

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**Introduction aux approches
interculturelles en éducation**

Abdeljalil Akkari

Carnets des sciences de l'éducation
2009

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

Table des matières

Introduction	5
I. L'émergence des approches interculturelles en éducation	7
1. L'éducation scolaire comme projet d'homogénéisation culturelle	7
2. La diversité culturelle devient légitime dans l'espace scolaire	9
II. Les concepts clefs des approches interculturelles	13
1. Culture	13
2. De l'ethnocentrisme au relativisme culturel	16
3. L'école : entre égalité et différence	19
III. Les migrations internationales et l'intégration des minorités culturelles	23
1. Les migrations internationales	23
2. La gestion des flux migratoires	25
3. Les concepts d'assimilation, d'intégration et de minorité	28

4. Processus d'enculturation et d'acculturation	35
IV. L'éducation multiculturelle en Amérique du Nord	41
1. Les circonstances de l'apparition du multiculturalisme aux Etats-Unis	41
2. L'évolution de l'éducation multiculturelle aux Etats-Unis	47
3. Le multiculturalisme canadien	49
V. La gestion de la diversité culturelle dans les systèmes éducatifs en Europe	55
1. Une problématique initialement liée aux migrations	55
2. L'éducation interculturelle en Suisse	59
3. L'éducation interculturelle en France	61
4. L'éducation interculturelle en Espagne	65
5. Multiculturel ou interculturel	68
VI. La diversité linguistique à l'école : une ressource pour les approches interculturelles	73
1. Le plurilinguisme en débat	73
2. Vers une éducation plurilingue pour tous les élèves	79
Éléments de synthèse	87
Glossaire	99
Références bibliographiques	105

INTRODUCTION

Les approches interculturelles sont au cœur des politiques éducatives et plus généralement des sociétés contemporaines. En effet, la présence de nombreux élèves migrants ou issus de cultures minoritaires pose des défis pédagogiques et sociaux aussi bien pour l'institution scolaire que pour les enseignants. Ce texte vise à familiariser les lecteurs avec les thèmes soulevés par la diversité culturelle dans les systèmes éducatifs. Le premier chapitre a pour objectif de mettre en évidence les facteurs qui ont contribué à l'émergence des approches interculturelles dans le système éducatif. Le deuxième chapitre s'attèle à clarifier les principaux fondements théoriques et conceptuels des approches interculturelles en éducation. Différents concepts (culture, ethnocentrisme, relativisme culturel, différence, égalité) seront discutés. Le troisième chapitre aborde les thèmes des migrations internationales, de l'intégration des minorités culturelles et de leurs conséquences sur la gestion des rapports sociaux et du système éducatif. Le

ABDELJALIL AKKARI

quatrième chapitre se propose d'éclairer les circonstances du développement du multiculturalisme anglo-saxon. Le cinquième chapitre mettra en évidence la diversité des approches interculturelles en Europe. Le sixième chapitre abordera la question de la diversité linguistique comme un moyen pour mettre en œuvre les approches interculturelles. Le septième et dernier chapitre proposera des éléments de synthèse et présentera un survol des défis futurs des approches interculturelles en éducation.

CHAPITRE I

L'ÉMERGENCE DES APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

1. L'éducation scolaire comme projet d'homogénéisation culturelle

L'éducation publique s'est progressivement instituée en Europe à la fin du 19^{ème} siècle comme une socialisation méthodique dans une société particulière. Cette dernière était considérée comme homogène ou en voie de le devenir sur les plans politique, culturel et linguistique. Elle puise sa légitimité dans trois sources principales : les institutions religieuses, le positivisme et le nationalisme.

Même si elle a constitué une certaine rupture par rapport à l'enseignement contrôlé par l'église, l'école publique a en réalité repris à son compte le projet d'homogénéisation et de transformation radicale des individus et des groupes sociaux. L'alphabétisation de

masse s'est simplement substituée à l'éducation religieuse (Beillerot, 1998).

Le positivisme et l'héritage de la philosophie des Lumières ont également fortement façonné l'école publique. La diffusion de la culture scientifique par l'école visait à combattre l'ignorance et à libérer les individus des archaïsmes traditionnels. L'éducation était pour le siècle des Lumières porteuse de progrès et d'émancipation. Elle devait faire sortir l'homme de sa sphère culturelle particulière. Avec Condorcet et les instituteurs de la République, c'est l'école porteuse de valeurs universelles qui s'installe d'abord en Europe puis progressivement dans le reste du monde.

L'école a été aussi instituée pour être au service de la consolidation du nationalisme et de la formation de l'esprit patriotique des futurs citoyens. En effet, la nation avait besoin d'un auxiliaire efficace pour assimiler les cultures et les particularismes régionaux aux cultures nationales du 19^{ème} siècle. Ainsi, les Bretons ont dû mettre de côté leur langue dès leur entrée dans le système scolaire français. De même, les enfants amérindiens au Canada ou les Aborigènes en Australie étaient retirés de leurs familles et placés dans des pensionnats afin d'être éduqués en anglais.

Par conséquent, nous pouvons dire que l'éducation scolaire s'est constituée dès l'origine avec un ethnocentrisme par rapport à certains groupes sociaux (femmes, populations rurales, catégories sociales défavorisées, cultures minoritaires et migrants etc.). À

vrai dire, l'école obligatoire avait pour but explicite initial de former des citoyens, certes éclairés, mais répondant aussi à l'agenda politique dominant de l'époque, notamment le nationalisme. De nos jours, lorsqu'on se penche sur cette époque historique, on ne retient habituellement que la dimension humaniste prônant la citoyenneté et on oublie un peu trop vite la vision nationaliste et colonialiste qui a accompagné l'expansion scolaire occidentale.

Toute démocratisation véritable de l'espace politique ne manquera pas d'ébranler les mythes fondateurs de l'école publique et sa mission d'homogénéisation culturelle. Les approches interculturelles constituent à ce propos une saine interrogation sur l'école, émancipatrice sans doute pour certains groupes sociaux, mais aussi oppressive et aliénante pour d'autres. L'école s'est montrée dès l'origine de son instauration peu respectueuse des cultures minoritaires ou régionales et encore moins de celles des peuples indigènes ou colonisés, réputés éloignés des critères de civilisation. Scolariser, c'est aussi convertir et inculquer des valeurs et des croyances loin d'être partagées par tous les apprenants potentiels.

2. La diversité culturelle devient légitime dans l'espace scolaire

Durant le 20^{ème} siècle, trois facteurs sont venus progressivement perturber cette certitude bien établie d'une école monoculturelle au service d'une nation

conçue comme culturellement homogène : la décolonisation, la démocratisation croissante de la vie publique et l'internationalisation des migrations.

En premier lieu, l'accession à l'indépendance dans les années 50-60 de la plupart des pays d'Afrique et d'Asie a été obtenue grâce à un long processus de libération. L'école héritée de la colonisation a été remise en question dans ces pays nouvellement indépendants, car elle a dévalorisé les cultures et les langues locales et a été organisée au bénéfice exclusif des colonisateurs. Elle a constitué, comme le souligne Kane (2003) pour le cas de l'Afrique, une aventure ambiguë, à la fois instrument d'aliénation culturelle mais aussi moyen d'émancipation.

En second lieu, la démocratisation croissante de la vie politique et sociale a extériorisé la pluralité culturelle de la plupart des sociétés humaines, y compris celles qui se considéraient auparavant comme ethniquement ou culturellement homogènes. Dans de nombreux pays, des programmes éducatifs valorisant les cultures et les langues minoritaires ont été mis en place durant cette période. Observons à ce propos l'apport incontournable du mouvement des droits civiques aux Etats-Unis. Celui-ci s'est d'abord développé au sein de la communauté noire pour mettre fin à la longue ségrégation scolaire institutionnellement entretenue. La communauté hispanique a pu obtenir dans le sillage du mouvement des droits civiques la possibilité d'utiliser l'espagnol dans des programmes publics d'éducation bilingue.

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

En troisième lieu, la mobilité grandissante des travailleurs et les migrations aux niveaux national et international ont produit des sociétés plus diverses quant à leur composition socioculturelle.

C'est sous l'impulsion de ces trois facteurs structurels inscrits dans la longue durée que les approches interculturelles se sont progressivement répandues partout dans le monde. Il s'agit d'un mouvement de réforme de l'éducation qui est donc par nature international et polysémique. Il touche diversement les pays et les régions du monde selon leurs contextes sociopolitiques, économiques et historiques. Ce mouvement est sans aucun doute l'une des clefs du devenir des systèmes éducatifs contemporains. Le facteur culturel s'ajoute à la variable milieu social, ce qui montre un changement de perspective dans la perception de l'élève différent. Ce dernier n'est plus uniquement celui qui vient d'un pays lointain ou d'un autre continent mais il peut être représenté par son voisin de palier porteur d'une langue différente, d'une culture différente ou d'un mode de vie différent.

Selon Pagé (1993), les approches interculturelles visent trois objectifs principaux : (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité sociale, (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité et (3) participer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses. Les éventuels conflits doivent trouver leur solution par la négociation et le débat démocratique.

ABDELJALIL AKKARI

Il est donc nécessaire de souligner que les approches interculturelles en éducation visent en priorité plus d'égalité, plus d'équité et plus de diversité à tous les niveaux du système éducatif. Le danger du communautarisme, parfois rattaché à tort aux approches interculturelles, n'a pas de sens car leur objectif principal est l'égalité des droits et non pas la recherche à tout prix de la différence et de l'isolement.

En définitive, les approches interculturelles en éducation se réfèrent aux adaptations nécessaires des systèmes éducatifs à la réalité pluriculturelle. Elles soutiennent des efforts réciproques de compréhension et d'acceptation entre les individus, les groupes et les pays. Elles supposent une conception dynamique de la culture. Toutes les cultures font l'objet d'évolutions internes et d'influences externes. La culture nationale historiquement constituée et stable est un mythe incompatible avec l'idée même d'ouverture du système scolaire à la diversité culturelle.

CHAPITRE II

LES CONCEPTS CLEFS DES APPROCHES INTERCULTURELLES

L'utilisation des approches interculturelles en éducation ne peut se faire sans l'appropriation d'un certain nombre de concepts fondateurs (Robles de Meléndez & Beck, 2009). Nous discuterons dans ce chapitre cinq concepts principaux : culture, ethnocentrisme, relativisme culturel, égalité et différence. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive puisque de nombreux autres concepts auraient pu être présentés tels que altérité, diversité, dialogue, universalisme.

1. Culture

Le concept de culture est une création anthropologique du 20^{ème} siècle occupant aujourd'hui une place de choix dans les sciences humaines et sociales. Ce concept est au centre des approches

interculturelles en éducation. Il est donc pertinent de tenter d'identifier ce que ce concept peut éclairer comme phénomène mais aussi de démontrer les risques et les limites de son utilisation.

C'est la définition anthropologique de la culture qui sous-tend l'utilisation de ce concept dans les approches interculturelles. Comme le souligne Doutreloux (1990), la culture est un système de représentations spécifique à l'espèce humaine. Il donne cohérence, sens et signification au vécu individuel et collectif. Les cultures ne diffèrent pas par leurs contenus, ou pas tellement, mais bien plutôt par la manière d'organiser ces contenus, de les associer et de les hiérarchiser.

La culture permet donc de caractériser un groupe, un peuple, une société avec un ensemble de pratiques culturelles ou un système de représentations (langue, religion, organisation politique, pédagogie, cuisine, vêtement, architecture etc.).

Toutefois, c'est la manière d'organiser et de hiérarchiser ces pratiques dans un contexte donné qui permet d'approcher le concept de culture (Guillaumin, 1994). Pour un enseignant par exemple, accueillir un élève de culture différente implique non seulement de le considérer comme porteur de caractéristiques culturelles particulières (langue, religion, organisation familiale, situation sociale, statut migratoire, etc.) mais surtout de le situer dans une dynamique reliant ces différentes caractéristiques entre elles et leurs rapports avec le contexte scolaire. En outre, il est primordial pour un

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

enseignant de saisir et de comprendre la manière dont un élève perçoit et interprète sa propre culture.

Pour l'anthropologue américain Geertz (1973), la culture est un modèle de significations incarnées dans des symboles qui sont transmis à travers l'histoire. La culture constitue donc un système de conceptions héritées qui s'expriment symboliquement, et aux moyens desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leurs connaissances de la vie et leurs attitudes devant elle. La culture est publique car les systèmes de significations sont essentiellement la propriété collective d'un groupe.

En fait, la culture n'est pas un catalogue de caractéristiques figées mais se présente avec des symboles, des liens, des hiérarchies, des ambivalences, des tensions, des emprunts à d'autres cultures et des bricolages permanents. La diversité des cultures, qui ont toutes une histoire, ne vient pas de leur éloignement, mais des relations qu'elles entretiennent (Lévi-Strauss, 1952). Il est donc absolument nécessaire dans le cadre des approches interculturelles en éducation de se prémunir contre toute définition essentialiste et figée du concept de culture. Comme le constate à juste titre Porcher (1994) :

Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages, sont évidemment essentiels à sa compréhension, même s'il n'est pas nécessaire de les maîtriser pour opérer en elle. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute

ABDELJALIL AKKARI

culture, son côté « tatoué », sa dimension « tigrée », son aspect « arlequin ». Le patrimoine est toujours d'origines multiples, et cela ne l'empêche nullement d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires. (p. 10)

Des différenciations existantes dans la littérature scientifique entre « culture individualiste » et « culture collectiviste » (Hofstede, 1994 ; Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008 ; Triandis, 1994), ou entre « culture monochrone » (le temps est géré de façon linéaire et l'individu effectue une tâche après l'autre) et « culture polychrone » (le temps est géré de façon circulaire et l'individu exerce plusieurs activités simultanément) (Clément & Girardin, 1997 ; Hall, 2003) peuvent être utiles mais sous-estiment d'une part la variété des groupes sociaux dans chaque culture et d'autre part, enferment les individus dans une sphère culturelle globalisante et immuable.

2. De l'ethnocentrisme au relativisme culturel

L'ethnocentrisme est une attitude partagée par toutes les cultures qui consiste à faire de sa culture d'origine le modèle de l'humanité. Cela revient à considérer les manières de vivre ou de penser, les coutumes et les croyances de la culture à laquelle on appartient comme les meilleures. Comme l'a affirmé Herskovits (1967) :

L'ethnocentrisme est la position de ceux qui estiment leur propre manière de vivre préférable à toute autre. Comme suite logique au processus d' « enculturation »

de leur enfance, la plupart des individus entretiennent ce sentiment à l'égard de leur culture, qu'il s'exprime ou non. (p. 61)

Pour chaque individu, l'ethnocentrisme permet l'évaluation et l'interprétation des cultures différentes selon une échelle spécifique à sa propre culture. L'ethnocentrisme peut impliquer des jugements de valeur concernant d'autres individus porteurs d'une culture dont les pratiques sont incompréhensibles pour soi, parce que méconnues. À ce propos, les habitudes alimentaires illustrent bien l'ethnocentrisme puisque nous sommes capables de *manger tout et n'importe quoi* à condition d'avoir été socialisés dès l'enfance à certaines pratiques culinaires.

À propos de l'ethnocentrisme, il nous semble primordial de distinguer l'ethnocentrisme défensif de l'ethnocentrisme offensif. L'ethnocentrisme défensif exprime la volonté d'un groupe de préserver sa culture d'origine, sa langue ou toute autre caractéristique de son patrimoine historique. Ce type d'ethnocentrisme s'observe au sein de toutes cultures minoritaires ou majoritaires. Par exemple, les locuteurs des langues régionales en Europe peuvent exprimer un ethnocentrisme défensif pour montrer leur volonté de sauvegarder leurs langues face au rouleau compresseur des langues nationales ou internationales.

En revanche, l'ethnocentrisme offensif, intimement lié au colonialisme, consiste pour un individu (un peuple ou un pays), à considérer ses valeurs et caractéristiques

culturelles non seulement comme les meilleures, mais comme devant être adoptées, de gré ou de force, par les autres peuples ou cultures. À l'école, les manuels scolaires illustrent bien la propension à l'ethnocentrisme offensif notamment par le biais des cartes géographiques ou par la présentation de l'histoire nationale et celle des autres peuples et cultures (Preiswerk & Perrot, 1975 ; Blondin, 1990).

L'un des objectifs prioritaires des approches interculturelles en éducation est de contrer la tendance habituelle des acteurs scolaires à produire des comportements ethnocentriques. Donc, une ouverture au relativisme culturel est nécessaire pour mettre en place les approches interculturelles en éducation. Le relativisme culturel consiste à analyser et évaluer les comportements des individus porteurs de cultures différentes par rapport à leurs propres repères culturels. Le relativisme culturel exige une certaine connaissance des autres cultures (histoire, caractéristiques, etc.).

Cependant, le relativisme culturel absolu ou radical qui consiste à justifier et accepter tous les comportements liés à des pratiques culturelles n'est pas une attitude favorable aux approches interculturelles. En ce sens, toutes les cultures peuvent faire l'objet de critiques et d'oppositions. Ainsi, l'excision et d'autres types de pratiques culturelles similaires ne peuvent pas être justifiées avec le prétexte du relativisme culturel. Si le recours aux connaissances scientifiques et au débat démocratique permet de contester certaines pratiques

culturelles, il n'y a pas de sens de vouloir les maintenir au nom du relativisme culturel.

