens, dans notre capacité à ouvrir l'espace public dans une acception enrichie et ouverte du « vivre ensemble ».

Pour aller plus loin

RESSOURCES

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETEILLE M.,
Vers une pédagogie interculturelle,
Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et science sociale », Paris, 1999.

- ***Cultures et Recherche,***
« De la diversité culturelle au dialogue interculturel », n^{os} 114-115,
ministère de la Culture et de la Communication, hiver 2007-2008.

- DEMORGON J.,
Complexité des cultures et de l'interculturel: contre les pensées uniques,
Économica, Paris, 2004.

- OUELLET F.,
Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?,
Presse universitaires de Laval, Laval, 2006.

- VERBUNT G.,
La société interculturelle. Vivre la diversité humaine,
Le Seuil, Paris, 2001.

- ***Vers l'éducation nouvelle,***
« L'interculturel, enjeu de politique éducative »,
La Revue des CEMEA, n^o 521, janvier 2006.

- ***Ville-École-Intégration Enjeux,***
« Culture(s), entre fragmentations et recompositions », n^o 133, CNDP, 2003.

Sites Internet

- **<http://www.dialogue.interculturel.culture.fr/>**
Année européenne du dialogue interculturel (AEDI)

- **<http://www.histoire-immigration.fr/>**
Cité nationale de l'histoire de l'immigration (CNHI)

- **<http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/Ouverture.htm>**
Site de l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC)



Programme du séminaire

ANNEXES

Le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, avec le concours de l'INJEP, organisent un séminaire à Marly-le-Roi, les 29-30 septembre et 1^{er} octobre 2008.

Culture, cultures : à l'épreuve de l'altérité Quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?

Programme

Lundi 29 septembre 2008

Matin

10h-10h30 : Ouverture institutionnelle (ministère de la Culture, ministère de la Santé, de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, INJEP).

10h30-10h45 : Présentation du séminaire (Bernard Bier, Clélia Fournier, INJEP).

10h45-12h30 : Conférence d'ouverture : « **Éducation/Altérité/Interculturalité** » (Guy Berger, professeur émérite en sciences de l'éducation, université Paris VIII), suivie d'un débat.

Après-midi

14h-16h : État des lieux, des débats et des enjeux en Europe (Rui Gomes, Conseil de l'Europe, direction de la Jeunesse et des Sports, centre européen de la jeunesse de Budapest), suivi d'un débat.

17h-18h15 : Ateliers : premiers échanges sur les démarches et les pratiques des participants du séminaire.

Mardi 30 septembre 2008

Matin

9h-10h : Conférence introductive : « **Pédagogies de l'interculturel : connaître l'autre culture/faire connaître sa culture** » (Gilles Verbunt, sociologue), suivie d'un débat.

10h-12h30 : Ateliers travaillant à partir d'expériences de terrain.

Après-midi

14h-15h : Conférence introductive : « **Pédagogies de l'interculturel : faire l'apprentissage du décentrement et apprendre à gérer la rencontre avec l'autre** » (Jacques Demorgon, sociologue)

15h-18h : Ateliers travaillant à partir d'expériences de terrain.

Mercredi 1^{er} octobre 2008

Matin

9h-10h : Conférence introductive : « **Pédagogie de l'interculturel : mettre en œuvre une pédagogie de la citoyenneté** » (**Fernand Ouellet**, directeur du service de formation à distance en éducation interculturelle de l'université de Sherbrooke, Québec), suivie d'un débat.

10h-12h30 : Ateliers travaillant à partir d'expériences de terrain.

Après-midi

14h : Synthèse (**Joël Roman**, philosophe).

15h : Conférence de clôture (**Catherine Trautmann**, ancienne ministre de la Culture, député européenne).

Fiches de présentation des actions

Les fiches des annexes ont été renseignées par les acteurs

ANNEXES

À la rencontre des 3 cultures Le lieu comme outil pédagogique

Nom de la structure, de l'organisme : Salto-Youth EuroMed

Adresse : INJEP, 11 rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi

Contact de la personne référente : Bernard ABRIGNANI

☎ 01 39 17 27 55

✉ abrignani@injep.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

Le lieu des formations est choisi comme outil pédagogique.

Plus précisément en tant qu'auxiliaire pédagogique.

Autour des quatre villes (Cordoue, 2004 ; Jérusalem 2005 ; Anvers 2006 ; Paris, 2007), les trois cultures comme les trois religions, judaïsme, christianisme et islam, ont apporté une conception spécifique du « vivre ensemble ». En temps de paix ou de conflits, les interactions entre les groupes ont construit une réalité propre et unique. La série de formations s'est efforcée de souligner chaque spécificité dans leur perspective particulière. Il faut noter que la quatrième édition de la formation a grandement bénéficié des expériences précédentes.

Contexte/origines de l'initiative

L'idée est née au cours d'un séminaire à Grenade ; la visite de la ville, de son passé, de sa richesse et son influence sur l'attitude des participants avait mené à imaginer l'utilisation d'un lieu en tant qu'outil pédagogique en général et sur le thème des « 3 Cultures ». Une approche non frontale mais imprégnante a été l'axe principal de l'approche.

L'Agence nationale espagnole fut immédiatement conquise par le concept. Aussi, après réflexion, nous avons choisi pour lieu Cordoue et sa Mezquita qui représentent, symbolisent et rassemblent tous les éléments du concept de la formation. Ce premier stage (2004) fut le moment de réflexion sur la relation entre les 3 Cultures à l'époque d'Al Andalous : *Comment cela fut ? Comment cela est ? Comment cela pourrait être ?*

Le moment fut tellement exceptionnel, qu'un des stagiaires, responsable international de la ville de Jérusalem, voulut accueillir à son tour le stage « À la rencontre des 3 Cultures » (2005). Jérusalem, cette ville qui cristallise les envies et les désirs de tous les croyants et focalise les heurts politiques... ainsi, l'orientation du contenu du stage fut davantage autour de la religion (lieu saint oblige). Je me souviens de la visite au mur des Lamentations qui fut un des moments les plus forts que j'ai connus jusqu'à présent ; imaginez 3 jeunes femmes : une catholique, une juive, une musulmane se tenant par la main et se dirigeant vers le Mur en pleurant...

Puis, ce fut le tour de la communauté flamande de Belgique d'être intéressée par le concept du stage et de vouloir l'accueillir (2006). Après mûre réflexion, nous décidâmes, d'un commun

accord, de choisir Anvers par la très forte présence de communautés religieuses, mais aussi, voulant placer la barre toujours plus haut, par les dates choisies qui devinrent un outil pédagogique. En effet, la conjoncture réunissait 3 événements majeurs: un événement politique, les élections municipales où le *Flams Belang* avait de forte chance de l'emporter, et deux événements religieux, la fête musulmane du Ramadan et la fête juive du Soukkot. Le *challenge* était d'immerger totalement le groupe dans la réalité de la relation entre le fait politique et le fait religieux.

Enfin, la demande de l'Agence française pour le programme européen Jeunesse (AFPEJ) permit, en 2007, d'aborder le dernier contexte dans lequel les 3 Cultures peuvent se retrouver et se rencontrer: la relation avec la *laïcité à la française*. Cela permit une autre approche de la position française qui, d'une certaine manière, a cassé les préjugés des participants qui avaient une image de la laïcité très négative, contraignante et irrespectueuse vis-à-vis des religions.

À la rencontre des 3 Cultures. 4 formations entre 2004 et 2007.

2004 : Cordoue.

2005 : Jérusalem.

2006 : Anvers.

2007 : Paris.

Porteurs du projet

Centre de ressources Salto Euromed, les Agences nationales du programme européen Jeunesse en action d'Espagne, de Belgique (communauté néerlandophone) de France et l'unité Euromed Jeunesse en Israël.

Destinataires

Animateurs et responsables de jeunesse des deux rives de la Méditerranée.

Territoires concernés

Région Euromed.

Période de réalisation

2004 : Cordoue.

2005 : Jérusalem.

2006 : Anvers.

2007 : Paris.

Supports pédagogiques utilisés

Vidéos; un rapport sera prêt à la fin de l'année 2008.

