

La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale

Cristina Allemann-Ghionda
Université de Cologne

INTRODUCTION

Dans cet article, la discussion sur l'idée interculturelle en éducation (Reyvon Allmen, 1996 ; Allemann-Ghionda, 1997) et en pédagogie¹ est soumise à une réflexion critique. À l'origine de cette démarche il y a le constat que les propositions d'éducation interculturelle développées dans la littérature pédagogique, si elles ont été reprises au moins dans quelques mots clés des discours rhétoriques de la politique scolaire des pays d'immigrations européens, elles n'ont eu que peu d'impact dans l'enseignement. Le but de cette réflexion critique est de renverser l'optique souvent adoptée, selon laquelle le problème réside dans l'habitus monolingue des systèmes d'éducation, prolongations à leur tour des états nationaux (Gogolin, 1994). Tout en partageant cette vision des choses, nous pensons néanmoins qu'elle n'explique qu'un côté de la question. L'autre côté est celui des prémisses théoriques des propositions pour définir une éducation « interculturelle », prémisses qui nous semblent avoir deux défauts pour ainsi dire congénitaux.

1. Nous définissons « pédagogie » comme théorie de l'éducation, cette dernière n'étant pas seulement liée à la période de la scolarisation (Van Daele, 1993, p. 3). Le terme d'éducation générale est employé ici comme pendant de la formation professionnelle, en suivant la terminologie de la Commission européenne (1995). Éducation générale est employé en même temps comme équivalent du concept allemand « allgemeine Bildung ». Par conséquent, la pédagogie générale (« allgemeine Pädagogik ») est la théorie de l'éducation générale.

Premièrement, la discussion sur l'éducation interculturelle, à notre connaissance, a très souvent été menée dans une sorte de vacuum idéaliste, comme si les réalités consolidées des systèmes d'enseignement ne devaient pas faire partie des préoccupations de la fraction « interculturelisme » des sciences de l'éducation ; c'est l'idée qui sera illustrée dans la première partie. Ensuite, le concept d'éducation interculturelle reste trop exclusivement lié à l'émancipation des cultures (pour certains également des langues) minoritaires, ce qui contribue à la marginalisation du concept même par rapport à l'éducation générale, et c'est cette idée qui sera illustrée dans la deuxième partie. Dans la troisième partie, enfin, seront esquissés quelques éléments pour rendre l'éducation générale non seulement interculturelle mais véritablement inclusive d'une pluralité socioculturelle et linguistique qui se manifeste à plusieurs niveaux et de plusieurs façons : non seulement sous forme de cultures minoritaires représentées par les membres physiquement présents de ces groupes, mais jusqu'à impliquer un véritable « pluralisme critique » (c'est le concept que nous proposons). L'ensemble des réflexions proposées dans cet article se réfère à la réalité des systèmes d'enseignement et à la discussion théorique menée en Europe occidentale. Ce choix n'est pas dû à une position eurocentrique, mais d'une part à l'expérience et connaissance que l'auteure a plutôt de cette réalité que d'autres, d'autre part à la nécessité de situer la réflexion théorique (basée en l'occurrence sur des recherches comparatives) dans un contexte historique et politique précis, selon une approche semblable à celle que Nóvoa (1995) définit comme socio-historique.

ÉDUCATION INTERCULTURELLE SANS RÉNOVATION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ?

La discussion sur ce que devrait être l'éducation « multiculturelle » ou « interculturelle » a étonnamment ignoré la question de savoir si le système scolaire dans lequel cette éducation est censée se réaliser, présente des caractéristiques qui le permettent. Plus précisément, on a en général dissocié la question des contenus culturels de l'éducation (qui relève du domaine de la *théorie de l'éducation*) de la problématique des structures de base et des orientations de *politique éducative* qui font qu'un système d'enseignement soit plus orienté vers la sélection précoce et le traitement spécialisé des différences (systèmes d'éducation axés sur la séparation) ou plus orienté vers l'inclusion des différences (systèmes d'enseignement axés sur l'intégration).

Pourtant, la comparaison entre les stratégies adoptées par différents systèmes scolaires en Europe telles qu'elles apparaissent dans les discours rhétoriques et dans les pratiques scolaires (Allemann-Ghionda, 1999a) montre qu'il existe plusieurs façons de réagir institutionnellement à la pluralité

linguistique et socioculturelle, y compris à celle qui est représentée par les enfants issus de familles migrantes. Ces différentes modalités sont dues à leur tour aux orientations structurales et aux choix fondamentaux des systèmes d'éducation. Ces différentes façons de se rapporter à la pluralité suggèrent qu'il est profitable de mettre en lien la planète de la discussion théorique sur les contenus de l'éducation générale avec la planète de l'analyse des politiques éducatives (nous ne discuterons pas ici la question de savoir laquelle des planètes est en vérité un satellite). Pour comprendre les façons de gérer la pluralité linguistique et culturelle il est nécessaire d'explorer comment les systèmes d'enseignement conceptualisent et gèrent les différences de façon plus générale.

Les données à disposition suggèrent l'hypothèse suivante :

La rénovation des plans d'enseignement, des moyens d'enseignement, des contenus réels de l'enseignement et des façons d'organiser l'enseignement même selon les principes de l'intégration et de l'égalité des droits culturels et de l'égalité des chances pour tous les élèves reste impossible dans les systèmes scolaires qui pratiquent une sélection précoce et qui entretiennent des sous-systèmes pour le traitement spécialisé et séparé des différences. Par contre, ce type de rénovation rencontre un terrain plus favorable dans les systèmes scolaires à option clairement intégrative : sélection tardive et conception inclusive de l'enseignement spécialisé.