Le relativisme culturel radical provoque un droit à l'enfermement et une sur-idéalisation des cultures traditionnelles. Il peut nier aux individus le droit d'appartenir à une culture humaine et les pousse à être figés dans un système de valeurs résistant à tout changement (Abou, 1992). Pour reprendre l'expression de l'anthropologue française Françoise Héritier, il faut relativiser le relativisme culturel en postulant que le chemin d'émancipation difficilement parcouru en Europe depuis les siècles des Lumières peut être également franchi par les autres cultures.

En définitive, toute la fécondité des approches interculturelles est liée à la nécessité d'un équilibre complexe et fragile entre la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle mais aussi la nécessité pour tous les individus de vivre dans la dignité et la liberté même au prix d'une rupture avec leurs cultures d'origine ou celles de leurs parents.

3. L'école : entre égalité et différence

Evoquons maintenant l'importance du concept d'égalité dans l'émergence des approches interculturelles en éducation. Il faut rappeler que l'émergence de la scolarité obligatoire de masse à la fin du 19^{ème} siècle souligne l'égalité de traitement des individus dans le système scolaire. Il s'agit donc d'une avancée considérable par rapport à un système d'enseignement

antérieur réservé aux groupes sociaux les plus favorisés. C'est aussi une avancée par rapport aux sociétés dans lesquelles la reproduction sociale s'effectue de manière héréditaire.

La scolarisation obligatoire de tous les enfants d'une génération marque le début d'un acte fondateur des démocraties contemporaines et une progression dans l'histoire de l'humanité : le mérite scolaire déterminera la place des individus dans la société. Dans les années 50-60, la sociologie de l'éducation a bien mis en évidence qu'il s'agit plus d'un mythe fondateur que d'un constat avéré. En effet, le traitement formel égal des individus dans le système scolaire dissimule la sélection et fait produire des inégalités sociales par l'école qui se proclame comme émancipatrice (Perrenoud, 1984). C'est ce que Bourdieu (1966) a appelé dans son fameux article *L'école conservatrice* « l'indifférence aux différences ». En traitant de la même manière tous les élèves, on renforce automatiquement ceux dont les pratiques culturelles et linguistiques sont plus proches de la culture scolaire.

Il nous semble également utile de rappeler que le concept d'égalité à l'école recouvre au moins trois facettes : l'égalité de l'accès à l'école, l'égalité des processus d'apprentissage, l'égalité des résultats des élèves. S'il est possible d'agir sur la première dimension par l'ouverture de l'école pour tous, il est beaucoup plus difficile d'agir sur la seconde et d'influencer la troisième. La responsabilité des enseignants et des

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

parents est partiellement engagée au niveau de la deuxième et troisième dimension. En effet, l'engagement professionnel des enseignants et l'implication des parents influencent les trajectoires scolaires.

Dans une posture complémentaire au travail du sociologue de l'éducation (analyser les inégalités devant l'école et le savoir), les approches interculturelles en éducation réhabilitent la légitimité de la notion de différence culturelle et la nécessité de lui trouver un traitement satisfaisant à l'école. Comme le souligne Camilleri (1985), un individu parvient à instituer sa différence en instrument positif de son identité si elle est acceptée et reconnue par autrui. Par conséquent, les approches interculturelles consistent plus en une éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents.

En définitive, les concepts de différence et d'égalité permettent à la fois d'identifier les apports et les limites des approches interculturelles en éducation. Comme l'affirme à juste titre Santos (1999) :

Nous avons le droit à l'égalité chaque fois que notre différence nous place dans une situation d'infériorité, comme nous avons toujours le droit à la différence chaque fois que l'égalité tend à nous dépouiller de nos caractéristiques propres. (p. 45)

Mellouki (2004) rappelle que reconnaître l'autre peut être une chose, le considérer et le traiter comme égal peut en être une autre :

ABDELJALIL AKKARI

La reconnaissance purement théorique de l'autre n'est pas suffisante pour éliminer les obstacles à la communication tant qu'elle ne se traduit pas dans mes comportements concrets, tant qu'elle ne me sert pas de guide dans ma rencontre quotidienne avec l'autre, tant qu'elle ne m'aide pas à décoder la signification exacte de ce qu'il dit ou fait, tant qu'elle ne m'oblige pas de facto, à le considérer comme mon égal et à prendre ses manières de penser, d'être et d'agir pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire pour des modèles culturels qui ne sont ni meilleurs ni moins bons que ceux que me dictent la société et la culture au sein desquelles j'ai été élevé.
(pp. 13-14)

Les approches interculturelles posent des questions dérangementantes à presque tous les systèmes éducatifs dans la mesure où elles nous interrogent sur la place que l'école fait aux élèves et aux cultures différentes par rapport à la culture historique de référence. Il nous semble primordial de souligner la nécessité pour les éducateurs et les enseignants optant pour l'utilisation des approches interculturelles de saisir à la fois la fécondité, la complexité mais aussi les limites des concepts clefs que ces approches tentent de mettre en pratique (Barthoux, 2008).

CHAPITRE III

LES MIGRATIONS INTERNATIONALES ET L'INTÉGRATION DES MINORITÉS CULTURELLES

Les migrations internationales sont l'un des phénomènes qui ont accéléré l'adoption et légitimé les approches interculturelles en éducation. Dans ce chapitre, nous situerons tout d'abord l'importance des migrations internationales dans le monde. Ensuite, nous aborderons les différents modèles de gestion des flux migratoires et les notions communément utilisées dans ce domaine. Enfin, nous analyserons les processus d'enculturation et d'acculturation.

1. Les migrations internationales

Changer de lieu de résidence est un réflexe ancien dans l'histoire de l'Homme. En effet, le mode de vie initial de l'espèce humaine a été le nomadisme à la recherche de meilleures conditions d'existence. Plus récemment, des dizaines de millions de personnes ont

quitté l'Europe entre le milieu du 19^{ème} siècle et le début de la seconde Guerre mondiale pour émigrer. Ainsi, entre 1815 et 1915, 60 millions d'Européens émigrèrent vers les Amériques afin de tenter d'améliorer leurs conditions de vie (Chaliand, Rageau & Jan, 1994).

Jusqu'au début du 20^{ème} siècle, il n'y avait que peu de contrôle administratif sur les migrations. Toutefois, entre les deux Guerres, les migrations étaient de plus en plus contrôlées, essentiellement pour des raisons de sécurité.

Après la Deuxième Guerre mondiale, les migrations ont repris du fait de la pénurie de main-d'œuvre en Europe du Nord et en Amérique du Nord. Les pays européens industrialisés ont puisé leurs besoins de main-d'œuvre dans les régions européennes ayant connu une moindre industrialisation (Europe du Sud) mais aussi dans leurs anciens empires coloniaux en Asie et en Afrique. La France s'est tournée vers l'Afrique du Nord, la Grande Bretagne vers les Caraïbes et le sous-continent indien. Pendant longtemps, les sociétés de destination n'ont reconnu les migrants qu'en tant que travailleurs, toute autre dimension de leur existence étant secondaire ou non essentielle (Sayad, 2006).

À partir des années 1970 et le premier choc pétrolier, le contrôle des migrations internationales est devenu plus strict. Les mouvements migratoires se sont beaucoup ralentis dans les années 1990 même s'ils ne se sont pas totalement arrêtés. Des anciens pays exportateurs de travailleurs migrants comme l'Italie et l'Espagne sont devenus des terres d'accueil de nouveaux migrants. Par

ailleurs, les migrants internationaux représentent une part importante de la population totale de nombreux pays comme l'Australie, le Canada et les États-Unis d'Amérique.

Favorisées à la fois par les progrès en matière de transport mais aussi par l'interdépendance économique, les migrations internationales actuelles se mondialisent et se globalisent. 200 millions de personnes dont plus de 20 millions en situation irrégulière vivent dans des pays dont ils ne possèdent pas la nationalité (Wihtol de Wenden, 2009). Même si les déplacements des populations se mondialisent, peu de pays dans le monde se définissent et se déclarent actuellement comme pays d'immigration. Les mouvements migratoires témoignent des fractures sociales et économiques, des déséquilibres et des inégalités grandissantes entre les pays les plus pauvres et les plus riches de la planète.

2. La gestion des flux migratoires

Confrontées à des populations migrantes aux origines diverses, les politiques publiques nationales ont produit des réponses variées (Windisch, 2000). Tout d'abord, il faut faire la distinction entre les pays qui se définissent comme des nations de migrants tels les États-Unis, l'Australie ou le Canada et les pays qui ont un recours conjoncturel à la main-d'œuvre d'origine étrangère pour les besoins de leurs économies. Cette deuxième catégorie de pays, dans laquelle on retrouve la plupart des pays européens, est toutefois confrontée depuis

quelques décennies à l'installation définitive de nombreuses communautés d'origine étrangère.

Un des moyens d'analyser la manière dont différents pays se positionnent par rapports aux migrations internationales est d'examiner la procédure d'accès à la nationalité (citoyenneté). En effet, l'accès à la citoyenneté est un facteur important dans la gestion de la diversité culturelle dans la mesure où il sous-tend la possibilité ou non d'une égalité juridique entre tous les habitants d'un pays. Dans les législations contemporaines sur la nationalité, deux systèmes sont utilisés avec de multiples nuances ou combinaisons : le droit du sol et le droit du sang. Le droit du sol attribue la nationalité à tout enfant né sur le territoire national de parents étrangers. Ce système est actuellement appliqué dans des pays comme la France, le Canada, la Grande Bretagne et les USA. Le droit du sang attribue à un enfant la nationalité de ses parents quel que soit le lieu où il naît. Ce système donne la priorité absolue aux liens familiaux et toute personne qui ne descend pas d'ancêtres de souche est considérée comme étrangère. Ce système est prépondérant dans les cultures fortement marquées par une tradition tribale ou clanique, mais aussi dans des pays de culture germanique comme l'Allemagne et la Suisse.

Le droit du sang est un système difficilement tenable dans un contexte marqué par des migrations internationales puisqu'il risque de transformer de nombreux habitants en citoyens de seconde zone. C'est

pourquoi, le droit du sol prend progressivement le pas sur le droit du sang. Pour certains membres du groupe majoritaire (autochtones), le droit du sol peut apparaître comme un système trop « laxiste », voire comme une menace pour l'identité nationale.

Il semble que les pays ayant un code de la nationalité basé sur le droit du sol, accordant la nationalité du pays d'accueil quasi automatiquement à tous les jeunes de la deuxième génération, intègrent mieux leurs migrants. À ce propos, il nous semble utile de comparer la France et l'Allemagne qui appliquent respectivement le droit du sol et du sang. Par exemple, le taux d'exogamie féminine en France (le nombre d'enfants nés d'une mère algérienne et d'un père français de souche) passe de 6,2% à 27,5% entre 1975 et 1990. Pour cette même période, le taux d'exogamie féminine en Allemagne (le nombre d'enfants nés d'une mère turque et d'un père allemand de souche) passe de 0,5 % à 1,2 % (Clément, & Girardin, 1997). Ainsi, nous pouvons constater que les mariages mixtes sont beaucoup plus fréquents en France qu'en Allemagne. Le système d'accès à la nationalité explique en partie cette différence même si d'autres facteurs explicatifs peuvent être avancés. Il faut toutefois observer qu'en Allemagne, le droit du sol s'est assoupli depuis le début des années 2000. On accorde la nationalité aux enfants de parents étrangers si ces derniers résident dans le pays depuis plusieurs années ou s'ils sont titulaires d'un permis de séjour. En France, il y a eu aussi quelques tentatives politiques visant à

modifier la législation afin de ne plus accorder automatiquement la nationalité aux enfants nés dans le pays de parents étrangers.

3. Les concepts d'assimilation, d'intégration et de minorité

Le concept d'assimilation a une longue histoire dans les sciences sociales. Les sociologues de l'école de Chicago, en particulier Robert Park, l'ont utilisé pour analyser les relations entre différents groupes ethniques. Park (1939, 1950) définit l'assimilation comme un mouvement de désorganisation/réorganisation, et d'interpénétration et de fusion dans lequel les personnes acquièrent les souvenirs, les sentiments, les attitudes de l'Autre en partageant leur expérience, leur histoire et en s'intégrant dans une vie culturelle commune.

D'autres travaux plus récents ont montré que très majoritairement, les émigrés sont assimilés aux normes et aux valeurs des sociétés d'accueil à la deuxième ou troisième génération (Tribalat, 1995 ; Todd, 1994). Dans la sociologie française, l'assimilation prend un sens différent de celui défini par Park :

L'assimilation implique la résorption et la réduction des spécificités migratoires, des pratiques sociales, culturelles et religieuses. (Tribalat, 1995, p.13)

L'assimilation se définit comme une injonction d'adhésion des immigrants (minorités) aux normes de la société d'accueil (société dominante), l'expression de leur identité et leurs spécificités socioculturelles

d'origine étant strictement cantonnées à la seule sphère privée. Dans le processus d'assimilation, l'obtention de la nationalité ou de la citoyenneté, conçue comme un engagement « sans retour » dans la société d'accueil, revêt une importance capitale.

L'assimilation est un processus qui amène un groupe ou un individu appartenant à une minorité ethnoculturelle à se conformer strictement aux comportements et aux valeurs du groupe dominant. C'est un processus irréversible de perte des caractères culturels distinctifs d'une population minoritaire dominée, colonisée ou fortement influencée par le groupe majoritaire. Dans l'assimilation, l'acceptation de l'Autre est conditionnée par son renoncement à sa différence ou sa spécificité culturelle. Autrement dit, l'Autre peut être accepté sans discrimination, mais à condition qu'il abandonne sa personnalité propre et adopte intégralement et rapidement les valeurs et les comportements de la société d'accueil. L'assimilation a actuellement une connotation négative car assimiler, c'est vouloir faire disparaître une culture au profit d'une autre.

L'intégration est un concept aussi ancien que l'assimilation dans les sciences sociales. Il désigne un état du système social. Dans son ouvrage publié pour la première fois en 1897, Durkheim a postulé qu'une société peut être considérée comme intégrée si elle est caractérisée par un degré élevé de cohésion sociale. Pour Durkheim, le taux de suicide varie en sens inverse du

degré d'intégration des groupes sociaux dont fait partie l'individu. A l'intégration, Durkheim a opposé l'anomie sociale (Durkheim, 1897/2007).

En psychologie sociale, l'intégration s'exprime par l'ensemble des interactions entre les membres d'un groupe, provoquant un sentiment d'identification au groupe et à ses valeurs (Grawitz, 1999). Dans le domaine de l'éducation, le concept d'intégration a d'abord été utilisé dans le champ du handicap puis a été transposé à la fin des années soixante-dix aux approches interculturelles en éducation pour remplacer le concept d'assimilation tombé en disgrâce. L'intégration est progressivement devenue la notion centrale pour définir les politiques éducatives et sociales en direction des immigrés ou des minorités et de leurs enfants mais aussi pour analyser leur situation au regard des sociétés d'accueil. On parlera ainsi de personnes ou de groupes bien ou mal intégrés.

L'intégration, c'est faire entrer un nouvel élément (un groupe ethnoculturel) dans un tout (une société, une nation). L'individu intégré change en même temps que le groupe qui l'intègre. La notion d'interaction est donc au centre de cette dynamique. L'intégration est un processus mettant en jeu la possibilité pour les minorités ethnoculturelles de participer activement à la vie économique, sociale et culturelle. La réussite de l'intégration est en dernière instance mesurée par la participation des groupes minoritaires à la vie politique. L'intégration ne dispense pas la société l'accueil de

débatte de ses propres valeurs. Elle n'exige pas du groupe ethnoculturel minoritaire de renoncer à toutes ses caractéristiques culturelles mais suppose de sa part une certaine flexibilité. L'intégration est donc un processus ouvert qui table sur la durée. Elle fait le pari ambitieux d'aboutir à terme à un métissage fécond.

Le Haut Conseil français à l'Intégration (HCI), qui se consacre principalement aux questions liées à l'immigration et à la présence de populations étrangères, définit le concept d'intégration comme un processus qui consiste à susciter la participation sociale active de l'ensemble des femmes et des hommes appelés à vivre durablement en France. Cette participation implique le fait d'accepter sans arrière-pensée que subsistent des spécificités notamment culturelles, mais en mettant l'accent sur les ressemblances et les convergences dans l'égalité des droits et des devoirs, afin d'assurer la cohésion du tissu social (Haut Conseil à l'Intégration, 1993). Nous remarquons à ce propos la persistance en France d'une conception durkheimienne de l'intégration comme une alternative plus désirable que l'anomie sociale.

Le Ministère de l'éducation du Québec définit l'intégration, au sens large, comme un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. L'intégration scolaire constitue l'une des dimensions de ce processus d'adaptation, lequel n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la

vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. La maîtrise de la langue de la société d'accueil (intégration linguistique) y joue un rôle essentiel. Elle permet à l'élève immigrant de réussir ses apprentissages scolaires (intégration scolaire) (Ministère de l'éducation, 1998). Nous constatons la centralité de la question du maintien du français comme langue commune dans la conception québécoise de l'intégration.