À nos morts

Nom de la structure, de l'organisme : compagnie Mémoires vives

Adresse : 5 rue César Julien, 67200 Strasbourg

Contact de la personne référente : Yan GILG

☎ 06 12 14 11 47

✉ cie-memoires-vives@hotmail.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

Création d'un spectacle hip-hop, danse et rap, autour d'une recherche sur les combattants de l'armée française issus des anciennes colonies lors des deux guerres mondiales. Le spectacle a été créé avec des jeunes « hip hopeurs » issus de l'émigration et a donné lieu à une réappropriation de ce moment historique par les jeunes qui les installe dans une généalogie culturelle.

Contexte/origines de l'initiative

L'association les Sons de la rue accompagne les jeunes des quartiers de Strasbourg dans leurs pratiques du hip-hop depuis 15 ans. Yan Gilg directeur artistique de la compagnie Mémoires vives est un des fondateurs de cette association qu'il dirige actuellement. Le projet de création À nos morts est un prolongement de cette action qui inscrit dans l'espace public une proposition artistique traitant de l'interculturel.

Porteurs du projet : compagnie Mémoires vives.

Destinataires : tous publics à partir de 10 ans.

Territoires concernés : Strasbourg, régional, national.

Période de réalisation : 2008, 2009...

Supports pédagogiques utilisés : DVD.

ANNEXES

Anatomies 2008-2009-2010 Brazzaville/Saint-Brieuc

Nom de la structure, de l'organisme : théâtre de Folle Pensée

Adresse : 4 rue Jouallan, BP 4315, 22043 Saint-Brieuc cedex 2

Contact de la personne référente : Roland FICHET

☎ 06 08 10 94 09

✉ 25 rue Cordière, 22000 Saint-Brieuc

Descriptif/problématique de l'expérience

L'hospitalité réciproque dans le domaine du théâtre et de la danse.

Les conditions d'un dialogue artistique qui se déroule alternativement à Brazzaville, à N'Djamena et à Saint-Brieuc et qui, en 2009 et 2010, se poursuivra dans plusieurs lieux en Afrique et en France.

Les processus de travail : la réalisation d'une création, les représentants en Afrique et en France.

Contexte/origines de l'initiative

Le théâtre de Folle Pensée travaille depuis 2002 avec des artistes africains : auteurs, metteurs en scène, acteurs, danseurs.

Le centre culturel français de Brazzaville a proposé au théâtre de Folle Pensée une collaboration de 3 ans.

Porteurs du projet

Théâtre de Folle Pensée, Saint-Brieuc

Destinataires

Des artistes africains et des artistes français.

Le public des spectacles en Afrique et en France.

Territoires concernés

Congo, Tchad, Bretagne, France, Allemagne...

Période de réalisation

Spectacles créés et joués en Afrique et en France en avril et en mai 2008. Reprises en 2009 et 2010.

Supports pédagogiques utilisés

Une newsletter – 7 news pour l'instant. On peut les lire sur le site de Folle Pensée (www.sfollepensee.com).

Ateliers pédagogiques interculturels (APIC)

Nom de la structure, de l'organisme : Comité de liaison des acteurs de la promotion (CLAP)

Adresse (siège) : 176-182 rue Guillaume Leblanc, 33000 Bordeaux

Contact de la personne référente : Cheikh SOW

☎ 05 57 77 77 20

✉ 6 rue du Colonel Fabien, appt 204, 33310 Lormont

Descriptif/problématique de l'expérience

De la Culture aux cultures ou comment inscrire l'interculturel dans nos démarches d'éducation populaire et de formation des acteurs de l'intégration et de la politique de la ville.

L'APIC adapte ses interventions à la demande. Elles peuvent prendre la forme :

- de cycles de *formation* « classiques » sur des thèmes précis pour un public ciblé ;
- de *formations-actions sur sites*, d'équipes ou de groupes d'acteurs d'un territoire ou d'une structure de proximité.

L'intervention est travaillée à plusieurs niveaux permettant une appropriation collective de la démarche par l'ensemble des acteurs concernés, permettant à chacun d'en devenir acteur à sa place respective et de concourir à la construction du projet final.

Contexte/origines de l'initiative

Les Ateliers pédagogiques interculturels sont nés d'un projet de formation/accompagnement des acteurs de la politique de la ville.

Leur principal objectif est de s'informer pour connaître les phénomènes liés à la (aux) culture(s) des différentes populations concernées par les actions d'accueil et d'accompagnement social, de penser ou repenser les modalités d'élaboration de projets, de compréhension des demandes et d'élaboration de réponses idoines.

Porteurs du projet

Association loi 1901 : CLAP Sud-Ouest, Comité de liaison des acteurs de la promotion.

Destinataires

Les publics bénéficiaires sont :

- les acteurs intervenant sur les sites relevant de la politique de la ville ;
- les acteurs sociaux amenés par leurs activités professionnelles ou bénévoles, à rencontrer des publics pluriculturels : travailleurs sociaux, acteurs associatifs, élus, acteurs institutionnels, agents de l'État et des collectivités territoriales... ;
- les usagers, adhérents et bénévoles des structures de proximité, les habitants des quartiers impliqués dans les projets qui font l'objet d'un accompagnement.

Territoires concernés : la région Aquitaine.

Période de réalisation : annuelle.

Supports pédagogiques utilisés

Les actions articulent :

- des apports théoriques de connaissance ;
- des ateliers d'échanges sur les pratiques, de réflexion et d'élaboration de projets ;
- des travaux en groupe et en sous-groupes ;

- la construction d'outils innovants pour promouvoir la démarche participative.

Pour les actions relevant de la *formation-action sur site*, l'accompagnement progresse selon le schéma ci-après :

- rencontre préliminaire avec les initiateurs du projet ;
- diagnostic interne ;
- adoption et adhésion à une démarche ;
- définition collective d'une planification stratégique ;
- définition des axes de formation/information ;
- apport de connaissances ;
- élaboration d'outils de communication externe ;
- évaluation/perspective.



Caravane de la Paix

Nom de la structure, de l'organisme : Éclaireuses Éclaireurs de France

Adresse : 12 place Georges Pompidou, 93167 Noisy-le-Grand

Contact de la personne référente : Jean-Armand DECLERCK, responsable national chargé des relations internationales

☎ 01 48 15 17 66

✉ international@eedf.asso.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

En 2007, 40 millions de jeunes, dans 160 pays dans le monde, ont célébré les 100 ans du scoutisme. Cet anniversaire résolument tourné vers l'avenir prônera les valeurs universelles d'humanisme et de paix.

Les Éclaireuses et Éclaireurs de France ont contribué à cette œuvre en organisant durant l'été 2007 la Caravane de la Paix.

21 jeunes Français ont pris le départ d'une expédition motorisée qui les a conduits jusqu'à Dakar. Cette aventure d'une durée d'un mois a permis tout à la fois de :

- dépasser les frontières par la communication et la rencontre pour promouvoir la paix entre les peuples ;
- vivre une expérience interculturelle avec des jeunes ;
- découvrir de nouveaux horizons ;
- échanger et agir ensemble pour l'éducation à la paix ;
- favoriser la prise de conscience des réalités Nord-Sud.

Nous avons effectué deux étapes officielles par pays traversé en Espagne, au Maroc, en Mauritanie et au Sénégal. Les équipes de jeunes Français ont proposé et partagé des animations avec les communautés locales :

Présentation des animations

<p>Équipe Croix-Rouge 4 jeunes de la Croix-Rouge</p>	<p>Animation du jeu Raid Cross édité par le Comité international de la Croix-Rouge. Diffusion du droit humanitaire international (en cas de conflit armé) auprès des adolescents et enfants des villes étapes. Formation des volontaires et des jeunes à l'animation du jeu Raid Cross.</p>
<p>Lille 2 jeunes des Francas 4 jeunes de l'AFEV</p>	<p>Création d'un conte interactif autour du conte <i>Les Mamelles</i> d'après une œuvre d'Amadou Hampâthé Bah. Débat forum avec la population locale sur le spectacle. Création d'un jeu coopératif sur la paix et l'environnement. Formation des jeunes à l'animation de ce jeu.</p>

ANNEXES

Midi-Pyrénées 3 jeunes des EEDF 3 jeunes de l'AFEV	Animation d'un théâtre forum autour du thème de la paix avec des jeunes des communautés locales.
Bègles 5 jeunes EEDF	Animation d'un atelier d'expression sur le thème de la paix. Réalisation d'une fresque sur le thème par les jeunes des villes étapes. Patchwork des fresques lors du forum de la paix à Dakar. Présentation d'une exposition sur la question de l'esclavage et du travail des enfants puis forum débat.