En raison des contraintes d'espace, nous ne pouvons pas entrer dans les résultats de recherches qui nous ont amenée à poser cette hypothèse. On pourra se référer entre autres à Allemann-Ghionda, 1998 ; Auernheimer, van Dyck, Petzel, Sommer et Wagner, 1998 ; Lischer, 1997 ; pour la formation des enseignants, Allemann-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux, 1999.

Ces éléments de comparaison nous disent que pour réaliser une éducation interculturelle, il est nécessaire d'avancer sur le terrain des réformes scolaires basées sur l'intégration de tous les types de différences et sur la compensation des inégalités sociales à travers une organisation de l'enseignement égale pour tous et de qualité pour tous aussi longtemps que possible.

La réalité des systèmes scolaires évolue, et l'opposition entre les deux types dont il a été question dans les paragraphes précédents n'est pas aussi nette qu'il n'y paraît. Les systèmes scolaires des pays et régions germanophones se sont dotés, il est vrai, des instruments structuraux de sélection précoce et de tri et traitement séparé des différences que nous venons de décrire. Les systèmes des pays et des régions latines possédaient ces mêmes instruments, qui sont dans tous les pays les fruits des progrès de la psychologie du début du XX^e siècle et d'une vision encore positiviste, scientifique de l'éducation. Mais les pays latins ont réalisé dans les années 60 et 70 des réformes basées sur une critique des prémisses scientifiques et de la signification sociale de l'exclusion dans les systèmes de l'éducation. C'est

exactement cette démarche qui, avec vingt ou trente ans de décalage, est en train de se faire dans les systèmes scolaires des pays germanophones et dans certains cantons de Suisse (Kussau, Oertel & Wohlgemuth, 1998 ; Bildungskommission Nordrhein-Westfalen, 1995).

Toutefois, les expériences dans le cadre des réformes du niveau secondaire indiquent que notre hypothèse nécessite un supplément et une précision. Au centre de ces réformes est l'idée que les classes du niveau secondaire inférieur, désormais hétérogènes à maints égards vu que l'école n'est plus organisée en trois filières hiérarchiquement distinctes, doivent bénéficier d'un enseignement différencié. Les expériences documentées montrent que l'accent est mis sur l'hétérogénéité sociale et sur les différents rythmes d'apprentissage, comme le montre l'exemple de la « nouvelle école » du canton suisse de Bâle-Ville. La conscience de l'importance pédagogique de la différence liée au genre a par contre engendré dans ce canton une expérimentation d'enseignement séparé pour les filles (Rist, 1999).

En somme : bien que le terrain semble de plus en plus favorable à un traitement inclusif de la différence, la dimension de la pluralité linguistique et culturelle n'a été que dans une mesure très limitée l'objet de réflexions et de changements spécifiques dans les réformes et dans les pratiques. La pluralité linguistique et socioculturelle, notamment la partie qui concerne les enfants de migrants, risque d'être oubliée ou, solution également problématique, des projets de « discrimination positive » mais stigmatisante pourraient se concrétiser pour les élèves allophones comme pour les filles, sous prétexte que l'école ne serait pas en mesure de gérer toutes les différences et de satisfaire à tous les besoins des élèves à la fois : serions-nous au seuil d'une nouvelle vague de discrimination positive qui légitimerait la séparation des filles et des allophones « pour leur bien » ?

Notre première hypothèse doit donc être précisée de la façon suivante :

Les systèmes d'enseignement à orientation intégrative présentent des caractéristiques favorables à la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle, qui est perçue comme une facette de l'hétérogénéité des publics scolaires. Une prise en compte adéquate n'est toutefois possible qu'à travers une réflexion spécifique et des réformes ciblées autour de l'inclusion de la pluralité des langues et des cultures dans le curriculum.

LA PÉDAGOGIE INTERCULTURELLE EST-ELLE LA PÉRIPHÉRIE DE LA PÉDAGOGIE GÉNÉRALE ?

La deuxième hypothèse relève du débat théorique sur l'éducation interculturelle. La voici :

La discussion sur l'« éducation interculturelle » menée en Europe occidentale est née sous la fascination et la primauté de la différence culturelle et de l'ethnicité,² ces concepts étant liés à la nécessité de valoriser les cultures et les appartenances ethniques des personnes appartenant à des minorités culturelles ; ces personnes peuvent être des citoyens du pays dans lequel elles sont minoritaires ou des migrants « étrangers ». Cette focalisation quasi unique sur la différence culturelle et sur l'ethnicité des minorités a fait de la pédagogie interculturelle une sous-discipline marginalisée par rapport à la pédagogie générale laquelle n'a été que très peu touchée par les propositions de prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle.

Les débats autour des finalités de l'éducation générale dans les années 80 et 90 n'accordent qu'une place marginale à la dimension de la pluralité linguistique et culturelle, quand elle n'est pas quasiment ignorée (Delors, 1996 ; Gorter, 1986). Selon Tenorth (1994, p. 192) le concept d'éducation générale est resté « prudent, sans grandes promesses » face à la question de la différence. Il propose une idée encore très générique en écrivant : « [...] la sensibilité pour les différences et l'ouverture envers ce qui est étranger [...] présupposent la disponibilité d'interagir de façon communicative dans la société » (traduction de CAG).