Le concept d'intégration, dans la mesure où il admet la persistance de spécificités culturelles des minorités et des populations immigrées ou issues de l'immigration, se distingue de l'assimilation, qui vise à la disparition de toute spécificité culturelle. Gibson (1988) estime que l'intégration correspond à une accommodation sans assimilation. Toutefois, le discours sur l'intégration est toujours à placer dans le contexte historique national. Ainsi, en France, on observe que le terme intégration est parfois utilisé dans le même sens que la vieille assimilation républicaine. Aux Etats-Unis, l'usage courant du terme *mainstreaming* se veut proche de l'idée d'intégration alors qu'il possède dans le même temps une connotation qui renvoie à la fois à assimilation et normalisation.

Obin et Obin-Coulon (1999) insistent sur la responsabilité collective qui sous-tend le concept d'intégration. Ce dernier renvoie à l'effort d'un collectif sur lui-même pour maintenir ou affermir les liens avec un ensemble pris dans des mouvements centrifuges

altérant sa cohésion sociale. L'intégration se développe selon deux dimensions. La première, plus objective, en partie volontaire, recouvre la participation à des structures contraignantes (activités professionnelles, institutions sociales et politiques) et l'adoption de normes communes (modèle familial, langue, comportements sociaux...). La seconde, plus subjective, voire affective, prend la forme du développement d'un sentiment d'appartenance à une même communauté de destin (Obin & Obin-Coulon, 1999).

Pour Sayad (1994), l'intégration, c'est ce genre de processus dont on ne peut parler qu'après coup, au titre d'*opus operandi*, pour dire qu'il a réussi ou qu'il a échoué. C'est un processus qui consiste, idéalement, à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale (ou voulue comme telle). C'est un processus dont on constate le terme et l'aboutissement. Il ne fait aucun doute pour Sayad que le discours sur l'intégration est nécessairement un discours sur l'identité, l'identité de soi et l'identité des autres, et en dernière analyse, sur le rapport de force inégal dans lequel sont engagées ces identités. C'est un discours non pas de vérité mais un discours fait pour produire plutôt un effet de vérité. L'auteur affirme à juste titre que le mot intégration tel qu'on l'entend aujourd'hui a hérité des sens des autres notions concomitantes comme celles d'adaptation ou d'assimilation. Chacune de ces notions se veut inédite mais en réalité, elles ne sont toutes que des expressions différentes, à des moments différents, dans des contextes

différents et pour des usages sociaux différents, d'un même projet qui consiste à développer la cohésion sociale.

Le concept de minorité, très utilisé dans la littérature anglophone, est employé pour analyser la situation de groupes en quête de reconnaissance et d'égalité. Selon Meunier (2007), le concept de minorité peut être défini comme une collectivité constituée sur la base d'une origine commune réelle ou supposée. La minorité peut aussi bien être ethnique, culturelle, religieuse, nationale, régionale ou même sexuelle. Ce concept ne se réfère pas forcément à des groupes numériquement faibles, mais à des ensembles collectifs historiquement dominés. Dans certains contextes nationaux, on utilise le terme de « minorité ethnique ». La catégorie ethnique est un dérivé du grec *ethnos* au sens de classe d'êtres d'origine et de condition commune. Ce terme désigne un ensemble d'individus qui ont des caractéristiques communes.

Charles Taylor considère que toute politique de la différence se traduit par une exigence de reconnaissance des minorités et qu'il ne devrait pas y avoir de citoyens de deuxième classe. L'ensemble prétendument neutre de principes de dignité politique aveugles aux différences serait le reflet d'une culture hégémonique puisque seules les minorités ou les cultures opprimées sont contraintes de prendre une forme étrangère. Ce qui est sous-jacent dans l'exigence de reconnaissance est un principe d'égalité universelle. La politique de la différence dénonce toutes les discriminations et refuse toute

citoyenneté de seconde zone (Taylor, 1994). Dans la mesure où on vise l'égalité, il est important de postuler que si nous sommes tous différents, nous devons aussi être tous égaux.

La reconnaissance officielle des minorités risque selon certains observateurs d'ouvrir la voie à la logique « communautariste » dans le fonctionnement de la vie publique, selon laquelle chaque minorité ou groupe ethnique réclame et éventuellement obtient une représentation proportionnelle à son nombre dans chaque instance de l'organisation scolaire ou politique (Schnapper, 1992). La conséquence serait une surenchère dans les demandes de reconnaissance et un affaiblissement de la cohésion sociale.

4. Processus d'enculturation et d'acculturation

Dans les sociétés marquées par la diversité culturelle, nous pouvons observer en parallèle à la socialisation l'existence des processus d'enculturation et d'acculturation. L'enculturation est un processus qui permet à l'être humain d'acquérir progressivement au cours de l'enfance et de l'adolescence les normes et valeurs de son groupe culturel d'origine. Pour les individus appartenant à des minorités culturelles ou ayant connu l'émigration, les spécialistes parlent d'un processus d'acculturation qui correspond à l'ajustement que doit faire le migrant déraciné de son milieu culturel d'origine et transplanté dans une autre société (Dinello,

1977). L'acculturation est le produit qui résulte du contact direct et continu entre groupes culturels différents.

Quand les groupes ou les individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu, il se produit des changements, des constantes recompositions des systèmes culturels. L'acculturation est observable à la fois au niveau collectif et individuel. On parle, dans le cas d'une centration sur l'individu, d'acculturation psychologique.

L'enculturation exprime le renforcement des normes et des valeurs de base d'une culture d'origine (souvent celle des parents). Le préfixe « en » signifie faire entrer, encercler, encadrer, enfermer. L'acculturation signifie que les normes et les valeurs d'une autre culture sont progressivement acquises. Le préfixe « ac » est similaire à celui qui est dans accepter, accéder, s'acclimater, s'accommoder.

De nombreux auteurs ont tenté d'élaborer des cadres d'analyse pour étudier le processus d'acculturation. Nous présenterons successivement l'apport de Gordon et de Berry.

Gordon (1964) a utilisé le concept d'assimilation pour analyser l'acculturation des minorités ethniques aux États-Unis. Il considère que l'acculturation est un phénomène complexe qui implique divers processus interconnectés mais analytiquement distincts. Selon Gordon, les trois plus importants processus sont : (a) l'assimilation culturelle, (b) l'assimilation structurelle

(secondaire et primaire) et (c) l'assimilation matrimoniale. L'assimilation culturelle correspond à l'acculturation ou l'assimilation comportementale. Elle concerne l'acquisition des caractéristiques culturelles du groupe dominant (ses valeurs, sa langue, son comportement etc.). Beaucoup de groupes ethniques sont devenus parfaitement acculturés à la culture américaine dominante (perte de la plupart des traces de leurs cultures ancestrales) mais ne sont pas encore parvenus à achever une participation sociale complète dans la société.

Parce qu'il est possible à un groupe de devenir culturellement assimilé mais socialement exclu, isolé ou ségrégué, il importe de distinguer l'assimilation culturelle de l'assimilation structurelle. Gordon (1964) a subdivisé l'assimilation structurelle en deux types : l'assimilation structurelle secondaire et l'assimilation structurelle primaire. L'assimilation structurelle secondaire concerne les relations secondaires (sur le lieu de travail, les écoles, dans les organisations politiques, les quartiers, les loisirs et le sport). L'assimilation structurelle primaire est fonction des relations primaires (communautés religieuses, clubs sociaux, organisations sociales informelles, amitiés proches, relations familiales).

Le troisième processus concerne l'assimilation matrimoniale qui exprime le taux de mariage mixte entre différents groupes ethnoculturels (surtout entre les groupes minoritaires et le groupe dominant). Ce taux semble déterminer en dernière instance le degré

d'intégration et d'amalgamation entre divers groupes dans une société donnée.

Même s'il est relativement ancien, le modèle de Gordon permet d'analyser la dynamique des relations interethniques dans les sociétés contemporaines.

Le psychologue canadien John Berry considère que l'acculturation peut être considérée comme un phénomène aussi bien collectif qu'individuel. L'acculturation exige des individus qu'ils appartiennent à la société d'accueil ou aux divers groupes en voie d'acculturation, qu'ils adoptent de nouveaux comportements et qu'ils nouent de nouvelles formes de relations dans leur vie quotidienne (Berry, 1991).

Berry (1991) estime que la meilleure façon de déterminer les diverses dispositions dans lesquelles peuvent se trouver les individus face à l'acculturation est de répondre à deux questions essentielles qui se posent dans la vie quotidienne de la plupart des individus en voie d'acculturation.

La première concerne la préservation et la valorisation de leur identité culturelle propre.

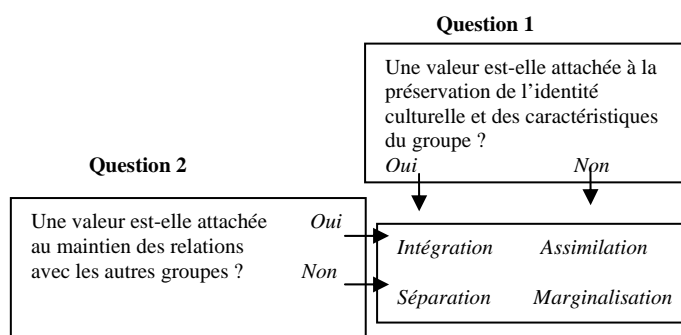
La deuxième question se rapporte à l'importance accordée aux relations avec les autres groupes socioculturels.

Les réponses possibles à ces deux questions produisent quatre modèles d'acculturation : intégration, assimilation, séparation et marginalisation. Tout en reconnaissant que les réponses possibles par oui ou par non à ces deux questions se situent sur une échelle

continue du positif (oui) au négatif (non), Berry (1991) a proposé de les considérer à des fins d'analyse comme des questions dichotomiques (auxquelles la réponse doit être « oui » ou « non »).

Comme le montre le graphique suivant, le modèle de Berry permet d'avoir un modèle d'analyse de l'acculturation à quatre solutions (modes prédominants).

Les différents modèles d'acculturation



Source : Berry (1991)

Les migrations internationales et les politiques publiques d'intégration ou de reconnaissance des minorités culturelles amènent automatiquement un accroissement de la diversité culturelle des apprenants.

Les migrants et les minorités culturelles traditionnellement discriminées vivent des processus d'acculturation différents selon leur provenance, leur lieu d'installation, les politiques publiques à leur égard

ABDELJALIL AKKARI

et selon leur projet existentiel et migratoire. Différents modèles ont tenté d'analyser les modalités d'acculturation. Toutefois, la politisation du débat politique sur la diversité culturelle à l'école est souvent exprimée dans les termes du modèle traditionnel assimilationniste. Si les principaux protagonistes de ce débat adhèrent à ce modèle, les enseignants et les autres acteurs scolaires peuvent résister aux innovations interculturelles considérées comme non conformes à ce modèle (Inglis, 2009). Le sens de l'intégration dans une société plurielle et à l'école peut se décliner sur les registres des valeurs comme la laïcité, les Droits de l'Homme (Abdallah-Preteille, 1992). Comme le souligne Kymlicka (1995), chaque fois que les minorités et les immigrés ont été accueillis comme des citoyens potentiels, les différences culturelles n'ont jamais constitué un obstacle majeur à l'intégration. L'intégration ou l'exclusion des immigrés découle moins des différences culturelles que des politiques publiques en matière d'insertion et de citoyenneté.

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE EN AMÉRIQUE DU NORD

En raison de l'influence internationale qu'exercent les États-Unis et le Canada au niveau des sciences sociales et en particulier des approches interculturelles, il nous semble important d'analyser l'émergence du multiculturalisme en Amérique du Nord.

1. Les circonstances de l'apparition du multiculturalisme aux États-Unis

Dans les années 40, Myrdal (1944) a magistralement démontré le paradoxe persistant entre la croyance égalitaire des Américains blancs et leur traitement discriminatoire envers les Noirs américains. Plus récemment, constatant la permanence de l'insularité ethnique, Price (1992) s'est demandé dans quelle mesure ceux qui prônent les « valeurs américaines » les pratiquent vraiment. Un long processus historique a été

ABDELJALIL AKKARI

nécessaire pour arriver à implanter l'éducation multiculturelle aux États-Unis. Entre 1880 et 1920, les vagues massives d'immigration vers le pays ont provoqué dans un premier temps une volonté politique et éducative d'assimilation des nouveaux venus dans le moule dominant (*mainstreaming* = normalisation). Les États-Unis ont adopté une attitude assimilationniste désignée par l'expression *meelting pot*. Bien que le pays se soit fondé sur l'immigration-colonisation, les institutions et la langue des *White Anglo-Saxon Protestants* (WASP : c'est à dire blancs, anglo-saxons et protestants) ont fourni le cadre au sein duquel les vagues successives d'immigrés ont dû s'inscrire et s'assimiler. Ce cadre de référence du vivre ensemble désignait en fait la culture des WASP. Cette culture a dominé et domine encore dans une large mesure la vie sociale, économique et politique depuis la naissance du pays. Il est par exemple intéressant de noter que Kennedy et Obama demeurent jusqu'à présent les seuls présidents américains non-WASP. Cette assimilation était largement acceptée, et les cultures et les langues des migrants et des minorités ethniques n'étaient ni admises, ni considérées comme utiles pour le pays. Ce modèle de gestion des différences ethnoculturelles est demeuré dominant aux États-Unis jusqu'à l'émergence sur la scène politique de la question de la déségrégation scolaire qui constituait ainsi le point de départ de l'émergence du multiculturalisme.

En 1954, un jugement de la Cour Suprême dans la célèbre affaire « *Brown/Board of education* » stipulait que la scolarisation basée sur la séparation raciale était injuste et inégale. Ce jugement, très important sur le plan de l'histoire de l'éducation aux États-Unis, a ouvert une brèche dans la ségrégation de fait qui frappait les enfants noirs américains et a entraîné une attention particulière portée à leur scolarisation.

Cependant, les faibles performances scolaires de ces enfants étaient habituellement expliquées par la théorie du handicap socioculturel. Cette dernière se base sur la détermination sociale des résultats scolaires. Selon cette approche, les difficultés scolaires des enfants des classes populaires sont dues à un manque de ressources socioculturelles (déficit linguistique, pauvreté culturelle, faiblesse du développement intellectuel, etc.). La reconnaissance de l'héritage et de l'expérience culturelle des enfants noirs n'a jamais été admise. Cette vision représente donc un blâme pour ces enfants (et leurs familles) et non pas une remise en question d'une institution scolaire basée sur la ségrégation et l'inégalité. Elle était largement dominante durant les années 50.

Le début des années 60 est marqué par le développement fulgurant du mouvement des droits civiques mené par la communauté afro-américaine sous la direction de Martin Luther King. Ce mouvement s'inscrit en réalité dans le cadre d'une longue lutte pour l'égalité menée par les Noirs américains. En effet, dès le début du 20^{ème} siècle, de nombreux intellectuels noirs

américains ont contribué à la conception théorique et pratique de l'éducation multiculturelle. Du Bois (1903) a conceptualisé l'identité de l'Afro-américain avec des termes comme double conscience (*double-consciousness*) ou identité duale (*two-ness*). Du Bois a inlassablement milité pour l'égalité de tous les citoyens américains tout en affirmant que le principal problème du 20^{ème} siècle sera celui des divisions raciales. Il a été parmi les membres fondateurs de la NAACP (*National Association for the Advancement of Colored People*), la plus puissante organisation pour les droits civiques aux États-Unis.

Malcom X a incarné pour sa part une attitude plus radicale et afro-centrique. Constatant la réticence des Américains blancs envers toute ouverture multiculturelle, Malcom X a milité pour la naissance d'un nationalisme noir radical, seul susceptible à ses yeux de faire bouger le statu quo racial inégalitaire (Malcom X, 1964). Martin Luther King a symbolisé une position clairement multiculturelle et pacifiste. Il est connu par son fameux discours : « *I have a dream...* » dans lequel il appelait à la fin de l'oppression de la communauté noire et du racisme institutionnel. Le révérend noir Jessie Jackson est l'héritier actuel du combat historique des minorités culturelles pour l'égalité des droits.

Le mouvement des droits civiques visait donc à obtenir pour la minorité noire des droits sociaux, politiques et éducatifs équivalents à ceux de la majorité

de la population d'origine européenne. Rappelons à ce propos que les Afro-américains ont aux États-Unis des racines familiales plus anciennes que la plupart des descendants de migrants européens. Le développement de ce mouvement noir de résistance ainsi que les mouvements en faveur des droits des femmes et les protestations populaires contre la Guerre au Vietnam ont abouti à un consensus sur la nécessité que l'éducation scolaire publique reflète et valorise l'apport de tous les groupes culturels à la société américaine. Le vote des lois permettant aux Noirs américains de bénéficier de droits similaires à ceux du reste de la population (*Civil Right Act*) en 1964 a eu un impact majeur dans l'acceptation progressive du pluralisme culturel dans les institutions scolaires.