Chaque équipe de jeunes s'est préparée pendant une durée de deux ans et demi. La constitution des équipes françaises s'est inscrite dans une dynamique interculturelle puisque nous avons constitué des équipes en partenariat avec d'autres associations d'éducation populaire. Les jeunes du Nord (Catalans, Marocains, Mauritaniens qui sont montés dans le bus de la caravane à chaque étape) ont rencontré à Dakar la caravane du Sud. Elle est partie de Cotonou au Bénin jusqu'au Sénégal (Dakar).

116 jeunes du Nord et du Sud se sont réunis à Gorée pour la tenue du forum francophone d'éducation à la paix et ont élaboré une déclaration des jeunes francophones pour la paix.

La Caravane de la Paix fut avant tout une démarche éducative, d'aventure qui favorise la relation et le contact entre jeunes Européens et jeunes Africains. Nous avons tenté ainsi de contribuer à une éducation à la paix et à la solidarité internationale.

Objectifs généraux de la Caravane de la Paix

- Vivre une expérience interculturelle.
- Acquérir des connaissances et compétences en matière d'élaboration de projet.
- Jeter les bases d'une collaboration entre jeunes du Nord et jeunes du Sud, renforcer la mise en réseau des jeunes.
- Favoriser l'engagement des jeunes du Nord et du Sud dans la réalisation de projet et dynamiques locales de développement.
- Partager les expériences positives entre associations de jeunesse en matière d'éducation à la paix et d'éducation au développement.

Objectifs pour les jeunes

À la fin de la caravane, chaque participant sera capable :

- d'identifier les problématiques locales rencontrées lors des étapes ;
- d'être à l'aise dans une relation interculturelle avec les populations ;
- de relayer des propositions d'actions de solidarité internationale en tenant compte des différentes possibilités locales ;
- de comprendre la place de la communication dans les processus de paix et de rencontre interculturelle.

Les équipes de jeunes Français ont été rejointes tout au long du parcours par des scouts et éclaireurs des pays traversés.

L'expédition motorisée a démarré par une semaine de prédépart (semaine Scouts du monde) à Bécours (centre national des EEDF) et s'est achevée par la tenue d'un forum francophone d'éducation à la paix à Gorée.

Ce projet a demandé un temps de préparation de deux ans, notamment sur l'organisation générale du déplacement, la prise de contacts avec les partenaires et la définition des conditions d'accueil pour les équipes.

L'ensemble de la préparation a été conduit par une équipe de huit personnes dont six bénévoles.

Contexte/origines de l'initiative

En 2007, 40 millions de jeunes, dans 160 pays dans le monde, ont célébré les 100 ans du scoutisme. Cet anniversaire résolument tourné vers l'avenir prônera les valeurs universelles d'humanisme et de paix.

Les Éclaireuses et Éclaireurs de France ont contribué à cette œuvre en organisant durant l'été 2007 la Caravane de la Paix.

Nous avons mobilisé l'ensemble des partenaires lors d'une mission de préparation en novembre 2006. L'ensemble des partenaires a été séduit par l'idée et a souhaité s'associer à ce projet en soutenant la participation de jeunes de leurs pays.

Porteurs du projet

Éclaireuses Éclaireurs de France en partenariat avec

- Escoltes Catalans ;
- Scouts d'Andalousie ;
- Scouts Hassania Marocain ;
- Scouts et Guides de Mauritanie ;
- Éclaireuses Éclaireurs du Sénégal.

Destinataires

Population locale des neuf villes étapes.

Jeunes membres des associations de scoutisme locale.

Jeunes membres des associations Croix et Croissant rouge locales.

Territoires concernés

France, Espagne, Maroc, Mauritanie et Sénégal.

Période de réalisation

31 juillet-30 août 2007.

Supports pédagogiques utilisés

Nous avons utilisé des supports créés par l'équipe d'organisation de la Caravane ainsi que le kit apprentissage interculturelle du Conseil de l'Europe.

Bilan global de l'action

Cette expérience a été exceptionnelle pour les jeunes et notre association. En effet, elle a eu un impact à deux niveaux :

– Au niveau des jeunes, pour beaucoup d'entre eux, c'était la première expérience interculturelle. Ayant vécu une telle expérience, les jeunes disent avoir tous désormais un autre regard sur les relations Nord-Sud, la manière dont ils peuvent rentrer en relation avec l'autre. Ce voyage initiatique marqué pour certains par une double traversée du désert a donné sens au projet d'engagement social qu'ils souhaitent prendre de manière personnel !

– « Je ne pensais pas que je vivrais l'aventure de ma vie et des émotions aussi fortes », a exprimé un jeune lors de la cérémonie de clôture de la Caravane.

– Certains jeunes sont désormais en mesure d'avoir une action démultiplicatrice. Grâce à la Caravane, trois jeunes se sont déjà engagés dans la coordination d'une action de solidarité internationale pour l'été 2009.

– Au niveau des adultes, l'équipe d'organisation a accueilli en son sein deux responsables associatifs de l'AFEV qui ont rejoint l'équipe internationale des EEDF. Ils s'engagent dans la définition du projet Caravane sans Frontières.

En vue de la définition d'une proposition pédagogique Caravane sans Frontières, plusieurs éléments ont été identifiés :

- Avoir une partie Aventure rêve dans le parcours sans la présence d'un partenaire scout mais en ouvrant avec un guide local.
- Débat autour de la longueur des étapes. Insister sur la diversité des étapes et des activités développées lors des arrêts.
- Importance sur la préparation interculturelle peu développée par les équipes de la Caravane. Inscription de la démarche Jeunes du monde inscrite dans la préparation des Caravanes sans Frontières.
- Présence indispensable d'un adulte conseil qui accompagne durant le voyage, recadre si nécessaire, met des mots sur ce qui est vécu.

Nous envisageons également la mise en place d'un cadre de projets Caravanes sans Frontières basé sur le principe de Caravane. Ce dispositif permettrait à des jeunes de 18-25 ans de se voir proposer la préparation d'une aventure itinérante et solidaire en ciblant un pays et plusieurs partenaires.

Trois projets de solidarité internationale sont actuellement en cours de préparation et font suite à cette expérience :

- Un projet au Maroc porté par un jeune de la région Nord-Pas-de-Calais : construction d'une salle de rencontres pour les jeunes de Safi (région de Doukalla Abda).
- Un projet en Mauritanie porté par un jeune d'Aquitaine pour l'animation d'un camp Scouts du monde en partenariat avec un groupe local des Scouts et Guides de Mauritanie.
- Un projet au Sénégal dans le parc du Djoudj de lutte contre la désertification et le reboisement.

Échanges de jeunes avec les pays partenaires voisins de l'UE

ANNEXES

Nom de la structure, de l'organisme : centre des Sureaux

Adresse : 60 boulevard de Mare, 47200 Marmande

Contact de la personne référente : Cathy BACCOMO CHAPOLARD

☎ 05 53 94 40 45

✉ cathybac@yahoo.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

Combattre les stéréotypes et la xénophobie *via* l'art.

Contexte/origines de l'initiative

Les partenaires se sont trouvés lors de la *tool fair* à l'INJEP en automne 2006.

Après la rencontre et les premières discussions s'est dessiné un projet d'échange de jeunes initialement entre l'Arménie, la Géorgie, l'Ukraine, la France. Puis l'Arménie a dû se désister et l'Espagne s'est jointe au projet.

Le projet a été réalisé en Géorgie. Les jeunes Français qui ont pris part au projet participent à la préparation, la réalisation et aux évaluations.

La visite de préparation n'a pas pu avoir lieu, car le budget de ce projet n'a été versé qu'après le projet ; nous avons dû avancer le financement pour pouvoir le réaliser ; grosse mobilisation du groupe pour cela.

Porteurs du projet : le centre des Sureaux, Marmande, Lot-et-Garonne, Aquitaine, France.

Destinataires : Géorgie, Tbilisi.

Territoires concernés : Géorgie, Ukraine, Espagne (pays Basque), France.

Période de réalisation : août 2007.

Supports pédagogiques utilisés

- ateliers créatifs permettant de s'exprimer, de se confronter, de s'ouvrir à l'autre, d'écouter, de faire ensemble ;
- le vecteur a été l'Art ; atelier création manuelle (floristique, décoration), théâtre, danse, soirées interculturelles ;
- présentation publique au village Tsvageri ; l'organisation à charge des participants du groupe ;
- implication et découverte de l'environnement local.