Pour ceux qui reconnaissent l'importance de ne pas ignorer les différences, il n'est pas encore évident de pouvoir préciser les conséquences théoriques et curriculaires d'une prise en compte des différences.

Si nous reconstruisons l'historique de la discussion théorique telle qu'elle a été menée par les chercheurs spécialisés sur l'« interculturel » à partir du milieu des années 70 environ, nous pouvons identifier quatre façons de conceptualiser la différence culturelle et l'ethnicité. Ces quatre façons correspondent à quatre stades (à ne pas considérer comme des phases au sens chronologique) et quatre paradigmes guidés par quatre hypothèses :

- le paradigme de l'assimilationnisme, issu d'une hypothèse du déficit³ ;

2. Nous ne sommes pas sans savoir que la discussion française a rejeté pendant longtemps les concepts d'appartenance ethnique et d'ethnicité. Ce point est repris dans les pages qui suivent.

3. Les termes hypothèse du déficit et hypothèse de la différence sont empruntés à la discussion sur les compétences linguistiques des enfants issus de milieux sociaux défavorisés ou privilégiés, telle qu'elle a été menée notamment dans les pays anglophones et germanophones dans les années 60. Les termes hypothèse de l'égalité et hypothèse de la diversité représentent selon l'auteure les développements ultérieurs ou les dépassements des deux premières hypothèses.

- le paradigme du multiculturalisme, issu d'une hypothèse de la différence ;
- le paradigme de la critique du multiculturalisme, issu d'une hypothèse de l'égalité ;
- le paradigme du pluralisme et de l'acceptation de l'hétérogénéité, issu d'une hypothèse de la diversité (discussion détaillée dans Allemann-Ghionda, 1999a et 1999b).

Dans les trois premiers paradigmes, la différence culturelle et l'ethnicité est traitée tantôt comme facteur négatif (obstacle à l'assimilation par exemple), tantôt comme facteur positif, mais en tout cas selon une optique absolue et même essentialiste. Dans le quatrième paradigme, la différence culturelle et l'ethnicité n'occupent plus une place absolue, car ce ne sont que des aspects d'une hétérogénéité plus large, aux multiples facettes.

Chacun des trois premiers paradigmes produit une conception ou théorie pédagogique que nous pourrions appeler « pédagogie des étrangers » (« *Ausländerpädagogik* » étant le terme courant dans les pays germanophones pour une pédagogie compensatoire centrée sur les étrangers) : (1), « pédagogie interculturelle » (2), « critique de la pédagogie interculturelle » (3), la littérature étant désormais très riche, cf. par exemple Auernheimer (1995). Dans ces pédagogies, le concept de culture est central et l'idée de prise en compte des spécificités culturelles est censée guider l'activité éducative à travers un éventail de démarches qui vont de l'organisation de l'enseignement à la décoration des salles de classe, du choix des enseignants (dont l'origine culturelle n'est pas indifférente) à l'enrichissement des contenus du curriculum.

Comme on l'a souvent remarqué, dans ce genre d'approches somme toute assez variées qui font partie de la famille « interculturelle », un concept de culture peu ou mal défini est à la base de quelques malentendus. Un de ces malentendus est la distinction souvent non suffisamment claire entre l'appartenance à une culture, à un groupe (ou à une classe) défini par ses caractéristiques socio-économiques communes ou par son appartenance à une nation. Le concept d'ethnicité, d'une certaine manière l'expression extrême de l'appartenance à une culture d'origine, devient pour certains auteurs une sorte de mot magique grâce auquel les cultures des minorités, qui sont la plupart du temps exclues ou marginalisées, peuvent être valorisées. Dans les pays au taux élevé de migrants, les propositions d'éducation interculturelle finissent en général par être réduites à la valorisation des cultures des migrants.

Un deuxième malentendu est la conséquence pédagogique d'une telle réduction. Dans la discussion germanophone, le concept d'ethnicité a été

banni pendant un certain temps du vocabulaire des sciences sociales à cause des connotations liées aux crimes commis au nom d'actions de « purification ethnique » par le régime national-socialiste. Toutefois, le concept d'ethnicité est redevenu convenable dans les pays germanophones après sa réimportation des États Unis, où il s'était développé dans le contexte politique du *civil rights movement*. Le mot « ethnicité », lié aux États Unis au mouvement d'émancipation des minorités de couleur, est revenu en Europe « chimiquement purifié », comme l'écrivent Dittrich et Radtke (1990, p. 26). C'est pour cette raison qu'un certain courant de la pédagogie interculturelle de langue allemande emploie le mot « ethnicité » comme un concept-clé : les enfants issus de familles migrantes devraient trouver leur place à l'école à travers la « célébration de leur ethnicité » (Nieke, 1995, p. 1995). Cette façon de conceptualiser l'éducation interculturelle peut engendrer des interprétations problématiques dans la formation des enseignants et dans les pratiques scolaires. Qui n'a pas entendu parler de « semaines interculturelles » dans la formation initiale des enseignants, dont le plat de résistance était le spectacle de flamenco dansé par des jeunes filles de deuxième génération ? Prendre en compte les spécificités et les différences culturelles signifierait alors simplement encourager les élèves issus de familles migrantes à exhiber leurs costumes folkloriques et, dans la meilleure des hypothèses, à parler et chanter dans leurs langues d'origine dans certaines occasions. L'excessive focalisation sur le concept d'ethnicité a conduit d'autre part également à des prises de position de rejet radical de toute signification que la spécificité culturelle pourrait avoir en contexte scolaire. Selon Radtke (1995) aucune proposition pédagogique basée sur une prise en compte de la pluralité culturelle ne pourrait changer la situation de discrimination institutionnelle dont sont victimes les enfants de migrants, car la question de fond est uniquement de nature socio-économique : les institutions (non seulement l'école) discriminent ceux qui sont moins bien situés du point de vue matériel. Des approches « interculturelles » accentueraient ce clivage.