À mesure que les Noirs américains combattaient pour l'égalité des droits, d'autres minorités culturelles et sociales se sont engagées dans une même lutte pour l'égalité et la reconnaissance de leur héritage et de leur spécificité culturelle. Les *chicanos* (mexicains américains ayant toujours vécu aux États-Unis) et les hispaniques (émigrés latino-américains parlant l'espagnol) ont par exemple exigé le droit d'utiliser l'espagnol dans les institutions éducatives après des décennies de domination anglo-saxonne. Le mouvement chicano «*el partido de la Raza Unida*» a eu une influence importante au début des années 70 en arbitrant plusieurs élections locales au sud du Texas (Estrada, Flores Macias, Garcia & Maldonado, 1981).

L'éducation multiculturelle est clairement liée aux Etats-Unis au mouvement des droits civiques. Des chercheurs et des éducateurs afro-américains travaillant avec l'ensemble du mouvement des droits civiques ont représenté l'appui principal des promoteurs de l'éducation multiculturelle. Banks (1981) a situé le début de l'éducation multiculturelle dans l'action des Afro-américains et d'autres groupes minoritaires pour contester les pratiques discriminatoires dont ils faisaient l'objet dans les institutions publiques. Banks a mis l'accent sur le développement de l'éducation multiculturelle au niveau de la formation des enseignants et du curriculum. Nieto (2000) a exploré la manière dont les facteurs individuels, sociaux, politiques et éducatifs se combinent pour influencer négativement les trajectoires scolaires des élèves appartenant à certains groupes ethniques. Elle a détaillé l'impact éducatif de la discrimination, du racisme, des politiques scolaires, du statut socio-économique, de l'ethnicité, du genre, de la formation et des attentes des enseignants, ainsi que de la langue. L'auteure a proposé comme pilier de l'éducation multiculturelle le concept « d'équité culturelle ».

Aux Etats-Unis, la « sub-urbanisation » des dernières décennies illustre une re-ségrégation scolaire et l'échec relatif des approches multiculturelles en éducation dans leur tentative de déstabiliser les relations ethniques inégalitaires. La question de la résidence est intimement liée à la question scolaire. Bien souvent, la réussite sociale suppose, pour les blancs, qu'ils habitent un

quartier où il n'y a pas de noirs. Pour contourner ce problème les gens aisés offrent des écoles privées à leurs enfants, écoles qui ont été généralement créées dans les banlieues où les classes moyennes et supérieures (majoritairement blanches) se sont installées pour fuir la violence, la ghettoïsation et le sentiment d'insécurité. L'homogénéité raciale des zones d'habitation et des écoles engendre des obstacles majeurs pour l'amélioration du sort de la communauté noire (Dualé, 2008).

En définitive, nous pouvons dire que l'émergence de l'éducation multiculturelle aux États-Unis est liée à la mobilisation de certaines communautés historiquement marginalisées et discriminées. Cette mobilisation s'est traduite par des mesures juridiques, éducatives et sociales visant à valoriser la diversité culturelle (Noblet, 1993).

2. L'évolution de l'éducation multiculturelle aux États-Unis

Pour tenter de définir l'éducation multiculturelle, Burnett (1994) classe les programmes qu'elle met en œuvre en trois catégories selon leur cible prioritaire : (1) les programmes centrés sur le contenu, (2) les programmes centrés sur l'élève et (3) les programmes orientés vers l'action sociale.

L'objectif principal des programmes centrés sur le contenu est d'introduire dans le curriculum des éléments concernant les groupes culturels minoritaires présents

dans la classe afin d'accroître les connaissances que les élèves ont de ces groupes. À partir du moment où les migrations se sont mondialisées, l'une des difficultés majeures de cette catégorie de programmes est de représenter équitablement tous les héritages culturels présents dans la classe.

Les programmes centrés sur les élèves sont spécifiquement destinés à répondre aux besoins éducatifs des élèves minoritaires. Un exemple typique entrant dans cette catégorie est la promotion de l'éducation bilingue de transition ou l'offre parallèle de cours de langues d'origine. Ces programmes sont à relier avec la tradition de la pédagogie compensatoire visant à « combler les manques de certains élèves ».

Les programmes orientés vers l'action sociale visent en particulier à diminuer les tensions interethniques dans la classe et à favoriser l'accès des minorités à l'éducation. La déségrégation scolaire et toutes les actions visant à l'amélioration de l'environnement social sont des exemples d'actions entreprises dans le cadre de cette troisième catégorie de programmes d'éducation multiculturelle.

Durant les années 80, l'éducation multiculturelle a été marginalisée par le développement de réformes éducatives assimilationnistes et anglo-conformistes impulsées par le rapport *Nation at Risk* (Washburn, Brown & Abbott, 1996). Mais les réalités démographiques ont poussé par la suite les décideurs des politiques éducatives à prêter à nouveau une attention

sérieuse à la pluralité de fait de l'école américaine (Koppelman & Goodhart, 2008). Ainsi, de nombreuses villes américaines ont déjà une majorité d'élèves appartenant à des minorités ethniques.

3. Le multiculturalisme canadien

Le Canada est certes très perméable aux influences des États-Unis, mais il a aussi développé une dynamique originale et particulière de gestion de la diversité culturelle notamment dans la province francophone du Québec. Le gouvernement fédéral canadien a mis en place dès 1971 une politique officielle du multiculturalisme (Moodley, 1995). L'idéologie véhiculée par cette politique est celle de considérer le Canada comme une mosaïque formée de divers groupes ethniques unifiés par la communication dans les deux langues officielles, l'anglais et le français (Beauchesne, 1991). Depuis plus de vingt ans, les questions raciales ethniques et culturelles ont occupé une large place dans les discussions sur l'éducation et l'égalité partout au Canada. Sous des termes tels que « éducation multiculturelle », « éducation antiraciste », « souveraineté et autodétermination dans le domaine de l'éducation », s'exprime la volonté des acteurs de l'éducation d'identifier les sources des inégalités au sein des systèmes d'enseignement et d'instaurer des pratiques favorisant à la fois l'égalité et l'intégration sociale des minorités (Young & Mackay, 1999).

Breton (1991) signale que la politique du multiculturalisme canadien est une gestion des ressources symboliques visant les groupes qui ont déjà connu une certaine mobilité sociale en accédant aux ressources matérielles, mais qui se sentent encore exclus en matière de participation politique et sociale. Le multiculturalisme canadien est basé sur un certain relativisme culturel puisqu'il considère théoriquement toutes les cultures comme également importantes et ayant le même poids et la même qualité. Le multiculturalisme a permis d'envisager simultanément l'intégration des minorités culturelles dans la profession enseignante et la question de la pertinence de l'éducation multiculturelle (Mujawamariya, 2002). Toutefois, le bilan fait par certains observateurs semble maigre. Dans le discours officiel, le multiculturalisme reste vague, ce qui ne contribue pas à le rendre opérationnel. Il semble qu'il n'y ait pas eu de progrès significatifs concernant les difficultés scolaires des minorités visibles en dépit de la popularisation de l'éducation multiculturelle (Gérin-Lajoie, 2008).

Les francophones québécois ont eu une attitude sceptique envers le multiculturalisme fédéral et ne pouvaient pas accepter d'être un groupe culturel comme les autres (Berthelot, 1990). Pour se démarquer clairement du multiculturalisme fédéral et pour mettre en évidence leur souci de consolidation et de récupération de leur identité nationale francophone marginalisée pendant longtemps par les anglophones, les Québécois

ont clairement opté, à l'instar des Européens francophones, pour le terme interculturelisme au lieu du multiculturalisme.

L'interculturelisme québécois se veut ouvert aux autres cultures comme appoint ou apport à une culture historique centrale (celle de la majorité francophone). En somme, la spécificité de l'interculturelisme québécois est l'accent mis sur la culture commune représentée par la culture historique francophone du Québec. Autrement dit, les groupes minoritaires seront considérés comme des partenaires égaux à condition qu'ils respectent les valeurs de base de la société d'accueil et en premier lieu le français comme langue commune menacée par l'hégémonisme anglophone.

Dans sa politique liée aux différentes minorités ethnoculturelles, le gouvernement québécois tente nettement de se démarquer de la politique fédérale axée sur le multiculturalisme en prônant l'interculturelisme (Gay, 1985). Toutefois, il semble que la traduction sur le terrain scolaire de l'interculturelisme québécois n'a pas donné lieu à des pratiques radicalement différentes de celle du reste du Canada (Gay, 1985 ; Alladin, 1992).

Le défi majeur pour les responsables scolaires, les enseignants et l'opinion publique au Québec est de s'adapter aux changements profonds expérimentés par la société québécoise ces trois dernières décennies. L'obstacle proviendrait de la volonté des Québécois francophones de souche de conserver le souvenir de faire partie d'une minorité défavorisée alors qu'ils

représentent maintenant la majorité et que les immigrants ont pris leur place (McAndrew, 2001).

Le Québec se caractérise dans le monde francophone par une grande créativité terminologique et conceptuelle en matière d'éducation interculturelle. Des termes tels qu'appartenance ethnoculturelle, pluriethnicité, élèves allophones et communautés culturelles (Ouellet & Pagé, 1991; Tarrab, Plessis-Bélair & Girault, 1990) ont été proposés et utilisés au Québec avant leur diffusion dans d'autres régions francophones. Toussaint (1993) a proposé le concept d'« éducation interculturelle intégrée » comme moyen de tenir compte de la diversité culturelle à l'intérieur des disciplines scolaires existantes dans le curriculum plutôt que d'ajouter une nouvelle matière. Actuellement, tout un débat porte sur l'utilisation de la notion « d'accommodements raisonnables ». Il s'agit de la recherche d'accord à l'amiable dans un conflit culturel qui assure le respect du droit sans imposer une contrainte excessive.

Malgré la fécondité des approches multiculturelles en éducation aussi bien aux États-Unis qu'au Canada, la scolarisation des enfants appartenant aux différentes communautés amérindiennes met en évidence la persistance d'une perspective assimilationniste de l'école. En effet, les cultures amérindiennes étaient ignorées et de nombreux enfants étaient arrachés à leurs familles pour subir une scolarisation forcée où la violence et les humiliations étaient fréquentes (Ellis, 1994). La diffusion des principes de l'éducation

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

multiculturelle a permis de limiter l'impact de ce véritable génocide culturel et de consentir aux communautés amérindiennes d'avoir plus de liberté dans l'organisation et la gestion de leurs écoles. Toutefois, les représentations négatives des cultures amérindiennes sont encore présentes à l'école et dans la société.

L'apparition de l'éducation multiculturelle en Amérique du Nord constitue clairement une tentative de favoriser la réussite scolaire des enfants appartenant à des minorités culturelles et de tirer bénéfice de la pluralité culturelle de fait existant dans les écoles. Comme le suggère Banks (1992), l'objectif principal de l'éducation multiculturelle est une éducation pour la liberté. L'éducation multiculturelle doit aider les élèves à développer les connaissances, les savoirs et les attitudes nécessaires pour leur pleine participation dans une société démocratique et libre. L'éducation multiculturelle développe la liberté, les habiletés et les compétences nécessaires pour traverser nos propres frontières ethniques et culturelles afin de construire des interactions avec les autres cultures et groupes. Elle est favorisée par une conception ouverte de l'identité nationale.

À ce niveau, la différence en matière de conception de l'identité nationale entre l'Amérique du Nord et l'Europe est importante. Outre-Atlantique, on considère l'immigration comme l'un des éléments constitutifs de la nation. En revanche, il y a eu en Europe jusqu'à récemment un consensus pour prendre comme mythes

ABDELJALIL AKKARI

fondateurs d'une communauté nationale de destin
d'autres repères, tels par exemple « nos ancêtres les
Gaulois » en France ou encore « Guillaume Tell » en
Suisse.

CHAPITRE V

LA GESTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN EUROPE

Ce chapitre vise à discuter les principales questions posées par la gestion de la diversité culturelle dans les systèmes éducatifs de quelques pays européens.

1. Une problématique initialement liée aux migrations

La prospérité économique après la Seconde Guerre mondiale a poussé certains pays d'Europe à faire appel à l'immigration massive. Au départ, les pays de l'Europe du Sud (Italie, Espagne, Portugal) ont fourni l'essentiel de la main-d'œuvre bon marché. Ensuite, certains pays ont eu recours aux travailleurs originaires de la Turquie et des Balkans ou des ex-colonies asiatiques (Inde et Pakistan) ou africaines (Afrique du Nord dans les années 60 et 70, et plus récemment Afrique de l'Ouest). Dans un premier temps, cette immigration a été considérée

ABDELJALIL AKKARI

comme un ajustement provisoire à la conjoncture économique florissante. Mais, l'arrivée des familles, dans le cadre du regroupement familial, a nécessairement posé la question de l'installation définitive des migrants et donc de la scolarisation de leurs enfants.

Ainsi, l'éducation multiculturelle a été en Europe, à l'origine, liée à l'accueil d'enfants migrants avec deux types de préoccupations. La première a visé la préparation des enfants migrants à un éventuel retour dans leur pays d'origine en leur transmettant la langue des parents. La deuxième préoccupation a eu pour leitmotiv l'intégration des migrants dans les pays d'accueil. Ainsi, des efforts notables ont été déployés afin que les migrants, et surtout leurs enfants maîtrisent le plus rapidement possible la langue d'enseignement du pays d'accueil.

L'UNESCO et le Conseil de l'Europe ont été des organismes pionniers dans le domaine de la diffusion et de la vulgarisation des approches interculturelles en éducation en particulier en ce qui concerne l'accueil des enfants de migrants à l'école. Ils ont publié et diffusé de multiples rapports et ouvrages pour promouvoir l'intégration des enfants de cultures minoritaires dans les systèmes éducatifs européens. L'organisation par l'UNESCO en 1955 d'un colloque à Paris sur le thème *La contribution positive des immigrants* (UNESCO, 1955) et d'une conférence l'année suivante à La Havane sur *L'intégration culturelle des migrants* (Borrie, 1959)

a marqué le début d'une réflexion internationale sur les phénomènes migratoires et sur la diversité culturelle. Durant les années 60 et 70, le développement des flux migratoires notamment entre les anciennes colonies et les principaux pays européens industrialisés a maintenu l'intérêt porté par l'UNESCO à l'éducation et la formation des travailleurs migrants et leurs familles (Thomas, 1982). Pendant toute cette période, la problématique de la scolarisation des migrants a été considérée comme un phénomène temporaire. En France par exemple, l'immigration en provenance de l'Europe du Sud et du Maghreb était considérée comme provisoire, le temps que les programmes de développement dans les régions de provenance produisent les effets escomptés. Dans sa dernière publication consacrée à la question, l'UNESCO élargit l'éducation interculturelle au-delà de l'immigration (UNESCO, 2006).

Dès 1987, le Conseil de l'Europe a pris le relais de l'UNESCO et a assigné des objectifs divers et très ambitieux à l'éducation interculturelle :

- promouvoir le savoir et la compréhension des relations interethniques,
- combattre la discrimination ethnique,
- dénoncer le racisme,
- expliquer l'histoire des migrations et les rapports de pouvoir entre États,
- promouvoir l'égalité des chances en éducation,

ABDELJALIL AKKARI

- renforcer l'estime de soi et le statut des groupes minoritaires,
- harmoniser les relations entre les migrants et les groupes dominants,
- œuvrer à la constitution d'une société pluriethnique,
- développer les études sur la culture (Cammaert, 1987).

Les ouvrages de Porcher (1981) *L'éducation d'enfants de travailleurs migrants en Europe*, Perotti (1994) *Plaidoyer pour l'interculturel* et de Dadi (1995) *Particularisme et universalisme : la problématique des identités*, rendent bien compte de l'expérience originale développée par le Conseil de l'Europe en matière d'éducation inter- et multiculturelle. Cet organisme s'est occupé à la fois de la scolarisation des migrants et des gens du voyage (Roms) mais aussi de la formation des enseignants à la problématique de la diversité culturelle. Par ailleurs, la diversité religieuse semble maintenant au centre des préoccupations de cette organisation (Conseil de l'Europe, 2007).

En définitive, il est pertinent de constater que l'émergence des approches interculturelles en Europe trouve son origine dans la mobilisation institutionnelle de certaines organisations internationales pour valoriser la diversité à l'école alors que l'émergence de ces mêmes approches est née aux Etats-Unis dans le sillage des revendications de la communauté noire et des autres minorités ethniques. Ces modalités d'émergence différentes se traduisent par une légitimité plus forte de

l'éducation multiculturelle en Amérique du nord. Il faut également relever que dans la plupart des pays européens, l'éducation interculturelle s'est inscrite à l'origine dans la logique de la pédagogie compensatoire destinée aux enfants de migrants.

2. L'éducation interculturelle en Suisse

En Suisse, il est difficile de dégager les principales étapes du développement de l'éducation interculturelle en raison de l'extrême décentralisation de la politique éducative du pays. En Suisse romande, nous pouvons signaler que l'éducation interculturelle a été préférée à l'éducation multiculturelle sous l'impulsion des travaux de Micheline Rey liés aux activités du Conseil de l'Europe (Rey, 1984).