Eclectik

Résidence de création et d'éducation artistique contemporaines

Nom de la structure, de l'organisme : Eclectik – Synergie et développement

Adresse : 12 rue Ranque, 13001 Marseille

Contact de la personne référente : Alexandre FASSI, coordinateur.

☎ 06 64 85 86 30

✉ alexandre@eclectik-synergie.org

Descriptif/problématique de l'expérience

Contexte local

Fermeture d'une mine (chômage de masse, devoir de mémoire, intergénérationnel) qui a des répercussions sur la vie de la cité, son identité et sa capacité à tisser du lien entre les générations, entre les passés pour construire l'avenir ; volonté de mieux connaître cette « culture au travail » qui était le cœur de la cité, donner aux enfants la possibilité de lier et de s'approprier un devoir de mémoire ; volonté de souligner ce que culture au travail et effort au local à donner à l'existence et à la pertinence du lien interculturel (par définition) ; travailler sur le sensible comme axe pour tenter d'appréhender les silences, les détresses, pour transmettre l'essence de la vie locale, la montrer et la transmettre.

Problématique

La transmission ; l'intérêt majeur était de relier des contextes en opposition marqués par le silence. Contextualiser les activités de la mine. Recréer une identité locale par le lien entre le passé et le présent. Volonté commune de travailler sur le sensible pour montrer, sans informer, juste dire et faire parler les mémoires, d'une époque, d'une culture, d'une construction commune et populaire... découvrir la culture au travail et du travail et ses conséquences sociales, socioculturelles et ses implications locales (les nationalités multiples, les cultures multiples main dans la main à ce moment-là, leurs liens et l'évocation du présent). La photographie artistique comme mémoire à partager nous apparaît un outil adapté pour délier les paroles et relier les cultures présentes (travail, mine, géographique, identité, temps).

Pédagogies utilisées

Mutualisation de moyens, respect des compétences spécifiques ; travail sur le sensible pour libérer la création, la vision subjective des jeunes afin de créer un lien avec la mémoire des anciens. Encadrer cette pratique artistique dans un champ technique captable par les jeunes, sans restreindre l'expression à une technique. Choix de la photographie comme support et d'un artiste photographe (choix parmi 3 effectué par l'espace jeune). Précision pédagogique : choix de l'atelier photographique, avec pratique d'interview pour s'approprier l'espace, les acteurs, les moyens mis à disposition.

Travail sur le lien intergénérationnel (photographies réalisées par les jeunes encadrés par les animateurs de l'espace jeune et assistés d'un photographe).

Respect des compétences spécifiques de chacun : le photographe agit en tant qu'artiste encadrant ; les animateurs en tant qu'encadrant des jeunes, les jeunes en tant qu'acteurs photographes.



Contexte/origines de l'initiative

Rencontre entre une dynamique locale et sa volonté de créer des ateliers de pratiques artistiques en lien avec des problématiques locales. Volonté de lier art et société, avec une perspective locale; préciser l'importance du sensible dans l'expression du lien entre les générations, du lien entre les habitants d'une même communauté, pour dire l'impalpable mais ô combien important, sans gêner, troubler...

Rencontre ensuite entre une méthode d'action spécifique et un directeur de MJC. L'approche déterminée ici par l'association Eclectik – Synergie et développement a permis de singulariser l'action et donc de la préciser pour permettre les réponses aux questions d'identités, de liens, de transmissions de valeurs.

Porteurs du projet: espace jeune ville de Gréasque, Eclectik – Synergie et développement.

Destinataires: jeunes adhérents de l'espace jeune (12-15 ans), anciens mineurs, habitants de la ville.

Territoires concernés: ville de Gréasque et son bassin minier.

Période de réalisation: mai 2007.

Supports pédagogiques utilisés

- appareils photographiques;
- ateliers pédagogiques et de création (avec le photographe), ateliers pédagogiques et de connaissances (avec l'espace jeune);
- exposition photo et vernissage de l'exposition;
- création d'une édition retraçant le projet;
- création (à venir d'un court-métrage sur le devoir de mémoire).

Ethnokids

Nom de la structure, de l'organisme : association Ethnologues en herbe

Adresse : 258 rue Marcadet, 75018 Paris

Contact de la personne référente : Chantal DELTENRE DE BRUYCKER

☎ 06 12 46 52 94 – 01 42 26 42 07

✉ chantal@ethnokids.net

Descriptif/problématique de l'expérience

L'association Ethnologues en herbe anime des ateliers et développe des sites Internet pour sensibiliser les jeunes (7-16 ans) à la diversité culturelle contemporaine, leur faire prendre conscience que la diversité n'est pas une juxtaposition de différences mais les multiples façons dont les cultures interagissent dans le temps et dans l'espace.

La méthodologie se fonde sur l'ethnographie de la vie quotidienne, à savoir l'observation et la description réalisées par les jeunes participants de leurs lieux familiers, de leurs pratiques quotidiennes, etc. Les ateliers (milieux scolaires, musées, centres d'animation, etc.) sont menés par des ethnologues, écrivains et photographes.

Le premier site de l'association, www.ethnokids.net, rassemble des enquêtes ethnographiques menées par des centaines de classes de l'espace francophone et au-delà, sur les espaces de vie : le quartier, l'établissement scolaire, les lieux de loisirs, etc. Des classes d'une trentaine de pays ont participé à ce site. Un autre site est actuellement en construction avec des musées ethnographiques de plusieurs pays francophones offrant une ressource pédagogique qui permet à des jeunes de devenir les ethnographes de leurs objets quotidiens et d'en réaliser une fiche descriptive de leur cru, qui s'apparente à celles des collections virtuelles en ligne.

Dans les ateliers (essentiellement en France) et leurs participations aux sites, les jeunes sont créateurs de contenus (textes, dessins, photos, collages, etc.).

La démarche de l'association s'inscrit dans une dynamique de découverte interculturelle, d'écoute et de dialogue, permettant de déjouer stéréotypes et préjugés.

Contexte/origines de l'initiative

L'association Ethnologues en herbe est une association loi 1901, fondée à Paris en 2000 par un groupe d'ethnologues et de spécialistes du multimédia.

Ses objectifs sont les suivants :

- développer une pédagogie de la diversité culturelle grâce aux méthodes d'observation et d'analyse de l'ethnologie contemporaine ;
- prévenir les conduites d'exclusion et d'intolérance et déjouer les stéréotypes et préjugés afin de préserver ou restaurer le lien social dans les établissements scolaires, les milieux professionnels, etc. ;
- développer des outils pédagogiques utilisant les nouvelles technologies de l'information et de la communication en vue d'aborder et comprendre la diversité culturelle.

Porteurs du projet

Chantal Deltenre De Bruycker, fondatrice.

Ethnologue et écrivain, spécialiste des questions de diversité culturelle auprès de diverses organisations internationales (UNESCO, Organisation internationale de la francophonie, etc.).

Frédéric de Goldschmidt, président.

Spécialiste du multimédia et ethnologue.

Destinataires

- jeunes de 8 à 16 ans (établissements scolaires, y compris écoles professionnelles et classes d'accueil de nouveaux arrivants, centres d'animation, musées, etc.) ;
- enseignants, personnels des centres d'animation ou de toutes institutions culturelles (formations aux outils pédagogiques de l'association et aux thèmes de la diversité culturelle et du dialogue interculturel).

Territoires concernés : Paris, Île-de-France, France, pays de la francophonie.

Supports pédagogiques utilisés

- carnets de voyage (dans le « périmètre de curiosité » des participants) ;
- pages web ;
- fiches ressources en ligne pour les enseignants et animateurs.

eXXils

Nom de la structure, de l'organisme : TRAC

Adresse : place du marché, 84190 Beaumes de Venise

Contact de la personne référente : Murielle BADIE

☎ 04 90 65 05 85

✉ trac.beaumesdevenise@wanadoo.fr

ou Vincent SIANO CTPS DDJS 84

☎ 04 90 80 40 09

✉ vincent.siano@jeunesse-sports.gouv.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

Recherches, échanges, écritures... auprès de familles d'immigrés en Vaucluse. Puis ateliers d'expression artistique en mélangeant les publics et enfin réalisation d'un spectacle théâtral et musical... (eXXils) à la fois intergénérationnel et interculturel. Diffusion dans les villages, dans les quartiers et en Italie.