Des objections similaires ont été proposées dans la critique française de l'éducation interculturelle, quoique les étapes de la discussion présentent une configuration partiellement différente. Le concept d'ethnicité a été banni pendant longtemps du répertoire des sciences sociales, selon De Certeau (1987) en vertu de la tradition républicaine hostile à la reconnaissance de minorités culturelles et en lien avec l'orientation dominante, structuraliste et marxiste, dans les sciences sociales. La pédagogie interculturelle sortie des plumes d'auteurs français est donc moins touchée par le risque de mythifier l'ethnicité. Malgré cette caractéristique, l'éducation interculturelle conceptualisée en France a été critiquée comme « pédagogie-couscous », ce qui a contribué à marginaliser l'éducation et la pédagogie interculturelle et à engendrer des positions radicalement critiques à l'instar de celles qui se sont manifestées en Allemagne. À côté de cette

ligne de discussion, on peut néanmoins remarquer que les concepts d'appartenance ethnique et d'ethnicité semblent désormais être réhabilités en France comme termes utiles pour décrire et analyser certaines réalités (Payet, 1995 ; Tribalat, 1995).

En somme, les critiques à la prise en compte des spécificités et des différences culturelles en éducation et en pédagogie conduisent certains à jeter le bébé avec l'eau du bain. De la primauté du culturel à la primauté du socio-économique ? Ce n'est pas en niant l'importance des spécificités culturelles que les structures des systèmes d'éducation se transformeront et que la justice sociale sera réalisée dans ces institutions. Un retour à l'ère de la sous-estimation de la culture, concept qui contribue pourtant dans notre époque à l'analyse de la société (Camilleri, 1995) risque au contraire de fournir la légitimation « scientifique » pour la restauration, en pédagogie comme en politique de l'éducation, d'un paradigme « zéro », le paradigme monoculturel.

Dans le quatrième paradigme, nous pouvons parler d'une « pédagogie de la pluralité socioculturelle ». Des argumentations proches de ce paradigme ont été proposées, entre autres, par Abdallah-Pretceille (1997). Dans cette pédagogie, on viserait à intégrer dans l'organisation et dans les contenus de l'enseignement les besoins et les caractéristiques sociales, culturelles, religieuses, et individuelles de plusieurs types d'élèves, dont les spécificités et les différences seraient l'objet d'attention, de valorisation et si nécessaire de soins particuliers, mais dans une optique d'intégration et non de séparation. Par rapport aux propos d'Abdallah-Pretceille nous soulignons que, d'après notre argumentation dans la première partie de cet article, une telle pédagogie de la pluralité ne peut être pensée avec crédibilité que simultanément à une réflexion sur les réformes des systèmes d'éducation qui sont dans la plupart des cas encore à réaliser.

La primauté de la différence culturelle et de l'ethnicité pensées comme questions liées aux minorités ethniques (et souvent seulement aux migrants) a une conséquence également au niveau de la réflexion sur l'éducation, donc au niveau de la pédagogie. La « pédagogie interculturelle » s'est constituée, en Europe occidentale, comme « sous-discipline »⁴ à partir du milieu

4. Quelques indicateurs : la Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE) entretient depuis les années 80 un groupe de travail permanent appelé « éducation interculturelle ». La société allemande de recherche en éducation (DgE) a entretenu pendant les années 90 un groupe de travail appelé de la même façon. Depuis 1999, toutefois, le groupe allemand d'éducation interculturelle a été regroupé avec la commission d'éducation comparée et la commission pédagogie du Tiers Monde : la nouvelle commission s'appelle désormais « interkulturell und international vergleichende Erziehungswissenschaft ». En France comme en Allemagne, certains éditeurs publient des livres à contenu pédagogique dans le cadre de séries, par exemple « Espaces interculturels » (L'Harmattan) ou en consacrant entièrement leurs activités aux questions interculturelles (Verlag für interkulturelle Kommunikation).

des années 70. Le résultat de ces réflexions aurait dû être la transformation des politiques éducatives : ce projet s'est réalisé en surface seulement, car, comme nous l'avons vu, les pratiques courantes dans les écoles n'ont pas changé. Le *mainstream* de l'éducation n'a que très peu changé. Au niveau théorique, le projet d'une éducation interculturelle est resté pendant longtemps quasi totalement confiné dans un cercle restreint de spécialistes « de l'interculturel » et n'a trouvé que peu d'écho dans la discussion européenne sur les finalités de l'éducation et sur les contenus curriculaires. Ceux et celles qui ont commencé à réfléchir sur les enjeux liés aux aspects interculturels de l'éducation ont joué un rôle pionnier, semblable en quelque sorte à celui des premiers théoriciens de la comparaison scientifique en sciences de l'éducation (Jullien de Paris, 1817). La spécialisation « pédagogie interculturelle » était vraisemblablement nécessaire pour mettre sur pied au moins une esquisse d'éducation dont les fondements scientifiques (Dasen, 1997) se distingueraient de ceux de l'éducation monoculturelle. Il faut se demander si le moment ne serait pas venu pour que la pédagogie générale (ou encore plus amplement : les sciences de l'éducation) ne découvre la pluralité comme dimension jusqu'à présent sous-estimée et de ce fait attribuée à tort à une sous-discipline.