Dès les premières recommandations de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) concernant la scolarité des enfants migrants du début des années 70 jusqu'aux dernières datant du début des années 90, les approches interculturelles (appelées parfois aussi pédagogie interculturelle) ont été régulièrement débattues et souvent considérées comme indispensables dans les programmes de formation des enseignants (Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 2000 ; Sieber & Bischoff, 2007).

Il convient de rappeler que l'éducation interculturelle a été en Suisse d'abord un combat pour permettre la scolarisation de tous les enfants étrangers. En effet, la scolarisation des enfants sans statut légal était entravée

par de multiples obstacles. Des *militants - éducateurs* ont permis d'ouvrir une brèche dans les dispositifs légaux pour permettre la scolarisation de tous les enfants (Perregaux & Togni, 1989). Ensuite, l'accent a été mis sur la maîtrise de la langue française pour les primo-arrivants. Des classes d'accueil ont été créées afin de permettre l'apprentissage accéléré du français et l'intégration rapide des enfants dans les classes ordinaires correspondant à leur âge.

Pourtant, les analyses statistiques des trajectoires scolaires des enfants d'origine étrangère montre des résultats plutôt décevants (Office Fédéral de la Statistique, 1997). La diversité culturelle est souvent associée aux classes à moindres exigences et à l'échec scolaire. Il importe cependant de se garder contre toute explication causale et unidimensionnelle de l'échec scolaire et à une catégorisation des élèves par leurs cultures ou par leurs modes supposés d'apprentissage (Abdallah-Preteille, 1992).

Comme le signale à juste titre Doudin (1999), les mesures d'aide reposent sur un paradoxe qui consiste à vouloir mieux intégrer l'élève migrant en l'excluant de son groupe d'âge soit momentanément (appui hors classe), soit durablement (classe à effectif réduit), voire dans certains cas définitivement (classe de développement). Ce paradoxe est d'autant plus criant que ces formes d'exclusion touchent justement les élèves migrants qui tentent par tous les moyens de s'intégrer dans leur pays d'accueil.

La publication au milieu des années 90 des ouvrages de Perregaux (1994), de Poggia (1995) et de Perregaux, Leanza et Dasen (2001) a marqué le début d'un important développement qualitatif et quantitatif de l'éducation interculturelle. Actuellement, l'éveil aux langues (y compris celles de l'immigration), la formation des enseignants à l'éducation interculturelle et la diffusion d'informations destinées à sensibiliser les enfants et les enseignants à la problématique de la diversité culturelle et du racisme sont les principaux secteurs où se déploient les approches interculturelles en éducation en Suisse romande (Dasen & Perregaux, 2000; Akkari & Tardif, 2006).

3. L'éducation interculturelle en France

Historiquement, le système éducatif français s'est développé avec des visées centralisatrices, monoculturelles et universalisantes. En effet, depuis son institutionnalisation durant l'époque de Jules Ferry, l'école est traditionnellement assimilationniste en raison de son rôle dans la transmission des valeurs républicaines. Elle doit contribuer à la formation de citoyens égaux afin de mieux assurer la cohésion sociale et de faire émerger une nation unie. L'instruction publique est nationale, laïque et s'adresse à des individus. Le droit français ne reconnaît ni groupe ethnique, ni communauté, ni minorité. Dès la création de l'école gratuite, obligatoire et laïque, la pluralité culturelle des enfants accueillis à l'école n'avait jamais

été reconnue par l'institution scolaire. Les textes officiels ne reconnaissent aucune mesure spécifique pour la prise en charge des enfants étrangers ou culturellement différents.

Ainsi, la diversité culturelle a été pendant longtemps considérée comme un problème à résoudre :

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

Toutefois, à partir des années 70, l'école française a commencé par ouvrir quelques brèches dans sa tradition scolaire assimilationniste en raison de l'arrivée massive d'élèves étrangers en provenance de l'Europe du Sud et des anciennes colonies africaines. Cette ouverture à l'interculturel a donné lieu à différentes pratiques évolutives au sein de l'école (Kerzil, 2002).

La création des classes d'intégration, d'adaptation et des cours de rattrapage intégré avait pour objectif de faciliter l'intégration des élèves dont la culture et la langue d'origine les mettent dans une position d'infériorité par rapport aux pratiques pédagogiques et linguistiques de l'école. Le fait que l'on introduise une distinction entre les élèves constituait un véritable bouleversement au sein de l'école laïque,

fondamentalement opposée à toute distinction entre élèves. Clairement, l'émergence de l'interculturel était entreprise en France sous le signe de la prudence et de l'hésitation. La création de ces classes avait pour but affiché de faire acquérir le plus rapidement possible la langue française aux enfants d'origine étrangère. Les classes d'intégration se limitent à assurer l'alphabétisation et l'apprentissage initial du français aux primo-arrivants, tandis que les cours de rattrapage intégrés consistent à dispenser à des élèves issus de l'immigration et suivant déjà l'enseignement ordinaire quelques heures de français en plus, afin de « compenser » une faiblesse linguistique supposée de leur milieu environnement familial. Au collège, les classes d'adaptation jouent un rôle similaire.

La diversité n'avait donc qu'une valeur de transition puisque l'objectif des différents dispositifs était la réussite scolaire grâce à une meilleure maîtrise du français. Ces dispositifs apparaissent afin de répondre aux difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration en facilitant, par la maîtrise du français, à la fois leur intégration sociale et leur réussite scolaire (Meunier, 2007).

En 1975, la France instaure des enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) dans le cadre de la politique de regroupement familial des immigrés et des accords signés avec les principaux pays d'origine des migrants (Italie, Espagne, Portugal, Algérie, Maroc, Tunisie). L'idée est de considérer que la connaissance de

la langue et de la culture d'origine n'est plus un facteur qui pourrait défavoriser les élèves de parents immigrés, mais au contraire, un moyen qui faciliterait leur intégration scolaire. Cela dit, le fait que les élèves français de souche n'aient pas été conviés aux ELCO souligne le caractère exceptionnel de la mesure et la réticence à rendre structurelle l'ouverture à la pluralité culturelle malgré le rapport visionnaire de Berque (1985).

Vermès (1997) distingue entre la « logique officielle » et la « logique de base » en éducation interculturelle. Concernant la logique officielle, trois types d'éducation interculturelle existent actuellement en France : la scolarisation des enfants étrangers, les enseignements de langue et culture d'origine (ELCO) et l'eupéanisation de l'école. La logique de base comporte : les cours de langues organisés par des associations liées à l'immigration, la pression des mouvements régionalistes sur l'Éducation Nationale Française et la dynamique de l'éducation bilingue. La séparation constatée en France entre d'une part, les pratiques orientées vers les enfants de migrants et d'autre part, les actions destinées aux minorités régionales et à l'eupéanisation du curriculum, est un appauvrissement de l'éducation interculturelle. Par conséquent, la division de l'ouverture aux autres cultures entre une composante européenne et une autre non-européenne renforce le sentiment d'exclusion qui frappe certaines minorités ethnoculturelles.

Après les années 90, nous observons en France un certain retour en force de la laïcité et une remise en question de la timide ouverture interculturelle de l'espace scolaire. Comme le souligne Schnapper, l'école est en France au service de la citoyenneté :

L'organisation de l'école publique, à la fois instrument et expression de cette politique, ne tenait compte ni des spécificités régionales, ni des origines nationales ni des croyances religieuses des élèves. Elle les traitait uniformément et également comme de futurs citoyens en leur donnant le même enseignement. (Schnapper, 1995, p. 148)

Récemment, les différences religieuses ont focalisé l'attention des responsables politiques et éducatifs sur le port du voile islamique à l'école et les dangers qu'il représente. Constamment, le débat sur la gestion des différences culturelles s'est ainsi focalisé en France sur la nécessité de rejeter le modèle du communautarisme anglo-saxon. Or, ce dernier peut être considéré, au moins en partie, comme une construction française destinée à s'en démarquer plus qu'une réalité historique des sociétés anglo-saxonnes.

4. L'éducation interculturelle en Espagne

Durant les deux dernières décennies, l'Espagne a été confrontée à l'arrivée massive de migrants en provenance de l'Afrique et de l'Amérique du Sud. Le pays a donc changé de statut en devenant un pays

recevant des migrants alors qu'il a été pendant des siècles un pays d'émigration. Il est cependant erroné de croire que le système éducatif espagnol n'était pas auparavant confronté à la diversité culturelle puisque la communauté gitane était présente en Espagne depuis longtemps. De même, de nombreuses langues et cultures régionales subsistent et se sont revitalisées ces dernières décennies.

Akkari et Ferrer (2001) soulignent que trois facteurs de type historique et politique ont déterminé la place de l'éducation interculturelle en Espagne:

- Les enfants migrants ont selon la constitution espagnole le droit à une scolarisation de même type que celle des enfants espagnols indépendamment de leur statut légal.
- L'Espagne a connu une importante émigration vers d'autres pays européens dans les années 60 et 70, ce qui signifie une plus grande sensibilité à propos du phénomène migratoire et certains apprentissages acquis à ce propos. De nombreux analystes ont remarqué que l'Espagne est passée dans une brève période d'un pays d'émigration à un pays d'immigration.
- La minorité gitane a en Espagne une longue histoire en tant que groupe culturel spécifique et marginalisé.

Comme de nombreux autres pays européens, l'éducation interculturelle a émergé pour faire face aux difficultés des enfants de migrants dans le système

éducatif espagnol (Fernández García & Molina, 2005 ; Meunier, 2007).

Si la dimension interculturelle est manifeste surtout depuis le milieu des années 1990, les questions relatives à la diversité, notamment régionale, sont plus anciennes. L'expérience de la diversité au niveau institutionnel depuis la chute du franquisme semble avoir favorisé une inclinaison espagnole pour valoriser l'éducation interculturelle (Dittmar, 2006). En Espagne, l'interculturel est donc reconnu comme l'une des finalités de l'éducation. En reconnaissant la diversité, l'école tente de dépasser la question des différences et de clarifier les objectifs de l'action éducative face à la diversité. L'éducation interculturelle vise à montrer ce qu'il y a de commun entre les individus au-delà de leurs différences culturelles. Elle n'a pas la prétention d'apporter une alternative à la culture nationale castillane, d'autant plus que cette dernière relève d'une différence historiquement construite (Garcia Castano & Granados Matinez, 1999). Actuellement, qu'il s'agisse des orientations nationales ou régionales, l'éducation interculturelle est devenue une priorité en Espagne. Elle se base sur les valeurs de tolérance, d'acceptation de l'Autre et de coexistence pacifique des communautés culturelles. Toutefois, le traitement de la problématique interculturelle se décline principalement à partir des rapports entre diversité, nationalité, religion et provenance géographique. Cela tend à favoriser un enfermement de la diversité dans les dimensions nationales, religieuses et régionales (Garcia

Castano & Granados Matinez, 1999). Par ailleurs, nous remarquons qu'en Espagne l'ouverture de la forme scolaire aux langues et aux cultures minoritaires ne semble pas avoir été mise à profit pour valoriser celle des Gitans qui, en raison de leur mobilité et de la persistance de leur perception par la société dominante comme une altérité radicale, demeurent encore largement stigmatisés dans le système scolaire.

5. Multiculturel ou interculturel

Dans cette section, il nous semble pertinent de discuter les différences entre les termes « multiculturel » et « interculturel » dans la mesure où ce débat est très vif dans la littérature scientifique.

Selon Abdallah-Preteceille (1999), un consensus dans les pays européens francophones s'est établi pour considérer que les notions de pluralité et de multiculturalité se réfèrent à la description d'une situation alors que le préfixe « inter » insiste sur l'interaction. Il semble donc que l'interculturel francophone avec des intentions volontaristes et interventionnistes sur le plan éducatif s'oppose fermement au multiculturel anglo-saxon considéré (par les francophones !) comme s'arrêtant à la reconnaissance passive de la pluralité des groupes (Galisson, 1994).

Cette différence a été surtout rapportée par les auteurs francophones qui ont opté pour une nette distinction entre multiculturel et interculturel. Il s'agit de convertir la simple juxtaposition de fait de différentes cultures en

une situation interactive qui fait accéder à l'interculturel :

Il convient de bien faire la différence entre multiculturalité et interculturalité. Quand on parle de connaissances bi- et multiculturelles, on part du principe que la culture est une construction, historique et invariable, et qu'elle peut s'acquérir par l'accès à des informations à son sujet. Avec l'interculturalité, on se situe en revanche à un autre niveau de connaissance, comportant également des compétences cognitives, affectives et comportementales permettant les transferts d'une culture à l'autre. (Grima Camilleri, 2002, p. 56)

Pour les auteurs francophones, l'éducation interculturelle permet la découverte de relations mutuelles et le démantèlement des barrières culturelles. Rey (1996) estime que si le préfixe « inter » est utilisé dans son sens complet, il signifie nécessairement interaction, échange, décloisonnement, réciprocité et solidarité objective.

Selon Asgarally (2005), l'éducation interculturelle a une double finalité. La première est liée au préfixe « inter » : produire du lien social, assurer la paix sociale, accéder aux règles fondatrices de la société humaine. La seconde est « culturelle » : s'enrichir par la rencontre des différences culturelles.

Toutefois, comme le souligne Galisson (1994), l'interculturel aujourd'hui est un peu l'Arlésienne de la discipline : tout le monde en parle, mais personne n'a encore vu fonctionner la chose à la satisfaction du plus grand nombre. Il y a comme un brouillard autour du

mode d'emploi. En parlant de quelque chose de potentiel (interactions entre les cultures différentes), sans se soucier du préalable pour qu'il puisse fonctionner (c'est-à-dire la reconnaissance et la valorisation de la diversité dans l'espace scolaire), l'usage du terme interculturel dans le monde francophone ne facilite pas forcément la mobilisation de ceux qui militent pour une prise en compte sérieuse des cultures en éducation.

Comme le rappelle Cuhe (1982), l'interculturalité est souvent considérée comme la solution miracle qui permet de concilier identité et différence, unité et diversité, autonomie et convivialité. Il est donc salutaire de se prémunir contre toute tentation de considérer les approches interculturelles comme la solution à l'ensemble des défis scolaires et sociaux.

Tout en observant à juste titre que la distinction est plus souple qu'on ne le croit, De Carlo (1998) estime également que le terme interculturel est généralement utilisé dans les milieux francophones en opposition au multiculturel, non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts (francophone et anglo-saxon), mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : le multiculturel serait plutôt descriptif et l'interculturel serait plutôt centré sur l'action.

Une autre différence importante entre les conceptions américaines et européennes de la diversité culturelle est le fait que sous la rubrique du multiculturalisme américain, la culture est habituellement associée aux différences culturelles locales (la culture des Noirs, des

Hispaniques, des Irlandais, des femmes, des homosexuels, etc.). Mais la culture nationale (État-nation) n'est habituellement pas considérée comme une culture. En Europe, en revanche, le concept de culture est habituellement réservé en éducation interculturelle aux cultures nationales (État-nation), voire à des regroupements multinationaux plus vastes. Ainsi, en France, on parle plutôt de culture maghrébine (trois États), voire de culture musulmane ou africaine (des dizaines d'États).

Parmi les pays anglo-saxons, l'impopularité du terme « éducation multiculturelle » en Nouvelle-Zélande est une exception semblable à celle existant au Québec. En effet, le terme multiculturel ne met pas assez en exergue la primauté de la relation biculturelle initiale entre Maoris et Britanniques (Jones, 1999).

L'émergence et les formes que prennent les approches interculturelles ou multiculturelles en Europe se caractérisent par une grande diversité liée aux contextes nationaux toujours particuliers. Toutefois, il existe une circulation internationale des innovations et des orientations en matière de gestion de la diversité culturelle. Une possibilité de trancher le débat entre « multiculturel » et « interculturel » consiste à évaluer l'apport des approches « multiculturelles » ou « interculturelles » à la réduction des inégalités à l'intérieur du système éducatif. Sur ce plan, on ne constate pas de différences notables entre les pays utilisant le premier terme et ceux qui ont opté pour le

ABDELJALIL AKKARI

second. Dans la mesure où l'on constate dans la plupart des pays européens que les enfants issus de l'immigration sont concentrés dans des écoles avec d'autres élèves immigrants ou issus de milieux défavorisés, il est utile de réfléchir sur la possibilité d'offrir un soutien spécifique à ces élèves au niveau des programmes d'étude ou au niveau de la présence d'un corps enseignant stable (OCDE, 2006). Les approches interculturelles en éducation peuvent jouer un rôle essentiel pour réduire les inégalités scolaires.

CHAPITRE VI

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE À L'ÉCOLE : UNE RESSOURCE POUR LES APPROCHES INTERCULTURELLES

Dans son ouvrage *Anthropologie structurale*, Claude Lévi-Strauss considérait que le langage constitue à la fois le fait culturel par excellence mais aussi celui par l'intermédiaire duquel toutes les formes de la vie sociale s'établissent et se perpétuent (Levi-Strauss 1958). Dans ce chapitre, nous tenterons de synthétiser le rôle que peut jouer la diversité linguistique dans les approches interculturelles en éducation.