Contexte/origines de l'initiative

Dans le cadre d'un stage de réalisation (2005) soutenu par le ministère de la Jeunesse et des Sports, en partenariat avec de nombreuses associations et le concours des témoignages de plusieurs générations d'immigrés.

Porteurs du projet

TRAC de Beaumes de Venise et DDJS du Vaucluse.

Destinataires : tous publics et particulièrement immigrés et enfants d'immigrés.

Territoires concernés : Vaucluse.

Période de réalisation : 2005-2007 (des premiers contacts à la diffusion).

Supports pédagogiques utilisés

- concepts et techniques de la psychosociologie (entretiens) ;
- techniques de l'animation socioculturelle et des pratiques artistiques ;
- dynamique de groupe et développement personnel ;
- valorisation de soi, du travail collectif et renforcement du lien social.

Graines d'ethnologie

ANNEXES

Nom de la structure, de l'organisme : Ethnoart

Adresse : 77 rue des Cités, 93300 Aubervilliers

Contact de la personne référente : Martine MOUNIER CHOUALI

☎ 06 87 26 43 36

✉ martine@ethnoart.org

Descriptif/problématique de l'expérience

Le projet a été de mener des actions éducatives (ateliers de sensibilisation à l'ethnologie) visant à promouvoir la diversité culturelle et à lutter contre les discriminations (d'origine culturelle ou d'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation) auprès de différents publics de jeunes en Île-de-France (dans le cadre scolaire : collèges) avec des ethnologues. La première étape a consisté en la conception et la réalisation d'un outil pédagogique (guide pédagogique, base de données multimédia).

Contexte/origines de l'initiative

Ce projet découle d'expériences menées sur deux années scolaires par l'association, avec l'objectif de sensibiliser les jeunes aux questions liées à la diversité socioculturelle.

Porteurs du projet

Martine Mounier Chouali, coordinatrice.

Mourad Hakmi, ethnologue.

Marie-Pierre Julien, ethnologue.

Destinataires : jeunes et enseignants de collège.

Territoires concernés : Île-de-France (collèges).

Période de réalisation : années scolaires 2006-2007 et 2007-2008.

Supports pédagogiques utilisés : Guide pédagogique + base de données multimédia + site Internet.

Hajusom ! Un art transnational

Nom de la structure, de l'organisme : Hajusom !

Adresse : Bunker II. Stock, Feldstrasse 66, Hamburg 20359, Allemagne

Contact de la personne référente :

Ella HUCK (pour Hajusom à Hambourg) – Maud JOUFFLINEAU (contact France)

✉ Ella.Huck@hajusom.de ou info@hajusom.de ou maud.joufflineau@gmail.com

Descriptif/problématique de l'expérience

Réfléchir, au travers de l'acte artistique, à un mode de communication commun, qui permette de transporter et de transposer des expériences de migration, des expériences de vie, d'une culture à l'autre, de lutter ainsi contre le poids de son nouveau statut social et contre le risque de marginalisation sociale, pour s'en libérer et reconnaître l'identité de chacun à la lumière de celle des autres.

Contexte/origines de l'initiative

Origines : la rencontre à Hambourg de trois artistes allemandes, sensibilisées aux questions de migrations et désireuses de construire un projet autour du concept de « mélange culturel ».

Contexte : Hambourg, grande ville portuaire et plaque migratoire. De plus, c'est l'une des villes les plus riches d'Allemagne.

Porteurs du projet

Ella Huck, Dorothea Reinicke, Claude Jansen, artistes, forment la direction artistique et technique du projet.

Destinataires

Hajusom ! accueille en majeure partie des mineurs ou jeunes adultes, réfugiés et migrants.

Territoires concernés

Allemagne, Europe de l'Est, Afrique, Asie, Orient.

Période de réalisation

Hajusom ! existe depuis 1999 et s'est construit au fil de différents projets de création. Le dernier en date, le « Back Up Story » (titre provisoire) est né en 2007 et donnera le jour à une comédie musicale, dont la première aura lieu en décembre 2008.

Supports pédagogiques utilisés

- un dossier de présentation (type dossier de presse), reprenant toutes les informations utiles ;
- des photographies et vidéo (si possibilité) reprises du site www.hajusom.de ;
- une présentation sur Power Point.

Jeu de rôle

ANNEXES

Nom de la structure, de l'organisme : Salto-Youth EuroMed

Adresse : INJEP, 11 rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi

Contact de la personne référente : Bernard ABRIGNANI

☎ 01 39 17 27 55

✉ abrignani@injep.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

Utilisation du jeu de rôle dans l'apprentissage de l'interculturel. Un jeu de rôle sur la thématique de la démocratie. Le jeu de rôle se déroule à Venise dans la période historique de la Serenissima. Le jeu de rôle a été réalisé pour la première fois à Venise et a été joué au Palazzo Ducale (Palais des Doges). Les participants ont réfléchi sur leur propre comportement démocratique ou antidémocratique et se sont rendu compte que la démocratie est non seulement gérée par des lois et des règles mais peut et doit l'être également par l'implication et la contribution de chaque citoyen. Les participants ont eu la possibilité de connaître en les jouant, des éléments du système politique vénitien et de les analyser sous l'éclairage d'une question fondamentale : « Était-ce un exemple de démocratie ? »

Les participants ont expérimenté, ce que veut dire prendre des décisions communes, mais dans un contexte interculturel. Notamment, ils ont expérimenté, à travers le jeu de rôle, le « vote » comme méthode de prise de décision et ont pu évaluer les limites. Cette expérience a été élaborée dans un groupe en formation et a été mise en relation avec les compétences nécessaires pour agir en mode démocratique même comme animateur dans et avec un groupe de jeunes. La thématique de la démocratie est d'une importance fondamentale dans le cadre du travail en région Euromed.

Contexte/origines de l'initiative

Cette formation a été mise en place à la suite d'une demande de l'Agence nationale italienne pour le programme européen « Jeunesse en action ».

L'apprentissage démocratique est une des priorités du programme.

Le lieu, Venise, a été choisi de concert car il offrait un terrain propice à l'expérimentation pédagogique : « Comment c'était, comment c'est, comment cela pourrait-il être ? »

Porteurs du projet

Centre de ressources Salto EuroMed, Agence nationale italienne, région Veneto.

Destinataires

Animateurs et responsables de jeunesse des deux rives de la Méditerranée.

Territoires concernés : région EuroMed.

Période de réalisation : 20-27 avril 2008.

Supports pédagogiques utilisés

Une vidéo réalisée par Bernard Abrignani et Federice Demicheli pour présenter l'exercice.

Un rapport sera publié en 2009.

L'École des femmes au musée

Nom de la structure, de l'organisme : MJC centre social Jean Joubert

Adresse : 555 route impériale, 34670 Baillargues

Contact de la personne référente : Magdeleine MERIC

☎ 04 67 87 81 95

✉ mjcbaillargues@wanadoo.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

Permettre à une dizaine de femmes d'origine maghrébine pour la plupart, en grande difficulté avec la langue française, de pouvoir poser un regard sur la Femme, son corps, ses vêtements, l'évolution des codes à travers les peintures, à travers leurs propres connaissances.

Travail en amont entre l'animatrice MJC et les animateurs et le responsable des publics du musée Fabre. Travail de préparation à la MJC avec les dames, 3 visites du musée préparées avec les animatrices du musée. 3 ateliers d'arts plastiques avec les animatrices du musée.

Ce projet se déroule avec une convention avec le musée Fabre de Montpellier.

Contexte/origines de l'initiative

L'École des femmes existe depuis plusieurs années. Pendant une année complète nous avons eu beaucoup de femmes d'origine anglophone, les échanges interculturels ont été très riches. Suite au départ des anglophones, les femmes maghrébines ont exprimé le désir d'aller plus loin dans leur démarche de la connaissance de la culture française, de sortir de leur village, de découvrir de nouveaux lieux.

Porteurs du projet

La MJC centre social Jean Joubert de Baillargues.

Destinataires

L'atelier apprentissage de la langue et de la culture française. Des femmes entre 25 et 50 ans.

Territoires concernés

Commune de Baillargues, Hérault.

Période de réalisation

D'octobre 2007 à juin 2008.

Notre convention avec le musée sera renouvelée (nous en sommes à la deuxième convention).