POUR UN PLURALISME CRITIQUE DANS LE CURRICULUM D'ÉDUCATION GÉNÉRALE

Si la dimension de la pluralité est restée jusqu'à très récemment quasi complètement aux marges de l'éducation et de la pédagogie générales, elle ne représente cependant plus le monopole de la pédagogie interculturelle. Dans les années 90, certains auteurs notamment en Allemagne, au Pays-Bas et au Royaume Uni (auteurs que l'on ne peut pas considérer comme des représentants de la sous-discipline pédagogie interculturelle, car ils ne font pas partie de ses circuits spécifiques) ont repris le sujet de la différence culturelle et de la pluralité (quelques-uns emploient le concept de pluralisme), pour différents éclairages autour de la question de savoir comment l'éducation générale peut être adéquate au monde actuel. Les arguments en faveur d'une extension du concept d'éducation générale sont en partie semblables à ceux qui guident les réflexions sur « l'interculturel », en partie plus axées sur d'autres phénomènes qui rendent notre monde « pluriel ». Les arguments incluent donc : caractère permanent ou structurel des migrations, intégration européenne, droits culturels des minorités et amélioration des relations entre minorités et majorités, internationalisation et globalisation (Watson, 1998). Mais aussi l'émergence de modèles de lecture du monde tels que l'acceptation d'un nombre infini (ou en tout cas très élevé) de modes de vie et de systèmes de valeurs, donc plausibilité du relativisme culturel. Sans prétention d'exhaustivité, nous résumons dans les

paragraphes qui suivent quelques exemples de réflexions menées en pédagogie générale, réflexions qui contiennent des éléments que nous considérons comme aptes à élargir la conception d'éducation interculturelle pour en faire une éducation inclusive d'une pluralité qui, d'après l'ensemble de ces réflexions, devra être définie de façon large. On constatera qu'une convergence entre ces propos et ceux de la pédagogie interculturelle n'est pas loin d'être accomplie.

- 1) Pour Heyting (1994) la pédagogie dans une société à risque (« Risikogesellschaft », Beck, 1986) se doit d'entrer en matière sur ces risques. Dans la société actuelle les normes n'ont plus que peu d'impact et ne représentent plus les piliers de la société (le terme employé au Pays-Bas est « depillarization ») ; ou, autrement dit, plusieurs systèmes de valeurs et de normes se côtoient, en partie suite à la libéralisation des modes de vie, en partie suite à la multiplicité des cultures qui coexistent suite aux migrations. Sous cet arrière-fond, le défi pour la pédagogie est de contribuer à maîtriser les risques.
- 2) Selon Rang (1994, p. 25) c'est une réduction problématique que de limiter les questions du pluralisme surtout aux problèmes du multiculturalisme. Son approche théorique, qui est toutefois avant tout philosophique, est le pluralisme. Celui-ci est une attitude qui implique la confrontation avec la pluralité. L'approche pluraliste caractérise également les propos de Van Haaften et Snik (1994) qui reprennent le concept de « déprovincialisation de la pensée » développé par Adorno. Avec l'approche pluraliste entre en jeu la question du relativisme des valeurs. Le consensus opéré sur des règles de base telles que la justice, la responsabilité et le respect envers d'autres personnes, et de tenir compte des intérêts ou besoins des autres, devrait rendre chaque individu capable de réflexion et de décision indépendamment de son origine ou sentiment appartenance culturelle (Spiecker, 1994).
- 3) Dans son projet pour une théorie de l'éducation générale, Klafki (1994) a dressé une liste de thèmes-clés typiques de notre époque (« epochaltypische Schlüsselprobleme »). Parmi ces thèmes, certains font partie d'une éducation internationale (ibid., p.81) : la perspective globale, l'inégalité produite par la société, les relations interpersonnelles et, dans ce contexte, le problème de la reconnaissance de l'autre. Ces thèmes sont à traiter de façon interdisciplinaire.
- 4) En relation avec l'intégration européenne, des propositions sont faites au sujet du curriculum européen (McLean, 1993). L'objectif de ces analyses et de ces projets théoriques et didactiques est de contribuer à former les attitudes d'ouverture et les savoirs nécessaires pour une vie sous l'égide de la coopération internationale. Surtout les disciplines traditionnellement les plus susceptibles de véhiculer des contenus liés à la

nation (en particulier l'histoire et la géographie) et leurs moyens d'enseignement sont concernés.