1. Le plurilinguisme en débat

Dans les années 60-70, le débat sur le plurilinguisme a été très intense en raison de l'accumulation des travaux scientifiques en faveur du bilinguisme. Peal et Lambert (1962) ont par exemple montré que les deux systèmes linguistiques chez l'enfant bilingue sont des

ABDELJALIL AKKARI

composantes interdépendantes d'une forme enrichie de cognition. Cummins (1979) a pour sa part formalisé la notion d'interdépendance linguistique en affirmant que les conclusions positives de la littérature scientifique sur l'enfant bilingue n'avaient de sens que si l'on postulait que les compétences dans la première et la seconde langue sont interdépendantes et se renforcent mutuellement. Comparés aux monolingues, les bilingues semblent avoir plus de flexibilité mentale, une capacité supérieure dans la compréhension des concepts et une diversité accrue dans leurs habiletés mentales (Hakuta, 1984; Diaz, 1985) et métalinguistiques (Perregaux, 1995a). La recherche a également mis en évidence le fait que les performances des bilingues sont supérieures à celles des monolingues dans certains tests scolaires si l'enfant peut bénéficier d'un enseignement dans ses deux langues.

Avantages du bilinguisme

- Compréhension, tolérance et ouverture d'esprit.
- Meilleures perspectives dans la vision du monde.
- Aisance avec des personnes diverses et dans toutes sortes de situations.
- Intérêt pour ce qui a trait au langage et aux langues.
- Curiosité et originalité de pensée.
- Enrichissement de la personnalité.
- Rapport complet avec la parenté restée dans le pays d'origine, les racines culturelles et l'histoire familiale.
- Moyen de communication supplémentaire.

Source : Lavallée & Marquis (1999).

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

En traversant les frontières culturelles, sociales et linguistiques, tous les élèves bilingues développent des capacités variées de résolution de problèmes et abordent les apprentissages scolaires à partir d'une perspective transculturelle. Ces apprenants acquièrent une compétence académique dans les deux langues, qui deviendra une ressource mobilisable tout au long de la vie. Ils apprennent également la valorisation du savoir et de l'expérience de vie d'autrui (tableau ci-dessus).

Une vaste revue de la littérature effectuée par Dutcher et Tucker (1994) trace les conclusions suivantes concernant l'éducation bilingue :

- Le succès scolaire dépend de la maîtrise de la langue académique (scolaire) qui est très différente de la langue sociale.
- Le développement du langage académique et scolaire requiert du temps (4 à 7 ans d'instruction formelle).
- Les élèves développent plus facilement leur culture de l'écrit dans leurs langues maternelles.
- Les élèves développent plus facilement leurs compétences cognitives et maîtrisent le contenu de l'enseignement quand ils apprennent dans une langue avec laquelle ils sont à l'aise.
- Les compétences académiques et cognitives une fois développées, et les contenus scolaires acquis, se transfèrent facilement d'une langue à une autre. Le meilleur prédicateur du développement des compétences cognitives et académiques dans une

langue seconde est le niveau de développement suffisant dans la langue maternelle.

- Il existe une large diversité dans l'apprentissage des langues secondes.
- Le temps passé dans le développement de la langue maternelle est un investissement utile pour les acquisitions linguistiques ultérieures.

Si les gains cognitifs que le bilinguisme et l'éducation bilingue apportent ne sont guère contestés aujourd'hui dans la littérature scientifique, il n'en va pas de même pour l'évaluation des programmes d'éducation bilingue. Après des décennies d'études sur les programmes d'éducation bilingue, la difficulté majeure pour tirer des conclusions claires de cette littérature est liée à une question méthodologique. Ainsi, on peut constater que la plupart des évaluations effectuées aux Etats-Unis dans les années 90 sont basées sur des méthodologies discutables. Les études manquent souvent de groupe de contrôle ou omettent de prendre en compte le statut socio-économique des enfants (Brisk, 2006). Par ailleurs, beaucoup de spécialistes suggèrent la nécessité d'aller au-delà du débat sur le choix des langues dans les programmes d'éducation bilingue pour s'attaquer à l'approche pédagogique utilisée dans la classe.

L'enseignement bilingue de transition représente le modèle le plus expérimenté dans le monde pour prendre en compte la diversité linguistique amenée à l'école par les minorités linguistiques et les élèves migrants. Il a été massivement implanté aux Etats-Unis et dans les pays du

Sud comportant de fortes minorités linguistiques. Le modèle bilingue de transition est un programme dans lequel les enfants de langue minoritaire sont instruits initialement dans leur langue maternelle pendant quelques années. Leur langue maternelle n'a pas de valeur intrinsèque mais sert uniquement comme un instrument de transition pour permettre aux enfants de mieux apprendre la langue dominante dans le système éducatif. La durée de la transition varie habituellement de trois à cinq ans (Skunabb-Kangas, 2000). La valeur accordée à la langue minoritaire est donc une valeur instrumentale de transition. Il s'agit d'une vision de la diversité linguistique comme un investissement à court terme et un frein aux apprentissages scolaires.

En revanche, d'autres programmes d'éducation bilingue se basent sur la valorisation de toutes les langues des élèves. Parmi les programmes les plus en vue actuellement, on trouve les programmes d'immersion duale (immersion à deux voies). L'approche de ceux-ci consiste à utiliser deux langues d'enseignement avec le même volume horaire scolaire. De plus, il est recommandé dans ces programmes d'avoir dans la classe un nombre à peu près équivalent d'élèves locuteurs de chacune des deux langues. La clef du succès de ces programmes est le fait que les deux langues se côtoient durant toute la journée scolaire, servant de tuteur l'une à l'autre. L'apprentissage par les pairs stimule l'acquisition naturelle de la langue pour les deux groupes d'élèves parce qu'il maintient le niveau

d'interaction cognitivement complexe. La littérature montre clairement que les performances académiques des élèves sont bonnes pour tous les groupes de participants comparés à des groupes qui reçoivent leur enseignement dans une seule langue. Plus important encore, cela reste vrai même pour les élèves de faible statut socio-économique et pour les migrants (Brisk, 2006 ; Lindholm & Aclan, 1991 ; Thomas & Collier, 1998).

À cet égard, notons que peu d'études sont disponibles en Europe sur la situation des locuteurs d'une troisième langue dans des programmes bilingues. Au Luxembourg, le système éducatif structurellement bilingue est confronté à la présence massive d'enfants migrants majoritairement en provenance du Portugal. Leurs résultats scolaires semblent inférieurs à ceux de leurs camarades luxembourgeois (Lebrun & Baetens-Beardsmore, 1993).

Aux Etats-Unis, Chung (1988) a rapporté les effets positifs de deux programmes d'éducation bilingue dans lesquels ont été incorporés des locuteurs d'une troisième langue qui n'est pas utilisée dans la classe. Le premier concerne des enfants vietnamiens primo-arrivants incorporés dans un programme d'éducation bilingue anglais-espagnol. Le second concerne également des élèves vietnamiens placés dans un programme d'éducation bilingue anglais-philippin. Des résultats probants ont été également rapportés dans deux études effectuées par Rolstad (1997, 1998) qui a montré que des

élèves parlant d'autres langues et inscrits dans un programme coréen-anglais n'ont pas souffert dans leur développement cognitif ou leurs performances scolaires par rapport aux élèves dont la langue était utilisée dans le programme. Ces élèves n'ont pas non plus enduré des difficultés au niveau de la formation de leur identité culturelle.

2. Vers une éducation plurilingue pour tous les élèves

Afin de développer une éducation bilingue pour tous les enfants et en particulier ceux dont les parents sont d'origine étrangère ou appartenant à des minorités linguistiques, il sied de travailler parallèlement sur trois niveaux : (a) des changements institutionnels au niveau des langues d'enseignement ; (b) des changements dans la formation des enseignants et au niveau de leurs représentations des langues et (c) des stratégies de contournement de la résistance institutionnelle au multilinguisme.

(a) Des changements institutionnels au niveau des langues d'enseignement

Au niveau des changements institutionnels, il nous semble important de souligner que les sociétés qui valorisent la diversité culturelle et qui reconnaissent les droits des minorités offrent le terrain le plus favorable au développement d'une éducation bilingue pour tous. Ainsi, malgré les crises et les controverses entourant le multiculturalisme nord-américain, force est de constater

que les programmes d'éducation où l'on prend en compte les langues des migrants et des minorités linguistiques sont offerts en Amérique du Nord avec des financements publics (Krashen, 1996).

Les ministères de l'éducation dans les pays européens dont les systèmes scolaires accueillent une forte proportion d'élèves allophones, pourraient par exemple émettre des directives qui traitent les langues minoritaires sur le même plan que la deuxième langue utilisée à l'école. Une autre action pertinente pourrait partir des parents d'élèves d'origine étrangère ou appartenant à des minorités culturelles qui peuvent se mobiliser pour défendre le principe d'une éducation publique bilingue pour tous les enfants et les parents qui le souhaitent.

En ce qui concerne les cours visant à maintenir les langues d'origine des parents, il serait judicieux d'attribuer leur responsabilité pédagogique, organisationnelle et financière aux pays d'accueil et non pas aux pays d'origine comme c'est le cas actuellement. Il s'agit également d'ouvrir leur fréquentation à tous les élèves quelle que soit leur origine ou leur langue maternelle.

(b) Des changements dans la formation des enseignants et au niveau de leurs représentations des langues.

En ce qui concerne la formation des enseignants, il nous semble nécessaire de mener une réflexion au niveau de la présence d'enseignants bilingues dans les systèmes scolaires se trouvant confrontés à la diversité

linguistique et culturelle.

A propos des transformations au niveau des représentations et des croyances des enseignants sur les langues, un travail de longue haleine devrait être entrepris. Loin de limiter les possibilités des enfants migrants ou de constituer une charge cognitive handicapante, le bilinguisme et l'éducation bilingue peuvent leur offrir une opportunité de participer activement au processus d'apprentissage même quand leur langue maternelle n'est pas utilisée en classe (Baker, 2001).

S'il est habituel de valoriser des langues à haute valeur ajoutée sur le marché économique (anglais, espagnol, japonais, chinois, etc.), on entend rarement dans le système scolaire parler de la valorisation des langues parlées par certains migrants ou par des minorités linguistiques. Cela se traduit par les catégorisations négatives habituellement utilisées : non francophones, non anglophones, non hispanophones :

Les élèves allophones doivent-ils déposer certaines de leurs langues à la porte de l'école comme on entrepose sa trottinette, ou le plurilinguisme peut-il entrer dans l'établissement scolaire ? Les avis sont partagés entre ceux qui pensent que seule la langue scolaire a droit de cité dans l'espace scolaire et ceux qui cherchent à ce qu'ils puissent y utiliser leurs ressources et opérer ainsi un passage d'une langue à l'autre, en s'appuyant sur leurs langues de référence, sur leur biographie linguistique. (Perregaux, 2005b, p. 37)

La légitimité de présence des langues liées aux

migrations à l'école n'est possible qu'avec un changement radical des représentations des enseignants et des gestionnaires scolaires.

(c) Des stratégies de contournement de la résistance institutionnelle au multilinguisme

En raison de la forte et traditionnelle résistance institutionnelle au multilinguisme et des difficultés de voir les enseignants considérer positivement le plurilinguisme des enfants de migrants, certains observateurs préconisent l'introduction de l'éveil aux langues.

Celui-ci est une approche issue des travaux anglophones de Hawkins (1987, 1992). Ce dernier a publié un livre intitulé *Awareness of Language : An Introduction* dans lequel il affirme que l'individu a besoin pour connaître le monde de différencier, classer, induire et généraliser. Or toutes ces capacités se déploient à travers l'utilisation et la conscience (éveil) aux langues. Au fur et à mesure que les individus deviennent plus matures, ils développent des compétences sur les structures et les fonctions du langage. Cette décentration progressive de leur ethnocentrisme initial a été soutenue par Hawkins (1987) dans ces termes :

We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristic of language which will blaze throughout our pupils' lives. While combating linguistic complacency, we are seeking to arm our pupils against fear of the unknown which breeds

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

prejudice and antagonism. Above all, we want to make our pupils' contacts with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun. (pp. 5-6)

L'éveil aux langues concerne donc la connaissance explicite des langues et la sensibilité aux questions et aux différences linguistiques (Candelier, 1998 ; Perregaux, De Pietro, De Goumoens & Jeannot, 2002). Les promoteurs de cette approche estiment qu'il y a des bénéfices sociaux et éducatifs à développer une conscience explicite sur la manière dont les langues sont structurées, utilisées et acquises. Cette approche estime également important de développer des connaissances sur les attitudes envers les langues et leurs effets sur les interactions personnelles, les relations de travail et professionnelles, la vie communautaire et familiale et les pratiques de socialisation (Perregaux, 2004).

Green et Hecht (1993) assignent à l'éveil aux langues la tâche d'enseigner aux élèves les quatre aspects suivants:

- (1) les structures et les fonctions des langues à leur disposition ;
- (2) la valeur de ces langues dans leurs vies personnelles ;
- (3) le rôle de la langue dans les sociétés contemporaines ;
- (4) les nouvelles perspectives en matière de communication humaine ouvertes par la comparaison des langues.

Certains chercheurs tels que Cummins (2000), McLaren (1989), Fairclough (1992) et Morgan (1996) soulignent à juste titre que l'éveil aux langues doit aller au-delà de la connaissance des langues pour inclure la conscience des rapports de pouvoir entre langues et groupes sociaux. Cette proposition tend à proposer un éveil critique aux langues (*Critical Language Awareness*) qui vise à identifier comment et pourquoi certaines pratiques langagières spécifiques sont utilisées pour stratifier les individus socialement. Cela a une grande pertinence particulièrement dans les sociétés post-coloniales dans lesquelles la question des choix des langues est médiatisée par les relations de pouvoir comme c'est le cas par exemple en Amérique Latine (López & Küper, 1999).

Au niveau formel de la politique linguistique européenne, le plurilinguisme trouve une place de choix dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Ce document formule des recommandations constructives en matière d'enseignement/apprentissage des langues :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celles d'autres groupes (que ce soit par l'apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas les langues dans les compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les

langues sont en corrélation et interagissent.

L'apprentissage d'une ou de plusieurs langues ne peut plus être envisagé selon le concept monolingue, c'est-à-dire comme un assemblage de systèmes linguistiques distincts, indépendants, éventuellement mis en confrontation pour l'acquisition, voire la « maîtrise » des langues. Les langues ne sont plus à considérer d'ailleurs dans des relations binaires, dichotomiques de face à face comme c'était le cas traditionnellement, mais plutôt dans leurs inter-relations complexes qui renvoient à plusieurs langues du répertoire (Ducancel & Simon, 2004 ; Perregaux, 2004).

Apprendre plusieurs langues tend à devenir la règle et non pas l'exception :

Le fait d'apprendre, de vivre et de travailler dans une société et un environnement plurilingues et multiculturels exige de bonnes compétences dans au moins deux langues secondes ou étrangères ; ceci en vue de garantir la mobilité, d'assurer la communication et de permettre l'accès à l'information et au savoir en plusieurs langues (Brohy & Gajo, 2008, p. 2)

L'entrée par les langues dans les approches interculturelles constitue un excellent moyen pour déstabiliser le monoculturalisme de l'espace scolaire. Il permet aux enseignants de se rendre compte que les approches interculturelles ne sont pas uniquement un impératif des politiques éducatives contemporaines mais qu'elles constituent un moyen pédagogique pour agir dans la classe.

CHAPITRE VII

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

L'une des constats les plus intéressants de l'analyse des réponses nationales à la diversité culturelle est de se rendre compte que malgré certaines convergences du point de vue des concepts utilisés et des structures mises en place pour accueillir les différences culturelles, la gestion de la diversité peut varier sensiblement d'un système éducatif à l'autre. Une préoccupation est toutefois partagée par tous les systèmes éducatifs : la différence culturelle interpelle et déstabilise. Comme le souligne Memmi (1982), ce qui nous différencie les uns des autres fait peur. Nous avons de l'appréhension devant tout inconnu, qui nous paraît étrange, déroutant et même menaçant.

Il nous semble utile de commencer ce chapitre par le tableau ci-après qui résume le degré de prise en compte de la diversité culturelle dans le système scolaire. Même si les réponses aux questions se situent sur un continuum

ABDELJALIL AKKARI

(de oui à non), cela nous donne des indicateurs préliminaires.

Indicateurs du degré de multiculturalisme dans une école

Langue	<ul style="list-style-type: none">• Quelle est la politique officielle de l'école concernant l'utilisation et le développement des langues maternelles des élèves ?• Quelles est l'attitude dominante des acteurs scolaires (en particulier les enseignants) envers les langues maternelles des élèves ?• Est-ce que les langues maternelles des élèves sont utilisées à l'école (comme langues d'enseignement) ?
Sélection et regroupement	<ul style="list-style-type: none">• Est-ce que les élèves migrants ou minoritaires sont surreprésentés dans certaines filières scolaires (classes spéciales, classes professionnelles etc.) ?• Est-ce que les élèves minoritaires sont surreprésentés parmi les élèves faisant l'objet de mesures disciplinaires ?
Communauté	<ul style="list-style-type: none">• Comment les communautés locales perçoivent-elles l'école?• Existe-il des activités extrascolaires organisées par l'école impliquant les communautés locales?• Est-ce que le curriculum scolaire est connecté aux problèmes locaux ?
Orientation, évaluation et interactions en classe	<ul style="list-style-type: none">• Est-ce que les tests utilisés dans les procédures d'orientation tiennent compte des différences culturelles et linguistiques ?• Est-ce que diverses méthodes d'évaluation sont utilisées (évaluation formative, portfolio, travaux de groupes, etc.)