Supports pédagogiques utilisés

Photos de tableau, de magazines...

La Casa musicale

ANNEXES

Nom de la structure, de l'organisme : La Casa musicale: projets culturels de quartier

Adresse : L'Arsenal-Espace des cultures populaires, 1 rue Jean Vielledent, 66000 Perpignan

Contact de la personne référente : Michel VALLET, directeur de la structure

☎ 04 68 62 17 22

Descriptif/problématique de l'expérience

La Casa musicale est un lieu ouvert de pratiques amateurs, essentiellement musicales, de rencontres et de créations artistiques en prise directe avec les réalités urbaines d'aujourd'hui. Face à un public souvent fragile, déstructuré sur de nombreux plans, La Casa musicale développe une démarche d'accompagnement, souvent basée sur un suivi personnalisé, construite au fur et à mesure des années dans une logique d'écoute, d'adaptation, de dialogue et de remise en question permanents. Considérée comme expérimentale à ses débuts, La Casa musicale a eu la chance de pouvoir se construire de manière réactive à son environnement et à son territoire. Cette démarche, à l'antithèse de la transmission magistrale, permet de respecter et de valoriser des identités particulières. Son originalité est d'être un espace différent lui permettant d'axer son projet sur l'émergence de productions singulières.

Contexte/origines de l'initiative

L'association La Casa musicale a vu le jour en avril 1996, sous l'impulsion conjointe de la ville de Perpignan et de la DRAC Languedoc-Roussillon.

Article 2 des statuts de l'association : « ...a pour but de développer une action de formation et mise en valeur des pratiques musicales actuelles des jeunes, en étant à l'écoute des projets artistiques à dimension musicale de toutes les communautés spécifiques en présence à Perpignan, en particulier dans les quartiers ciblés par les dispositifs d'insertion sociale. »

Porteurs du projet : association La Casa musicale.

Destinataires

Si aucune statistique précise concernant la situation sociale des inscrits n'a été faite, la provenance géographique montre que plus de la moitié d'entre eux habite les quartiers ciblés par les dispositifs d'insertion. 55% ont entre 14 et 27 ans.

Territoires concernés

Prioritairement les quartiers de la ville ciblés par les dispositifs d'insertion, mais aussi la ville de Perpignan et plus largement la communauté d'agglomération, voire certains ateliers décentralisés dans le département.

Période de réalisation : activités annuelles.

Supports pédagogiques utilisés

Ateliers de pratique collective hebdomadaires, résidences pédagogiques, accompagnement à la répétition et enregistrement. Résidences création, finalisation de projets artistiques, et organisation d'événements (concerts, spectacles, festivals Block Party & Ida y Vuelta).

La mosaïque de la Jeunesse du Banat

Nom de la structure, de l'organisme : institut interculturel de Timisoara

Adresse : 8, bd du 16 Décembre 1989, RO-300173, Timisoara, Roumanie

Contact de la personne référente : Calin RUS, directeur

☎ 00 40 744 203 447 – 00 40 256 498 457 – 00 40 256 203 942

✉ calin.rus@intercultural.ro

Descriptif/problématique de l'expérience

Le Banat (ouest de la Roumanie) est une région avec une tradition multiculturelle où, à côté de la majorité roumaine, on remarque la présence de communautés de plusieurs minorités nationales : Allemands, Bulgares, Croates, Hongrois, juifs, Roms, Serbes, Slovaques, Ukrainiens. Le projet est parti du besoin de penser à des approches permettant aux jeunes provenant de ces communautés d'entrer en communication avec les autres et d'éviter l'isolement, tout en développant une identité culturelle positive comme membres actifs de leurs communautés.

Ainsi, un groupe de jeunes de ces dix communautés a travaillé ensemble pour préparer une action d'animation qui, avec différents moyens d'expression (images, danse, musique, etc.), présente la manière dont ils perçoivent le Banat aujourd'hui. L'ensemble du groupe a ensuite parcouru un trajet partant de Timisoara et passant par des pays parents de 6 minorités : Ukraine, Autriche, Hongrie, Croatie, Serbie, Bulgarie. Dans tous ces pays les Roms et les juifs sont des minorités, et dans toutes, sauf la Croatie, il y a aussi des communautés roumaines. Dans chaque pays, en collaboration avec des partenaires locaux, l'équipe de jeunes du Banat a fait une animation dans un endroit public, entrant en interaction avec la population locale, et ils ont participé à un débat avec des jeunes locaux sur la vie et les problèmes des jeunes et sur les politiques concernant les minorités et la diversité culturelle. Après leur retour, les participants ont présenté l'expérience auprès de jeunes de leurs communautés et ils ont ensuite réfléchi ensemble sur les activités et leurs résultats.

Contexte/origines de l'initiative

Le projet se base sur une proposition plus restreinte faite au cours d'un projet antérieur par une représentante de la minorité serbe de Timisoara. Il a été partiellement soutenu par le programme des mesures de confiance du Conseil de l'Europe, par le département pour les Minorités nationales du gouvernement de Roumanie, ainsi que par les organisations des minorités nationales impliquées.

Porteurs du projet

Institut interculturel de Timisoara, en collaboration avec les organisations et des institutions éducatives des minorités nationales de Timisoara, et avec l'appui de plusieurs partenaires des pays visités.

Destinataires

Jeunes appartenant à 10 communautés ethnoculturelles vivant dans la région du Banat : Allemands, Bulgares, Croates, Hongrois, juifs, Roms, Roumains, Serbes, Slovaques, Ukrainiens.

Territoires concernés : Banat, Roumanie.



Période de réalisation : juin-octobre 2005 ; réunion d'évaluation en décembre 2006.

Supports pédagogiques utilisés

Dans la phase préparatoire une série d'activités éducatives inspirées du kit pédagogique du Conseil de l'Europe et du manuel REPERES ont été utilisées.

ANNEXES



Paroles partagées

Nom de la structure, de l'organisme : Paroles partagées

Adresse : Paroles partagées c/o FNFR, 1 rue Sainte-Lucie, 75015 Paris

Contact de la personne référente :

Huguette BONOMI, chargée de mission à la FFMJC

Laurent ASSATHIANY – ☎ 06 08 43 32 72 – ✉ www.parolespartagees.org

Descriptif/problématique de l'expérience

Ce seront une soixantaine d'actions de « paroles partagées » qui seront ainsi recensées, analysées, suivies et mises en valeur par nos salariés et nos bénévoles ensemble sur les territoires. Nous en dégagerons le sens et la portée. Le ministère de la Culture (par la délégation de la langue française et des langues de France et par la délégation au développement et aux affaires internationales) ainsi que le ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports nous accompagnent dans un beau partenariat autour de ce projet. Nous en rendrons largement compte.

Des actions paroles partagées, de quoi s'agit-il ?

Au-delà des images renvoyées par ces deux termes accolés l'un à l'autre, comment cerner ce qu'ils recouvrent comme types de démarches ? Quels repères pour se situer vis-à-vis de cette notion où la parole est en jeu ?

Il s'agit d'abord d'actions qui mettent la parole au cœur de leur démarche dans une dimension collective.

Les finalités dans lesquelles elles s'inscrivent sont des plus diverses.

- Aider à comprendre le monde le quel nous vivons.
- Transmettre des expériences de vie, des savoirs par la construction de récits par exemple.
- S'interroger sur la place et la forme du langage dans la société en travaillant sur les mots, les figures de style...
- Décoder et analyser les discours stéréotypés et convenus.
- Construire une parole pour prendre place et débattre dans l'espace public.
- Organiser la parole autour d'une question commune concernant par exemple le devenir de son territoire.
- Prendre la parole dans les médias (radios, télévisions locales, presse écrite, Internet...).
- Élaborer une critique autour d'une production culturelle ou artistique.
- Animer des lieux de paroles créatives par différentes formes d'expression.
- Provoquer la rencontre entre des groupes de cultures différentes.
- Favoriser la parole et l'échange entre les générations.

À travers ces différentes initiatives, il s'agit de renforcer le développement des personnes et leurs capacités citoyennes. Et également de cheminer dans la construction d'une pensée personnelle en lien avec d'autres, d'aider à se décentrer de son propre point de vue.

Ces actions peuvent être aussi un moyen de gérer des conflits de manière constructive, de s'entraîner à débattre et à délibérer dans une société où il nous est trop souvent proposé du « prêt à penser ».