- 5) Pour certains auteurs, une nouvelle conception de la formation linguistique serait la voie royale pour s'approprier la conscience de la diversité des cultures et pour en comprendre les enjeux sur les plans non seulement cognitif, mais également affectif et social. Des projets qui visent explicitement l'éveil aux langues et aux cultures (Byram & Morgan, 1994 ; Perregaux, ce volume) concrétisent cette approche. Mais c'est aussi à travers un enseignement plus efficace des langues étrangères et la promotion de l'enseignement bilingue que l'éducation générale peut s'approcher de l'idéal d'une inclusion de la pluralité. Comme pour la construction d'un curriculum européen en histoire et géographie, l'intégration européenne est un des arguments employés pour renforcer la légitimation d'une formation linguistique favorisant l'ouverture à la pluralité. On retrouve cet argument dans les textes pédagogiques comme dans les documents de politique éducative. L'apprentissage des langues modernes (ou vivantes) peut être lu comme une version contemporaine de l'idée de Wilhelm von Humboldt, qui, dans ses propos sur l'éducation générale publiés entre la fin du dix-huitième et le début du dix-neuvième siècle, idées qui ont inspiré son activité de ministre réformateur de l'éducation en Prusse, propageait l'étude des langues anciennes (le grec et l'hébreu notamment) comme élément-clé de l'éducation générale. Humboldt fut par ailleurs un des pères fondateurs de l'idée du relativisme culturel, la variété des langues représentant pour lui le symbole le plus « parlant » de la diversité humaine (Humboldt, 1836/1998).

Les lignes d'argumentation évoquées ci-dessus permettent d'enrichir l'idée d'une éducation générale ouverte à et inclusive de la pluralité au-delà d'une réaction aux conséquences de la présence de migrants et de minorités ethniques nationales, sans pourtant exclure cette problématique. Une fois établi que le concept de pluralité n'est pas seulement une question de prise en compte des différences culturelles des minorités physiquement présentes, il devient plus clair qu'il s'agit en fait de revisiter de manière critique les contenus culturels de l'éducation. Ces contenus sont selon Meyer (1996) désormais tendanciellement homogènes dans tous les systèmes d'enseignement de la planète. Il est vrai que la globalisation rend de moins en moins importantes les spécificités nationales des curricula officiels (les plans d'enseignement imprimés) de l'enseignement primaire et secondaire, qui apparaissent donc comme très semblables à travers les frontières nationales. Mais il est néanmoins incontestable (les recherches empiriques disponibles le montrent) que les circonstances régionales et locales créent des curricula réels spécifiques et différents entre eux. Ceux-ci peuvent se différencier passablement des curricula officiels, comme le montre par exemple

le décalage entre la volonté exprimée par tous les systèmes d'enseignement européens d'offrir un enseignement des langues étrangères de qualité et la difficulté souvent rencontrée de réaliser ce postulat. Quelques traces des cinq approches que nous avons citées à titre d'exemples (six si l'on ajoute l'éducation interculturelle liée aux migrations) sont présentes dans les discours rhétoriques des politiques éducatives et dans les plans d'enseignement. Mais la pluralité est encore loin d'être intégrée dans l'habitus des systèmes d'éducation.

En poursuivant le raisonnement, notre troisième hypothèse est la suivante :

Il est possible de transformer les contenus culturels de l'éducation générale en les rendant inclusifs de la pluralité et favorables au pluralisme, si les systèmes d'enseignement prennent leurs distances d'un traitement marginalisant des différences. Un système d'éducation inspiré d'un modèle démocratique et de la « liberal education » a toutes les chances d'être la garantie pour une éducation générale ouverte à la pluralité et pluraliste. Un système d'éducation forgé sur le moule d'une société divisée en classes et donc organisé en trois ou même quatre filières constitue par contre un obstacle à ce développement. Comme pour la conceptualisation de l'éducation interculturelle, la relation entre théorie de l'éducation et politique de l'éducation est essentielle pour définir un concept d'éducation inclusive de la pluralité.

Comment établir un lien entre les réflexions sur la pluralité dans l'éducation générale et la problématique plus ciblée des minorités socioculturelles et linguistiques ? La convergence que nous avons constatée entre les propos de la discipline « pédagogie générale » et ceux de la pédagogie interculturelle devient un défi.

Le défi consiste à créer les conditions (entre autres par l'éducation) pour que le contact avec les différences, avec la pluralité, soit conscient, fructueux et à la fois critique, tout en évitant le risque du particularisme. Nous appellerons cette démarche un pluralisme critique. Le pluralisme critique implique la décision de se confronter à la variété des langues, cultures, religions et appartenances sociales représentées physiquement par différents individus et groupes, mais aussi à la pluralité des idées qui peuvent être véhiculées autrement que par la présence physique d'individus et de personnes : par des messages verbaux et non verbaux transmis par toutes sortes de moyens d'interaction y compris les moyens d'enseignement, la littérature, les médias, dans le cadre de l'éducation et en dehors de celle-ci.

Une éducation qui intègre et qui favorise cette démarche pluraliste devra s'articuler (c'est notre proposition) en quatre objectifs.

I	II
Valorisation subjective et objective de l'identité et de la position des élèves aux bagages socioculturels et linguistiques « différents »	Choix des contenus du curriculum impliquant une pluralité des cultures et le respect de leurs points de vue
III	IV
Formation de compétences communicatives orientées sur des situations concrètes	Acceptation de la pluralité socioculturelle, religieuse et linguistique comme défi pour la démocratie

Nous ne développerons pas ici la discussion de ces quatre objectifs (Allemann-Ghionda, 1999a, pp. 516 – 527). La valorisation de l'identité des minorités (socioculturelles, linguistiques, religieuses) est conservée dans cette conception, mais ne représente qu'un des piliers.