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que la participation des élèves minoritaires en classe est encouragée ?
Personnel scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que le corps enseignant et le reste du personnel de l'école reflètent la composition ethnoculturelle des classes ? • Existe-il des membres du personnel de l'école qui parlent les langues minoritaires ?
Familles	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le degré de connaissance du personnel scolaire des conditions de vie des familles ? • Est-ce que les familles sont contactées uniquement en cas de problèmes ? • Existe t-il un programme (projet) pour impliquer les familles dans les activités scolaires ?
Curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • Le curriculum scolaire reflète-t-il les différentes cultures présentes à l'école ? • Le curriculum est-il centré su la culture historique de référence du pays avec le saupoudrage de quelques activités folkloriques multiculturelles ?
Les moyens d'enseignement et la bibliothèque scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les manuels scolaires reflètent les cultures des élèves ? • Comment les femmes sont-elles présentées dans les manuels scolaires ? • Comment les cultures (ou les pays d'origine) des élèves minoritaires sont-elles présentées dans les manuels scolaires ? • Est-ce que la bibliothèque scolaire possède des livres et d'autres ressources dans plusieurs langues et notamment celles parlées par les élèves ?

Dans l'ensemble, nous pouvons constater l'existence dans le monde d'une différence notable dans

l'émergence de la thématique de la diversité culturelle à l'école entre les pays qui ont opté pour l'utilisation du terme éducation multiculturelle et les pays qui ont choisi le terme éducation interculturelle. Les premiers, parmi lesquels on trouve la majorité des pays anglophones, se focalisent sur la nécessaire reconnaissance et mise en valeur des différences culturelles. Les seconds, parmi lesquels on trouve les pays francophones, ont une préférence pour le terme éducation interculturelle car il permet de mettre en évidence les interactions, les échanges et les co-constructions issus des contacts entre les cultures. Cette division porte plus sur le choix des paradigmes à déployer et à mobiliser dans les situations de pluralité culturelle que sur des différences réelles en matière de gestion de la diversité culturelle dans la classe et à l'école. De surcroît, quels que soient les termes utilisés, tous les systèmes éducatifs sont confrontés au maintien voire à l'aggravation des inégalités au sein de l'école.

La multiplicité des termes utilisés dans les approches interculturelles en éducation est un écueil important rencontré par tout éducateur ou enseignant voulant tenir compte des cultures à l'école (Sleeter & Grant, 2003). Le glossaire présenté à la fin de cet ouvrage propose une synthèse des multiples termes utilisés. Nous tenterons également dans ce qui suit de faire une synthèse des principales réflexions proposées dans ce *Carnet*.

Derrière le terme « éducation multiculturelle », il y a l'idée de perspectives culturelles multiples à promouvoir

en éducation. C'est une approche en rupture totale par rapport aux pratiques pédagogiques traditionnelles dans lesquelles l'éducation était surtout conçue comme une socialisation monoculturelle. La critique que l'on peut légitimement adresser à l'éducation multiculturelle est qu'elle recèle un danger de séparation des différentes communautés culturelles. De plus, l'enracinement anglo-saxon de l'éducation multiculturelle a provoqué la production d'un certain nombre de manuels sur l'éducation multiculturelle où chaque chapitre présente un groupe ethnoculturel homogène et des recettes pédagogiques qui lui sont appropriées.

Comme le souligne pertinemment Nieto (2000), l'éducation multiculturelle américaine s'est progressivement transformée. Au début des années 80, il s'agissait essentiellement d'ouvrir l'école à la diversité. Un festival de Noël autour du monde était l'activité typique de ce que voulait dire l'éducation multiculturelle. Selon Nieto (2000), ce n'était pas plus qu'une action décorative (*diversity was little more than window dressing*). Par la suite, la commémoration de la naissance de Martin Luther King ou l'utilisation dans la classe de quelques œuvres littéraires minoritaires sont venues s'ajouter à l'éducation multiculturelle américaine. Mais comme le soulignent aussi bien Nieto (2000) que Grant et Sleeter (2007), la plupart des approches multiculturelles éludent les questions difficiles liées aux inégalités, à l'accès à l'éducation, à l'équité et à la justice sociale. L'éducation

multiculturelle ne peut pas se contenter d'être la cerise sur le gâteau scolaire monoculturel et inégalitaire ou pour reprendre l'expression de Derman-Sparks (1989) de *conceptions touristiques*.

Le terme « éducation interculturelle », majoritairement utilisé dans le monde francophone, tente de dépasser le hiatus du multicultural en mettant en avant l'idée d'interaction et de mise en relation entre deux ou plusieurs groupes culturels. Derrière l'idée d'interaction, il y a les échanges qui peuvent être conflictuels ou harmonieux. L'éducation interculturelle met d'emblée l'accent sur la nécessité d'une expérience commune des différents groupes culturels. Selon Lorcerie (2002), l'éducation interculturelle est un chantier ouvert. Un chantier laborieux, car il implique une approche critique sur au moins trois plans :

- la sélection des savoirs enseignés et les rapports à ces savoirs,
- l'interprétation des valeurs fondamentales de la démocratie,
- la nature sociale de l'espace scolaire.

Chacun des termes (multiculturel, interculturel) présente des avantages et des inconvénients. On pourrait même dire qu'une approche multiculturelle en éducation est un préalable nécessaire à toute approche interculturelle. Il nous semble que le terme « approche transculturelle en éducation », beaucoup moins présent dans la littérature pédagogique que les deux premiers, est plus à même de transformer radicalement le rapport à la

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

diversité car celle-ci est un élément constitutif de l'espace scolaire. Il signifie la nécessité non seulement de travailler à partir des appartenances culturelles des apprenants mais aussi de les dépasser. C'est d'ailleurs le sens dans lequel les philosophes des Lumières ont situé le rôle de l'éducation : produire de l'universel et faire sortir l'humanité qui sommeille dans chaque individu. Autrement dit, il est nécessaire de définir l'éducation comme un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation, processus à la fois indissociables et toujours en tension (Charlot, 2002).

Si les cultures qui se côtoient et interagissent trouvent des conditions éducatives et sociales favorables, elles se combinent sous le signe de l'addition et non pas de la soustraction. Le transculturel privilégie la perspective universelle qui dépasse les particularismes culturels locaux (Dinello, 1977 ; Harvey, 1991 ; Nava, 1990). L'approche transculturelle suppose donc le dépassement des frontières culturelles et la recherche de l'égalité sociale.

**De l'approche monoculturelle
à l'approche transculturelle en éducation**

Approche monoculturelle	Approche multiculturelle	Approche interculturelle	Approche transculturelle
Indifférences aux différences culturelles	Reconnaissance des différences culturelles	Valorisation des différences culturelles	Dépassement des différences culturelles

Cela signifie qu'il est important d'analyser les politiques et les pratiques scolaires (le curriculum, les manuels scolaires, l'implication des parents, le recrutement des enseignants, la différenciation des filières scolaire, etc.) qui dévalorisent les identités culturelles de certains élèves et survalorisent celles d'autres. Par ailleurs, célébrer la diversité, préparer des repas interculturels ou des fêtes ethniques sont des actes d'une portée limitée si ces activités ne s'accompagnent pas d'une confrontation avec les inégalités structurelles et les discriminations qui existent dans les institutions scolaires partout dans le monde. Se préoccuper de la justice sociale à l'école signifie examiner d'une manière critique comment et pourquoi les écoles ont des attitudes discutables envers certains groupes d'élèves et leurs cultures.

Bhabha (1994) propose un changement de paradigme par rapport à la gestion des différences culturelles à l'école en parlant d'un troisième espace (*third space*) où peuvent être situées les formes culturelles échappant à la dualité « Nous/Eux ». Un espace de l'entre-deux, nécessairement hybride, en négociation permanente entre plusieurs mondes, à l'écart de toute dualité enfermant les cultures dans leur essence d'origine. Cela peut nous permettre d'exhiber les « autres de nous-mêmes ». Une véritable éducation à l'altérité peut ainsi prendre racine (Groux, 2002).

Même si elle n'a pas abordé de front la question interculturelle, l'œuvre du pédagogue brésilien Paulo

Freire permet d'identifier les difficultés et les potentialités de tenir compte de la culture et des inégalités sociales en éducation. Dans ce sens, la pédagogie critique d'inspiration freirienne est à placer dans un cadre qui transforme la société inégalitaire par les actions éducatives et sociales (Sleeter & Grant, 2003). La pédagogie critique a pour objectif de réduire le fossé séparant la valorisation théorique de la diversité culturelle et la réalité du maintien des inégalités sur le terrain scolaire (Adams, Bell & Griffin, 1997).

Pour Freire (1971, 1972a, 1972b), l'éducation n'est jamais neutre et toute pratique éducative est politique, de même que toute pratique politique est éducative. Les pratiques éducatives sont politiques parce qu'elles intègrent toujours des valeurs, des projets, des utopies reproduisant, légitimant, mettant en question ou transformant les relations de pouvoir prévalant dans la société. L'éducation n'est jamais neutre car elle favorise la domination ou l'émancipation des individus et des groupes.

L'éducation pour l'émancipation comporte selon Freire au moins quatre dimensions : (1) la connaissance critique de la réalité sociale, (2) l'engagement au nom de l'utopie de changement social, (3) la formation de sujets capables de réaliser le changement et (4) le dialogue entre les partenaires de la relation éducative.

Donc, la pédagogie critique considère les inégalités scolaires comme le résultat d'une oppression institutionnalisée et reconfigure le statut des apprenants

marginalisés comme une source de vitalité et de changement (Sleeter & McLaren, 1995).

Historiquement, l'émergence des approches multi/interculturelles en éducation peut être située dans le mouvement des droits civiques des années soixante initié par divers groupes opprimés. Initialement développé aux États-Unis, ce mouvement de réforme de l'éducation scolaire s'est progressivement diffusé un peu partout dans le monde. Il vise à refléter dans l'éducation la diversité et la pluralité constatées au niveau démographique dans les classes et à lutter contre les inégalités éducatives structurelles que doivent affronter les populations minoritaires et les migrants.

Étant donné le caractère historiquement et institutionnellement monoculturel de la plupart des systèmes éducatifs (un État-nation, une langue d'enseignement, un curriculum national etc.), de multiples résistances se développent pour s'opposer à ces approches novatrices et en limiter l'impact. Une grande diversité peut être constatée au niveau international dans ce domaine.

En outre, la gestion des différences culturelles dans la classe apparaît comme l'une des préoccupations majeures des enseignants, des élèves, des parents et des administrateurs scolaires. Toutefois, les moyens pédagogiques pour opérationnaliser cette diversité font toujours l'objet de controverses. Les approches interculturelles peuvent apporter une révolution de

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

pensée qui peut transformer radicalement notre vision du monde et de l'éducation:

Aujourd'hui, la question philosophique qui devrait se poser à tout être humain, est de choisir soit l'échange interculturel, c'est-à-dire, la reconnaissance de fait que nous sommes tous parents, tous différents, soit le conflit. Autrement dit, c'est l'interculturel ou la guerre. (Asgarally, 2005, p. 115)

En définitive, il importe de rappeler que les approches interculturelles ne sont pas uniquement un moyen pour reconnaître et valoriser l'élève différent (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008). C'est l'exigence de reconnaître à la fois sa différence et sa similitude. La différence n'est un droit que si elle est affirmée sur fond de similitude, d'universalité de l'être humain (Charlot, 2002). Le multiculturalisme incarne l'un des traits caractéristiques du monde moderne : l'accélération des contacts entre cultures, le caractère changeant de celles-ci et la pluralité intérieure de chaque identité culturelle.

GLOSSAIRE

Les praticiens et les théoriciens de l'éducation sont souvent confus par la profusion terminologique que connaissent les approches interculturelles en éducation. Certains termes utilisés sont éphémères, d'autres durent plus longtemps, quelques-uns sont utilisés dans quelques pays et contextes, d'autres connaissent un succès planétaire. Un des reproches adressés à certaines notions est le risque de *folklorisation* des cultures qu'elles induisent. Certaines activités scolaires dites interculturelles deviennent parfois le lieu où se forment les stéréotypes. Un petit tour d'horizon de quelques termes nous semble utile dans un ouvrage introductif aux approches interculturelles en éducation.

Éducation multiculturelle

Le terme éducation multiculturelle est principalement utilisé dans le monde anglo-saxon (Banks, 2009). C'est une approche basée sur des valeurs démocratiques et la valorisation du pluralisme culturel dans des sociétés

ABDELJALIL AKKARI

culturellement diverses et dans un monde de plus en plus interdépendant. Cette perspective permet également de lutter contre le racisme (Banks & Banks, 2003 ; Bennett, 1999). L'éducation multiculturelle est à relier au mouvement des droits civiques des minorités mais aussi aux politiques de reconnaissance des minorités ethniques. Au Canada, par exemple, le gouvernement fédéral a mis en place une politique officielle du multiculturalisme. Cela consiste à reconnaître l'apport de tous les groupes ethniques à la société canadienne.

Éducation interculturelle

C'est une approche visant à apprendre à mieux vivre ensemble dans un contexte marqué par la diversité culturelle au sein d'une société démocratique. Cette approche implique le respect de l'Autre considéré comme égal, l'ouverture à la diversité culturelle par l'acquisition de connaissances et le développement d'attitudes propices aux échanges interculturels. L'éducation interculturelle est une réponse à un défi, celui de dispenser une éducation de qualité pour tous. Elle s'inscrit dans la perspective ouverte par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (UNESCO, 2006). C'est principalement le Conseil de l'Europe qui a popularisé cette approche dominante dans le monde francophone. Elle se définit souvent comme une alternative dynamique et interactive à la posture statique reprochée à l'éducation multiculturelle où les

cultures se côtoient mais se mélangent peu (Leclercq, 2003).

Éducation transculturelle

Terme incluant dans un premier temps une perspective additive dans le cas de contact entre cultures différentes. Dans un deuxième temps, l'individu est amené à dépasser ses appartenances culturelles et à traverser les frontières entre ses cultures et ses appartenances.

Éducation à la citoyenneté

Ce terme recouvre toutes les connaissances et les compétences acquises par les élèves qui favoriseraient le «vivre ensemble». Cette approche vise à former des citoyens critiques et actifs dans leur participation à l'édification d'une société démocratique et responsables envers la collectivité (Audigier, 1999 ; Eurydice, 2005). Dans certains contextes, l'éducation à la citoyenneté occupe le terrain jadis investi par l'instruction civique ou même par l'éducation interculturelle.

Éducation antiraciste

Terme tourné vers l'action et les outils didactiques de sensibilisation à l'antiracisme et aux luttes contre les discriminations raciales.

Éducation multiethnique

L'éducation multiethnique est apparue dans les sociétés qui reconnaissent l'existence légale de catégories ethniques et raciales. C'est principalement aux États-Unis que ce terme a été utilisé pour jeter des ponts entre différents groupes raciaux et ethniques. Il renvoie aussi à la nécessité de trouver une présence positive de tous les groupes ethniques dans les curricula scolaires.

Éducation émancipatrice et critique

Ce terme est fortement influencé par l'œuvre du pédagogue brésilien Paulo Freire et d'autres auteurs classés dans le courant de la pédagogie critique comme Giroux (1991) ou McLaren (1998). Il inclut un fort engagement social et politique de l'enseignant et des apprenants afin de changer la forme scolaire et de lutter contre toutes les formes d'inégalité.

Éducation pour la diversité

Terme utilisé essentiellement par l'UNESCO et d'autres organisations internationales. Les domaines scolaires les plus propices pour répondre à la diversité sont selon une enquête récente l'histoire, la géographie, la religion, les langues. Les mathématiques et les activités artistiques peuvent également donner lieu à des projets intéressants (Eurydice, 2004).

Éducation inclusive

Terme utilisé à l'origine dans l'éducation spécialisée mais qui a eu tendance ces dernières années à s'étendre à l'ensemble du système éducatif.

Education au développement

L'éducation au développement vise à faire prendre conscience aux élèves de l'interdépendance des régions du monde, de la solidarité nécessaire entre les pays dans le processus de mondialisation. Ce courant propose une sensibilisation aux réalités économiques, sociales et culturelles des pays du Sud.