Enfin ce sont des démarches qui peuvent provoquer des allers retours intéressants entre l'oral et l'écrit. Pour conclure sur cet aperçu, quelques évidences bonnes à rappeler. Les actions de

paroles partagées sont des espaces qui nécessitent :

- d'être à l'écoute ;
- de prendre le temps d'entendre ;
- de se confronter à l'autre ;
- de pouvoir modifier et enrichir son opinion.

Ce sont des espaces de rencontre humaine où la convivialité est bien présente.

Contexte/origines de l'initiative

Élément fondateur à toute vie sociale, on dit que faute de pouvoir échanger, de pouvoir dire, de pouvoir entendre, de pouvoir formuler, la violence surgit alors comme seul moyen d'exister. La parole... Construction de la pensée, manière de nommer les choses, de qualifier les événements, de poser des critiques. La parole... Art d'entendre ses proches, de délibérer, de rencontrer l'autre, de modifier son point de vue et de l'enrichir. La parole... Rencontre autour des mots et du sens. Et la parole se partage. Et lorsqu'elle se partage elle devient action. Nos six fédérations vont conduire ensemble cette action. Elle est pour l'instant réduite à quelques territoires, mais elle représente à la fois un enjeu et un pari. La parole partagée est un acte de culture à part entière. Elle entre naturellement dans le champ d'action de l'éducation populaire au même titre que la médiation culturelle, l'accompagnement de la pratique des amateurs ou l'éducation artistique. Soutenir et développer des actions dans leur diversité est un acte de création de culture. C'est aussi le pari de réussir à travailler ensemble, en toute indépendance et en toute liberté. Mais avec raison. Dépasser nos adversités, faire fi des concurrences organisées pour nous diviser, travailler sur nos approches différentes et en trouver les complémentarités. Nous en avons perdu l'habitude. Pourtant, de toute évidence, nous avons un projet commun celui de l'éducation tout au long de la vie et de la transformation sociale.

Porteurs du projet

CIRASTI, CMJCF, COFAC, FFMJC, Fédération nationale des centres sociaux.
Peuple et Culture, FNFR.

Destinataires

Toute association membre d'un de ces réseaux et implantée dans une des 6 régions choisies.

Territoires concernés : Aquitaine, Languedoc-Roussillon, Lorraine, Pays de Loire, Picardie, Rhône-Alpes.

Période de réalisation : de novembre 2007 à décembre 2008.

Supports pédagogiques utilisés

Ateliers pratiques artistiques : vidéos, conte, cinéma, radio, écriture, arts plastiques, etc.

Projet de coopération internationale Passerelle Footbridge

Nom de la structure, de l'organisme : CRASIC (Centre d'actions sociales interculturelles et de communication)

Adresse : 27 rue Dedieu, 69100 Villeurbanne

Contact de la personne référente : Ahmed JEMAÏ

☎ 04 37 24 01 78

✉ crasic@wanadoo.fr

Descriptif/problématique de l'expérience

Avec le soutien du programme européen « Jeunesse en action », le CRASIC a conçu, mis en place et coordonné un projet pilote d'éducation non formelle et de coopération internationale intitulé Passerelle Footbridge, sur le thème des jeunes de la rue. Le projet avait pour but de promouvoir une coopération solidaire, un échange de bonnes pratiques et un transfert de pratiques professionnelles pour faciliter le cheminement des jeunes vivants dans et de la rue et portant des problématiques particulières, vers une insertion sociale et éducative. En dégager une méthodologie de travail, une expérience reproductible (essaimage) et un programme d'activités, permettant à ces jeunes d'accéder à une expression « publique » et de ce fait, les faire cheminer vers une voie de sortie par l'usage de « l'audiovisuel et de la communication sociale et multiculturelle ». Les organisations participantes au projet Passerelle Footbridge développent et mettent en œuvre depuis de nombreuses années, des pratiques éducatives riches et innovantes pour faciliter l'intégration sociale, culturelle et citoyenne des jeunes de la rue. En développant notamment un travail de terrain incluant les jeunes de ce groupe cible, comme à la fois protagonistes et acteur de leur insertion dans les communautés.

Contexte/origines de l'initiative

Le CRASIC coopère avec des organisations jeunesse d'Europe, des pays méditerranéens et d'autres continents depuis de nombreuses années. Ces organisations travaillent avec des jeunes en situations d'exclusion, de décrochage social et en marge de la vie citoyenne.

À l'origine du projet Passerelle Footbridge, se trouvent les problèmes que rencontrent les organisations partenaires dans l'exercice de leurs activités en direction des jeunes en grandes difficultés. Ces organisations ont été confrontées dans leurs villes d'interventions à la nécessité de mutualiser leurs ressources, leurs compétences pour faire face à l'ampleur des problèmes qui touchent cette catégorie de jeunes. Et c'est pour répondre à ces besoins spécifiques que le CRASIC a pris l'initiative de développer un projet de mise en réseau et de coopération solidaire entre des partenaires œuvrant dans des contextes culturels pluriels et multiples.

Porteurs du projet

Le CRASIC (France)

LIST GmbH (Allemagne)

MSD (Malaisie)

Antares 2000 (Italie)

ENDA océan Indien (Madagascar)

Tzarevgrad Tarnov (Bulgarie)

ENDA Vietnam (Vietnam)

Sociedades Beneficente de Anchieta (Brésil)

APEJ (Sénégal)

Destinataires

Le groupe cible de ce projet : les jeunes qui vivent de et dans la rue.

Âgés entre 15 et 25 ans, ces jeunes vivent des situations extrêmes de décrochage et d'isole-

ment social, de pauvreté, souvent sans aucune prise en charge éducative et avec de réelles difficultés d'adaptation à la société. Ce sont des jeunes qui souffrent de déficiences et d'incapacité à s'inscrire dans des rapports normaux avec leur environnement social et avec leur communauté. Dans de nombreuses villes européennes, les jeunes de la rue sont pour la majorité issus des pays d'Europe de l'Est. Nombreux d'entre eux se livrent à des vols, à la mendicité et quelquefois à la prostitution. Pour 80 % d'entre eux, les liens avec leur famille sont inexistants. Que ce soit en Europe ou dans les zones urbaines des autres continents, ces jeunes vivent des situations très précaires sans la moindre perspective d'insertion. Dans les autres continents, les jeunes de la rue sont facilement repérés en raison de leurs aspects vestimentaires ou de leur origine ethnique. Dépourvus de toute identité, ces jeunes sont mis en cause comme principaux facteurs d'insécurité. Les attaques xénophobes ou racistes contre ceux notamment originaires du Maghreb ou d'Afrique se multiplient dans les grandes villes européennes.

Territoires concernés

Le projet Passerelle Footbridge a été réalisé dans des villes d'Europe où le phénomène des jeunes en errance sociale et sans domicile prend de l'ampleur : Lyon (France), Berlin (Allemagne), Veliko Tarnovo (Bulgarie) et Rome (Italie). Et dans des pays confrontés aux multiples problèmes liés à la pauvreté économique, à l'exode rural, aux événements climatiques, aux guerres et autres conflits ethniques : Selangor (Malaisie), Antananarivo (Madagascar), Dakar (Sénégal), Rio de Janeiro (Brésil) et Ho Chi Minh Ville (Vietnam).

Période de réalisation

De novembre 2006 à mai 2008.

Supports pédagogiques utilisés

La méthode de travail utilisée était basée sur une approche d'éducation informelle des jeunes, l'apprentissage et l'usage des outils audiovisuels et des médias.

Pour ce faire, il nous a semblé primordial de bâtir ensemble une démarche d'éducation informelle à la citoyenneté et de sensibiliser les autorités locales, les acteurs de la société civile à l'intégration de cette démarche dans les politiques de droit commun, dans les programmes et projets existants de nos organisations.

L'objectif était de contribuer à développer un cadre adapté à la situation des jeunes pour une meilleure action sur les effets négatifs. Pour atteindre cet objectif, toutes les organisations participantes au projet ont :

- mis en œuvre au niveau local un ensemble d'actions concrètes ;
- aménagé un temps social pour les jeunes afin de faciliter leur accès aux différents services éducatifs publics et aux services de proximité ;
- fait la promotion de la participation des jeunes en difficultés sociales dans des activités artistiques et culturelles et dans le sport ;
- initié des activités de formation des jeunes aux pratiques de la communication sociale, interculturelle par le biais de l'audiovisuel et des médias.