Le concept d'éducation pluraliste ne saurait pas être limité à une reconstitution des contenus culturels et à l'exercice du raisonnement critique sur des textes présentant différentes perspectives. Il contient nécessairement un aspect orienté vers la communication et l'action ; on se souviendra du propos de Tenorth (1994) pour qui la disponibilité d'interagir de façon communicative dans la société serait à la base d'une éducation qui promeut la sensibilité aux différences. Mais comment cette disponibilité à interagir de façon communicative naît-elle ? C'est l'éducation même qui peut y contribuer. Développer des compétences sociales et communicatives signifie que l'analyse de situations concrètes d'ambiguïté culturelle et sociale et des sentiments que de telles situations peuvent engendrer, joue un rôle primordial. Accorder un espace à ce travail affectif et à la fois cognitif et social, est un défi qui apparaît dans toute son importance si l'on pense au décalage actuel entre réalité sociale et préparation des individus à trouver une place dans cette réalité. Il s'agirait de travailler explicitement à la formation de compétences stratégiques (qualifications-clés) qui puissent rendre les individus à même d'analyser des situations communicatives de mixité socioculturelle et de participer de façon consciente et efficace à la communication. Dans une société qui est déterminée par la pluralité des valeurs et des normes ainsi que par un métissage social et culturel, dans une école qui adopte l'orientation intégrative (et qui reproduit donc l'hétérogénéité de la société), il est indispensable d'affiner ses instruments de compréhension des messages verbaux et non verbaux qui apparaissent comme « différents » : si cette compréhension n'est pas assez développée, ce sont les préjugés qui régneront. Une partie de ce travail de prévention et de déconstruction des préjugés pourra être accomplie à travers les objectifs I, II et IV. La partie plutôt psychologique et communicative dont il est question ici (objectif III) doit faire appel à des instruments développés dans la

psychologie culturelle, la psychologie interculturelle et la psychologie sociale (Thomas, 1996).

Dans les situations d'apprentissage organisé, à l'école, il est rare qu'en cas de conflit (personnel ou aux connotations sociales ou culturelles) une véritable analyse et intervention professionnelle aient lieu. Ce genre de situations est le plus souvent ignoré, car l'école est généralement perçue comme lieu de transmission des savoirs (trop souvent seulement des notions). Ce qui est proposé ici est de donner une place bien définie et une dignité à une démarche formative non strictement liée à la transmission de savoirs, mais à la construction de compétences que nous pouvons appeler communicatives ou, plus largement, sociales. Ce type de compétence est d'ailleurs mentionné dans certains plans d'enseignement (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1995), quoique des indications manquent totalement sur la façon de les construire. Nous proposons de définir ces compétences comme contenant une composante métalinguistique (réflexion sur la langue, en particulier sur les différentes expressions linguistiques), une composante métaculturelle (réflexion sur les enjeux culturels, en particulier sur les différentes expressions culturelles), une composante métasociale (réflexion sur les enjeux sociaux, en particulier sur les différences dues à des facteurs socio-économiques), et une composante métacommunicative (réflexion sur la qualité de la communication entre les individus et les groupes sociaux). Une telle conception de l'éducation générale et de la pédagogie entraîne des conséquences également pour le curriculum de la formation des enseignants (Allemann-Ghionda, Perregaux & De Goumoëns, 1999).

CONCLUSION

Une comparaison avec l'état de la réflexion aux États-Unis (comparaison que nous ne pouvons pas approfondir ici par manque d'espace) montre que les postulats de prise en compte des cultures des minorités ont atteint dans ce pays un degré supérieur de légitimation. Le canon de l'éducation générale a été radicalement transformé dans un nombre considérable d'institutions de l'enseignement supérieur (pour une apologie : Steiner-Khamsi, 1992 ; pour une approche polémique : D'Souza, 1992). Si l'on reconstruit l'historique de la discussion théorique sur les présupposés pédagogiques de cette transformation, on voit que la préoccupation de remettre en question et de rendre pluriels les contenus culturels de l'éducation sans se contenter de revendiquer une discrimination positive des minorités ethniques (qui porte en soi le germe de la stigmatisation) traverse la discussion. Nous citerons à titre d'exemple Sleeter et Grant (1999) du côté des « multiculturalistes », et d'autre part Lauter (1991), Hirsch (1987) du côté d'une théorie de l'éducation sans connotation explicitement

multiculturaliste. Il est à l'évidence possible aujourd'hui, aux États Unis, d'oser une synthèse entre l'éducation classique, humaniste, la *liberal education* et les différents courants particularistes de l'éducation, de l'éducation multiculturelle jusqu'aux revendications féministes et gay (Nussbaum, 1998). Nous sommes très éloignés en Europe occidentale d'un tel syncrétisme pédagogique. La discussion ne peut d'ailleurs que prendre des accentuations différentes en Europe, car différentes sont l'histoire et le statut juridique et politique des minorités, différente est l'influence des mouvements sociaux sur les discussions de théorie et politique éducative, différentes sont les motivations sociales et politiques qui sont ressenties comme prioritaires pour changer le concept d'éducation, différente est la qualité de l'échange entre pédagogie et politique éducative.

Une convergence des deux courants de discussion (le courant minoritaire « interculturel » et le courant majoritaire « général ») commence toutefois à se manifester en Europe occidentale et permet d'avancer dans la formulation d'un concept d'éducation générale non seulement construit sur le respect des identités et des besoins éducatifs des minorités culturelles, mais plus largement conçu.