Éducation dans une perspective globale

Terme incluant à la fois la préoccupation environnementale et l'éducation au développement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteceille, M. (1992). *Quelle école, pour quelle intégration?* Paris : CNDP-Hachette.
- Abdallah-Preteceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abou, S. (1992). *Cultures et droits de l'homme*. Paris: Hachette.
- Adams, M., Bell, L.A. & Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*. New York : Routledge.
- Akkari, A. & Ferrer, F. (2001). La educación intercultural en España y en Suiza : un enfoque comparativo. *Revista española de educación comparada*, 6, 285-316.
- Akkari, A. & Tardif, M. (2006). Approches interculturelles dans la formation des enseignants : impact, stratégies, pratiques et expériences. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 5-10.
- Alladin, I. (1992). Multicultural education in Canada :

- rhetoric and reality. *Education and Society*, 10 (2), 73-82.
- Asgarally, I. (2005). *L'interculturel ou la guerre*. Port-Louis (Ile Maurice) : Presses du M.S.M.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: Institut nationale de recherche pédagogique (INRP).
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Banks, J.A. (1992). Multicultural Education for Freedom's Sake. *Educational Leadership*, 49, 32-36.
- Banks, J.A. (Ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York : Routledge.
- Banks, J.A., & Banks, C. A. (Eds.). (2003). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston : Allyn & Bacon.
- Barthoux, G. (2008). *L'école à l'épreuve des cultures: critique de l'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Beauchesne, A. (1991). *Education et pédagogies interculturelles, Guide 1, Perspectives théoriques*. Montréal : Éditions CRP.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats : la fin des certitudes*. Paris : L'Harmattan.
- Bennett, C.I. (1999). *Comprehensive multicultural education : Theory and practice*. Boston : Allyn & Bacon.

- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République : rapport au ministre de l'Éducation Nationale*. Paris : La Documentation Française.
- Berry, J.W. (1991). *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Ottawa : Conseil économique du Canada.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble : Immigration, société et éducation*. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).
- Bhabha, H. (1994). *The location of Culture*. London : Routledge.
- Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal : Editions Agence d'ARC inc.
- Borrie, W.D. (1959). (Ed.). *The cultural integration of Immigrants*. Paris : UNESCO.
- Breton, R. (1991). *The governance of ethnic communities, political structures and processes in Canada*. New York : Greenwood Press.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education : from compensatory to quality schooling*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Brohy, C. & Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Vers une didactique intégrée*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de*

- sociologie*, 7(3). 325-347.
- Burnett, G. (1994). *Varieties of multicultural education : An introduction (ERIC Digest)*. New York : ERIC Clearinghouse on Urban Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 372 146).
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, Lausanne : UNESCO, Delachaux & Niestlé.
- Cammaert, M.F. (1987). *Interculturalism : theory and practice*. Strasbourg : Council for Cultural cooperation
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire le programme européen. Evlang. In Billiez, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène* (pp. 299-308). Grenoble: CSL-Lidilem, Université Stendhal-Grenoble III.
- Chaliand, G., Rageau, J.P., & Jan, M. (1994). *Atlas historique des migrations*. Paris : Seuil.
- Charlot, B. (2002). *Éducation et cultures. VEI enjeux*, 129, 137-145.
- Chung, C. H. (1988). The language situation of Vietnamese Americans. In S.L. Wong (Ed.), *Language diversity : Problems or resources* (pp 276-292). Rowley, MA : Newbury House.
- Clément, F. & Girardin, A. (1997). *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris: Nathan.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg/Paris :

- Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2007). *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuche, F-X. (1982). Vivre ensemble, est-ce possible ?. *Pour*, 86, 70-71.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon : Multilingual-Matters.
- Dadi, D., (Ed.). (1995). *Particularisme et universalisme : La problématique des identités*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Dasen, P.R., & Perregaux, C. (Eds.). (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : DeBoeck Université.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum : tools for empowering young children*. Washington DC : National Association for the Education of Young Children.
- Diaz, RM. (1985). Bilingual cognitive development: addressing three gaps in current research. *Child development*, 56(6), 1376-1388.
- Dinello, R. (1977). *La formation en situation de transculturation*. Bruxelles : A. De Boeck.
- Dittmar, N. (2006). *L'Europe et ses minorités : quelle*

- intégration ?* Paris : Editions Dittmar.
- Doudin, P.A. (1999). Intégration des élèves étrangers: quelques paradoxes à dépasser. *Educateur*, 5, 14-17.
- Doutreloux A., (1990). In Bastenier & F. Dassetto (Ed.). *Immigrations et nouveaux pluralismes. Une confrontation de sociétés* (pp. 56 – 57). Bruxelles : Editions Universitaires et DeBoeck Université.
- Dualé, C. (2008). *Les noirs et la réussite universitaire aux Etats-Unis*. Paris : L'Harmattan.
- Du Bois, W.E.B. (1903) *The souls of Blacks folk*. New York : Dover Publications.
- Ducancel, G. & Simon, D-L. (2004). De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue. *Repères*, 29, 3-21.
- Durkheim, E. (1897/2007). *Le suicide*. Paris : PUF.
- Dutcher, N., & Tucker, G. R. (1994). *The use of first and second languages in education : A review of educational experience*. Washington, DC: World Bank.
- Ellis, C. (1994). A remedy for barbarism: Indian schools, the civilizing program, and the Kiowa-Comanche-Apache reservation, 1871-1915. *American Indian culture and research journal*, 18(3), 85-120.
- Estrada, L.F. Flores Macias, R. Garcia, F.C. & Maldonado, L. (1981). Chicanos in the United states. A history of exploitation and resistance. In Yetman, N.R. (Ed.), *Majority and minority. The dynamics of race and ethnicity in American life* (pp. 146-168). Boston : Allyn and Bacon.
- Eurydice. (2004). *L'intégration scolaire des enfants*

- immigrants en Europe*. Bruxelles : Eurydice.
- Eurydice. (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles : Eurydice.
- Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. London and New York : Longman.
- Fernández García, T. & Molina, J.G. (2005). (Ed.). *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid, Alianza Editorial,
- Freire, P. (1971). *L'éducation, pratique de la liberté*. Paris : Cerf.
- Freire, P. (1972a). L'éducation : domestication ou libération ? Positions, Controverses. *Perspectives*, 2 (2), 193-203.
- Freire, P. (1972b). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Galisson, R. (1994). D'hier à demain, l'interculturel à l'école. *Études de Linguistique Appliquée*, 94, 15-26.
- García Castaño, F.J., Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid : Edición Trotta.
- Gay, D. (1985). Réflexions critiques sur les politiques ethniques du gouvernement fédéral canadien et du gouvernement du Québec. *Revue internationale d'action communautaire*, 14 (54), 79-96.
- Geertz, C. (1973). *Bali interprétation d'une culture*. Paris : Gallimard.
- Gérin-Lajoie, D. (Ed.). (2008). *Educators' Discourses on Student Diversity in Canada: Context, policy and practice*. Toronto : Canadian Scholars' Press Inc.

- Gibson, M. (1988). *Accommodation without assimilation : Sikh immigrants in an American high school*. Itaca, NY: Cornell University Press.
- Giroux, H. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics. Redrawing educational boundaries*. Albany, NY: SUNY.
- Gordon, M.M. (1964). *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origin*. New York : Oxford University Press.
- Grant, C.A., & Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and Equity*. New York : Routledge.
- Grawitz, M. (1999). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Green, P.S. & Hecht, K. (1993). Language awareness of German pupils. *Language Awareness*, 2 (3), 125-142.
- Grima Camilleri, A. (2002). *Comme c'est bizarre ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Groux, D. (Ed.).(2002). *Pour une éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.
- Guillaumin, C. (1994). Quelques considérations sur le terme "culture", In G. Vermes & M. Fourier (Ed.). *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes* (pp. 160-161). Paris : L'Harmattan.
- Hakuta, K. (1984). Bilingual Education in the Public Eye : A Case study of New Haven. *National Association*

- for Bilingual Education Journal*, 9(1) 53-76.
- Hall, E.T. (2003). *La Danse de la vie. Temps culturel temps vécu*. Paris : Seuil.
- Harvey, J. (1991). Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais. In F. Oullet & M. Pagé, (Ed.). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun* (pp. 77-91). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Haut Conseil à l'Intégration. (1993). *L'intégration à la française, rapport à Monsieur le Premier ministre*. Paris : HCI.
- Hawkins, E.W. (1987). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hawkins, E.W. (1992). Awareness of language-Knowledge about language in the curriculum in England and Wales : An historical note on twenty years of curricular debate. *Language Awareness*, 1(1), 5-16.
- Herskovits, M. J. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Maspero.
- Hofstede, G. (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris : Les Editions d'Organisations.
- Inglis, C. (2009). *Planifier la diversité culturelle*. Paris : UNESCO-IIPE.
- Jones, A. (1999). The limit of cross-cultural dialogue : pedagogy, desire and absolution in the classroom, *Educational Theory*, 49 (3), 299-316.
- Kane, C.H. (2003). *L'aventure ambiguë*. Paris: 10/18.
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France :

- un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, 14, 120-159.
- Koppelman, K., & Goodhart, L. (2008). *Understanding Human Differences: Multicultural Education for a Diverse America*. Boston: Allyn & Bacon.
- Krashen, S. (1996). *Under Attack : The Case Against Bilingual Education*. Culver City, California: Language Education Associates.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship*. Oxford : Oxford University Press.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne : Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP).
- Lavallée, C., Marquis, M. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, N. & Beatens-Beardsmore, H. (1993). Trilingual education in the Grand Ducy of Lexembourg. In H. Beatens-Beardsmore (Ed.), *European models of bilingual education* (101-120). Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Leclercq, J-M. (2003). *Figures de l'interculturel en éducation*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Paris : UNESCO.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*.

- Paris : Plon.
- Lindholm, K.J., & Aclan, Z. (1991). Bilingual Proficiency as a Bridge to Academic Achievement : Results from Bilingual/immersion programs. *Journal of Education*, 173, 99-113.
- López, L.E. & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.
- Lorcerie, F. (2002). L'éducation interculturelle : état des lieux. *VEI Enjeux*, 129, 170-189.
- Malcom X. (1964). *The Autobiography of Malcom X*. New York : Grove Press.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools : An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York : Longman.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times : Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory* 48 (4), 431-462.
- Mellouki, M. (2004). *La rencontre : essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Memmi, A. (1982). Différence, racisme et dominance. *Pour*, 86, 19-22.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en*

- éducation. Étude comparative internationale*. Lyon : INRP.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Moodley, K.A. (1995). Multiculturalism education in Canada : historical development and current status, in J.A. Banks, C.A. McGee Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 801-820). New York : Macmillan
- Morgan, B. (1996). Promoting and assessing critical language awareness. *Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL) Journal*, 6 (2), 10-14.
- Mujawamariya, D. (Ed.). (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante: récits d'expériences, enjeux et perspectives*. Outremont-Canada : Éditions Logiques.
- Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma*. New York : Harper and Row.
- Nava, A. (1990). Toward a model in applied cross-cultural education. *Social Studies Review*, 29 (3), 77-79.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center. Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187.
- Noblet, P. (1993). *L'Amérique des minorités. Les politiques d'intégration*. Paris : Centre d'information d'études sur les migrations internationales (CIEMI) -

- L'Harmattan.
- Obin, J.-P. & Obin-Coulon, A. (1999). *Immigration et intégration*. Paris : Hachette éducation.
- OCDE. (2006). *Where immigrant students succeed : a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris : OCDE.
- Office fédéral de la statistique. (1997). *Intégration : une histoire d'échec?* Berne : Office fédéral de la statistique.
- Ouellet, F. & Pagé, M. (Eds.). (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Park, R.E. (1939). The Nature of Race Relations. In Edgar T. Thompson (Ed), *Race Relations and the Race Problem* (3-45). Durham : Duke University Press.
- Park, R.E. (1950). *Race and Culture. Essay in a sociology of contemporary man*. New York : The Free Press.
- Peal, E. & Lambert, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1 – 23.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee. Accueil et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Perregaux, C. (1995a). *Les enfants à deux voix : les effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*.

- Berne : Peter Lang.
- Perregaux, C. (2004). Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. *Repères*, 29, 147-166.
- Perregaux, C. (2005b). Une littératie à deux voix ou comment ne pas perdre sa voix par la reconnaissance des autres. *Educateur*, Numéro spécial (mars 2005), 35-38.
- Perregaux, C. & Togni, F. (1989). *Enfant cherche école*. Genève : Éditions Zoé.
- Perregaux, C., Leanza, Y. & Dasen, P. (Ed.). (2001). *Intégrations et migrations*. Paris : L'Harmattan.
- Perregaux, C., De Pietro, J-F., De Goumoens, C. & Jeannot, D. (Ed.). (2002). *EOLE: Éducation et Ouvertures aux langues à l'école*. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique.
- Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz.
- Poglia, E. (Ed.). (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*. Berne : Peter Lang.
- Porcher, L. (1981). *L'éducation d'enfants de travailleurs migrants en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Porcher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 5-12.

- Preiswerk, R. & Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire*. Paris: Anthropos.
- Price, H.B. (1992). Multiculturalism : myths and realities. *Phi Delta Kappan*, 74(3), 208-213.
- Rey, M. (Ed.). (1984). *Une pédagogie interculturelle. Actes des journées de formation de maîtres*. Berne : Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Cahier de la section des sciences de l'éducation No 79).
- Rolstad, K. (1997). Effects of two-way immersion on the ethnic identification of third language students : an exploratory study. *Bilingual Research Journal*, 21(1), 83-102.
- Rolstad, K. (1998). *Language minority children in a third language immersion context : Evidence for educational enrichment*. Doctoral dissertation, UCLA (California).
- Robles de Meléndez, W. & Beck, V. (Eds.). (2009). *Teaching young children in multicultural classrooms. Issues, concepts and strategies*. Belmont, CA : Wadsworth.
- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms : how to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Santos, B.S. (1999). *A construção multicultural da*

- igualdade e da diferença*. Coimbra : Centro de Estudos Sociais.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes & Migrations*, 1182, 8-14.
- Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, «1. L'illusion du provisoire» (1991). Paris : Editions Raisons d'Agir.
- Schnapper, D. (1992). *L'Europe des Immigrés. Essai sur les politiques d'immigration*. Paris : Editions François Bourin.
- Schnapper, D. (1995). L'école du citoyen. *Migrants formation*, 102, 144-153.
- Sieber, P. & Bischoff, S. (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Berne : conférence suisse des recteurs et rectrices des Hautes Ecoles pédagogiques..
- Skunabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Sleeter, C.E. & McLaren, P. (Éd.). (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Sleeter, C.E. & Grant, C. (2003). *Making choices for multicultural education : Five approaches to race, class and gender*. Englewood Cliffs, NJ : Merrill/Prentice Hall.

INTRODUCTION AUX APPROCHES INTERCULTURELLES EN ÉDUCATION

- Tarrab, E., Plessis-Bélaïr, G. & Girault, Y. (Ed.). (1990). *Les communautés culturelles au Québec et la recherche en éducation*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation.
- Taylor, C., (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier.
- Thomas, E.J. (1982). *Les travailleurs immigrés en Europe : quel statut? Étude comparative de la condition des travailleurs immigrés en Europe*. Paris : Presses de l'UNESCO.
- Thomas, W.P. & Collier, V. P. (1997b). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, 55 (4), 23-26.
- Todd, E. (1994). *Le destin des immigrés : assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris : Éditions du Seuil.
- Toussaint, P. (1993). *L'éducation interculturelle : un modèle intégré relié au curriculum*. Trois Rivières : Université du Québec.
- Triandis, H.C. (1994). Recherches récentes sur l'individualisme et le collectivisme. *Cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 23, 14-27.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*. Paris : La Découverte.
- UNESCO (1955). *The Positive Contribution by Immigrants*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Les principes directeurs de l'UNESCO pour la diversité culturelle*. Paris : UNESCO.

ABDELJALIL AKKARI

- Vermès, G. (1997). La dynamique interculturelle dans l'éducation en France. *DiversCité Langues*. Vol. II. <http://www.uquebec.ca/diverscite>. Page consultée le 16 Avril 2000.
- Washburn, D.E., Brown, N. L., & Abbott, R.W. (1996) *Multicultural education in the United States*. Bloomsburg, PA : Inquiry International.
- Wihtol de Wenden, C. (2009). *Atlas mondial des migrations : réguler ou réprimer... gouverner*. Paris : Autrement.
- Windisch, U. (2000). *Immigration. Quelle intégration ? Quels droits politiques ?* Lausanne : Editions L'Age d'Homme.
- Young, J. & Mackay, M.T. (1999). *Le perfectionnement des enseignants en éducation multiculturelle, interculturelle et anti-raciste*. Ottawa : Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle.

Carnets des sciences de l'éducation

La collection des *Carnets des sciences de l'éducation* est une édition de la Section des sciences de l'éducation, produite par le Groupe Publication, en lien avec le comité de rédaction de la collection *Raisons Educatives*.

La collection des *Carnets des sciences de l'éducation* se propose de publier des textes scientifiques propres aux divers champs disciplinaires et thématiques des sciences de l'éducation. Ces textes, toujours signés par un enseignant de la section, sont articulés aux enseignements dispensés dans le cadre des différents cursus de formation, dont ils préparent ou prolongent l'étude.

A l'instar des *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation* et des *Raisons Educatives*, la collection des *Carnets des sciences de l'éducation* tient aussi à promouvoir et entretenir une culture de la lecture et de la recherche.