Les organisations ont développé collectivement des méthodologies et outils pratiques permettant aux jeunes bénéficiaires d'accéder à une formation sociale et culturelle et de s'approprier des pratiques fortes et cohérentes autour de la communication comme support vecteur d'éducation à la citoyenneté.

Au terme de 12 mois d'activités, les jeunes participants ont réalisé, produit et diffusé des créations audiovisuelles sur des thèmes de leurs choix. Toutes ces productions ont servi de supports pour organiser des manifestations publiques, des rencontres, des animations et programmes d'information et de sensibilisation destinés aux habitants des villes concernées.



Grille d'analyse des actions

ANNEXES

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Contact: fournier@injep.fr



Séminaire : « Pédagogies de l'interculturel »

29-30 septembre, 1^{er} octobre 2008

Grille d'analyse individuelle d'expérience présentée en atelier

Cette grille est destinée à aider la synthèse, l'analyse et la réflexion individuelles autour de l'expérience discutée en atelier.

Intitulé de l'expérience :

N° de l'atelier :



Le projet

Préoccupations auxquelles répond le projet	
Public et raisons du choix	
Objectifs généraux	
Objectifs pédagogiques (en termes d'acquisition de savoirs, de compétences, de valeurs...)	





Réalisation de l'expérience

Qui ? (porteurs du projet, participants)	
Répartition des rôles	
Durée	
Territoire(s) concerné(s)	

ANNEXES





Pédagogies explicite/implicite ?	
Modèle théorique pédagogique ?	
Situations pédagogiques	
Pratiques pédagogiques	





Support(s) pédagogique(s) ? Raisons du choix ?	
Objectifs de productions ?	

ANNEXES





Bilan/évaluation de l'expérience

Réussites	
Limites	
Leviers	
Obstacles	





Analyse de l'expérience

ANNEXES

– Quelle conception de **la culture** se dégage de cette expérience ?

– Quelle conception de **l'interculturel** se dégage de cette expérience ?

– Quelle conception de **la diversité** se dégage de cette expérience ?

– Quelle conception de **la citoyenneté** se dégage de cette expérience ?

– Où placeriez-vous cette expérience dans la typologie initiale ?
(Plusieurs réponses sont possibles, indiquez simplement la dominante (D))

« Culture(s) et connaissances de l'Autre »	(D)
« Culture(s) et travail sur les représentations »	
« Culture(s) et vivre ensemble »	
Autres	



Liste des participants

ABRIGNANI BERNARD, INJEP

AGRANIOU ALI, UPAF CH, association populaire africaine en Suisse

AMELINEAU CATHERINE, CEPJ, Montpellier

AVINENS CHRISTELLE, MJC Jean Joubert, Baillargues

BACCOMO CATHY, responsable de projets et formations, Marandés

BECKER EMMANUEL, chargé de mission relations internationales, direction de la Jeunesse,
de l'Éducation populaire et de la Vie associative, Haut-Commissaire à la jeunesse, Paris

BERGER GUY, professeur émérite en sciences de l'éducation Paris VIII, Paris

BIER BERNARD, INJEP

BOLAND BENJAMIN, directeur centre social du stade, Chalon/Saône

BONOMI HUGUETTE, chargée de mission culture – FFMJC, Paris

BOUDJEMA KARL, OFAJ, Paris

BOURRE SOPHIE, chef de projet jeunesse éducation populaire, Conseil général de Loire-
Atlantique, Nantes

BROSSARD BORHAUG FRÉDÉRIQUE, professeur associé, Norvège

BRUN LUDOVIC, CEPJ, Paris

CAMP DANIEL

CHAULLET ANNICK, CEPJ, Limoges

DARRIEULAT OLIVIER, maître de conférences en civilisation française (université d'Oslo)
et relais local en Aquitaine du programme européen « Jeunesse en action » (PEJA),
Toulonne

DAYERVIEILLARDS NATHALIE, Magny-les-Hameaux

DE CARLOS PHILIPPE, président de l'Association imp-Actes, Paris

DE CHAMBRUN JANY, OFQJ, Saint-Denis

DECLERCK JEAN ARMAND, délégué national Éclaireuses Éclaireurs de France chargé
des relations internationales et affaires européennes, Noisy-le-Grand

DELESTRE EMMANUEL, CEPJ, Poitou-Charentes

DELTENRE DE BRUYCKER CHANTAL, fondatrice de l'association Ethnologues en herbe, Paris

DEMORGON JACQUES, philosophe et sociologue, Paris

DEPLANQUE PIERRE, Paris

FASSI ALEXANDRE, coordinateur général, Eclectik – Synergie et développement,
réseau Animation et Développement local, Marseille

FICHET ROLAND, auteur dramatique, metteur en scène, directeur du théâtre de Folle Pensée,
Saint-Brieuc

FOURNIER CLÉLIA, doctorante, Paris IV Sorbonne, stagiaire à l'INJEP

FRENKIEL PIERRE, CEPJ, Paris

GADY SERGE, CEPJ, Limoges

GAGNIER OLIVIER, maire-adjoint, Saint-Germain-en-Laye

GILG YAN, directeur artistique compagnie Mémoires vives, Strasbourg

GOMES RUI, unité éducation et formation, direction de la Jeunesse du Conseil de l'Europe

GONCALVES SUSANA, Saint-Groux

GRENON NATHALIE, Orléans

GUEGNARD NATHALIE, CNAJEP, CEMEA, Paris

GUERAUD ALAIN, CEPJ, Limoges

HAKHI MOURAD, ethnologue, association Ethnoart, Aubervilliers

HATANO ANNIE, CEPJ, Seine-Saint-Denis

HEBERT-MATRAY ALINE, Épinay-sur-Seine

JEMAI AHMED, directeur secteur Jeunesse, Villeurbanne

JOUFFLINEAU MAUD, étudiante en sciences de l'éducation

JOUFFRE SONIA, chargée de mission Europe et international, Paris

JULIEN MARIE-PIERRE

LABADIE FRANCINE, ministère de la Culture et de la Communication, Paris

LAGRANGE BÉATRICE, CEPJ, Gez

LALANNE VINCENT, président de Culture et Départements, Évry

LAVIGNE JEAN, CEPJ, Les Landes

LEFAURE LAETICIA, directrice adjointe du service politique de la ville, mairie de Sevrans, Sevrans

LIABASTRE CATHERINE, CEPJ, Nantes

MARIE FRANÇOIS, chargé de mission « éducation artistique et culturelle »,
ministère de la Culture et de la Communication, DDAI – Defem, Paris

MATRAY ALINE

MERIC MADGALENE, directrice de la MJC Jean-Joubert, Baillargues

MOREAUX FRANÇOIS, COFAC, Paris

MOUNIER-CHOUALI MARTINE, coordinatrice, association Ethnoart, Aubervilliers

OLMÉR ISABELLE, AFPEJA, INJEP

OUELLET FERNAND, université de Sherbrooke, Québec

PESTRE LAURENCE, responsable de formation, Paris

PLANEL MICHELE, chargée de mission au département des publics de la Direction des
musées de France

RICHEZ JEAN-CLAUDE, INJEP

ROMAN JOËL, philosophe

RUS CALIN, directeur de l'Institut interculturel de Timisoara, Roumanie

SIANO VINCENT, CTPS, Beaumes de Venise

SOW CHEIKH, chargé de mission APIC (Ateliers pédagogiques interculturels),
CLAP Sud-Ouest Lormont

TIXIER LAURENT, CEPJ, Orléans

TRAU CÉLINE, chargée de projets interculturels, CLAPEST, Strasbourg

TRAUTMANN CATHERINE, ancienne ministre, députée européenne, vice-présidente
de la communauté urbaine de Strasbourg, permanence parlementaire, Strasbourg

TRINDADE-CHADEAU ANGÉLICA, CEPJ, Paris

TUEZ AURÉLIE, DAC, Montreuil

VALLET MICHEL, directeur de La Casa musicale, Perpignan

VERBUNT GILLES, sociologue, ancien chargé de cours à Paris XII et l'INALCO, Paris

WACOGNE ÉMILIE, chargée de mission ressources à Banlieues d'Europe, Lyon

WIDME SOLFRID, enseignante, Norvège

YAICHE NIZA, volontaire associatif chargé du pôle Europe aux EEDF, CNAJEP, Lille