Un sujet historiquement encore fragile comme la dimension de la pluralité en éducation a besoin à la fois d'une réflexion théorique forte et d'une politique éducative affirmative.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille. M. (1997). L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 219-227). 2^e édition. Berne : Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1997). Interkulturelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36^e supplément, 107-149.
- Allemann-Ghionda, C. (1998). « ...à vrai dire, ils nous embêtent. » L'école et la normalité factice. In G. Sturny-Bossart & A.-M. Besse Caiazza (Éd.), *Handicap et migration : Un double défi pour la formation en Suisse ?* (pp. 11-23). Lucerne : Édition du Secrétariat suisse de pédagogie curative et spécialisée.
- Allemann-Ghionda, C. (1999a). *Schule, Bildung und Pluralität : Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Berne : Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (1999b). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe : un péché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 119-146). Paris : L'Harmattan.
- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns C. & Perregaux C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Éditions universitaires.

- Allemann-Ghionda, C., Perregaux, C. & De Goumoëns, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Berne : Direction du PNR 33 ; Aarau : Centre suisse de coordination de la recherche en éducation.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. 2^e édition revue et augmentée. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G., van Dyck, R., Petzel, T., Sommer, G. & Wagner, U. (1998). Wie gehen Lehrer/innen mit kulturellen Differenzen um ? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 1 (4)*, 597-611.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission « Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft » beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied : Luchterhand.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Camilleri, C. (1995). Sociétés pluriculturelles et interculturalité. In C. Camilleri (Éd.), *Différences et cultures en Europe* (pp. 85-103). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Commission européenne (1995). *Systèmes d'enseignement et d'éducation*. Bruxelles : Eurydice.
- Dasen, P. R. (1997). Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Multiculture et éducation en Europe* (pp. 263-284). 2^e édition. Berne : Lang.
- De Certeau, M. (1987). Économies ethniques : pour une école de la diversité. In OECD/CERI (Éd.), *L'éducation multiculturelle* (pp. 170-196). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Delors, J. (Éd.). (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle*. Paris : Unesco et Odile Jacob.
- Dittrich, E. & Radtke, F.-O. (1990). Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten. In E. Dittrich & F.O. Radtke (Eds), *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten* (pp. 11-40). Opladen : Westdeutscher Verlag,
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern : Autor.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York : Waxmann.
- Gorter, R. J. (Ed.). (1986). *Views on core curriculum. Contributions to an international seminar*. Enschede : National Institute for Curriculum Development.
- Heyting, F. (1994). Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risikobeherrschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32^e supplément, 65-78.

- Hirsch, E. D. Jr (1987). *Cultural literacy : What every American needs to know*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Humboldt, W. von (1998). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (Première édition 1836 ; édité par D. Di Cesare). Paderborn : Schöningh.
- Jullien de Paris, M.-A. (1817). *Esquisse et vue préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris : Colas, Delaunay & al.
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 4^e édition. Weinheim & Basel : Beltz.
- Kussau, J., Oertel, L. & Wohlgemuth, A. (1998). *Reform und Immobilismus im Schulwesen. Eine Politikstudie über Strukturreformen anhand der Kantone Basel-Stadt, Bern, Genf, Tessin, Zürich (Projet de recherche réalisé pour le Fonds national suisse de la recherche scientifique)*. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Zürich : Kantonale Bildungsdirektion.
- Lauter, P. (1991). *Canons and contexts*. Oxford : Oxford University Press.
- Lischer, R. (1997). *Intégration : Une histoire d'échecs ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Office fédéral de statistique.
- McLean, M. (1993). Das europäische Curriculum. In K. Schleicher (Ed.), *Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit* (pp. 261-276). Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meyer, J. W. (1996). Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34^e supplément, 23-34.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen : Leske und Budrich.
- Nóvoa A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée, le champ et la carte. *Les Sciences de l'éducation*, 2-3, 1-61.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*, 3rd edition. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Payet, J.-P. (1995). Cultures, ethnicité, école. Tentative de réflexion dans la tourmente. *Migrants-Formation*, n. 102, 74-81.
- Radtke, F.-O. (1995). *Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahr eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. Antrittsvorlesung*, Frankfurt am Main, 23.5.95. Frankfurt : J. W. Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Rang, A. (1994). Pädagogik und Pluralismus. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds). *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität und Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 23-50). Weinheim : Deutscher Studienverlag.
- Rey-von Allmen, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter*. Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève.

- Rist, U. (1999, 3 février). Geschlechtergetrennter Unterricht. *Basler Zeitung*, p. 29 (Quotidien suisse édité à Bâle).
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1999). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. 3rd edition. Upper Saddle River, NJ : Merrill.
- Spiecker, B. (1994). Öffentliche Moral, moralischer Pluralismus und moralische Erziehung. Ein konzeptioneller Beitrag zu einer öffentlichen Debatte. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität und Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 189-206). Weinheim : Deutscher Studienverlag,
- Tenorth, H.-E. (1994). « *Alle alles zu lehren* ». *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Thomas, A. (Ed.). (1996). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen : Hogrefe.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : La découverte.
- Van Daele, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Haafden, W. & Snik, G. (1994). Allgemeinbildung als Entprovinzialisierung des Denkens. In F. Heyting & H.-E. Tenorth (Eds), *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität und Erziehung und Erziehungswissenschaft* (pp. 65-82). Weinheim : Deutscher Studienverlag.
- Watson, K. (1998). Memories, models and mapping : the impact of geopolitical changes on comparative studies in education. *Compare*, 28 (19), 5-31.