

ÉDUCATION INTERCULTURELLE : ÉTAT DES LIEUX

Françoise LORCERIE (*)

En France, l'idéologie républicaine tend à traiter la pluralité des cultures comme une entrave à l'égalité, surtout lorsqu'elles se manifestent dans l'espace public. D'où l'exclusion de la question de l'interculturel des instructions officielles du ministère de l'Éducation nationale.

Pourtant, la différence culturelle ethnicisée pose à tout régime démocratique un problème de justice et un problème d'identité nationale. L'éducation interculturelle est le courant pédagogique qui vise spécifiquement à relever ce défi.

L'éducation interculturelle est embarrassante. Elle sonne pour certains comme un label vieilli, une fausse bonne solution d'avant l'intégration. Pourquoi y revenir ? Pour des raisons que la suite de cet article voudrait illustrer. On ne s'est pas débarrassé du problème en se débarrassant du mot ; or nous sommes maintenant en mesure de mieux saisir le problème que précédemment, et le besoin politique d'une ligne d'action juste face à la pluralité culturelle de la société est plus pressant que jamais.

Le terme « interculturel » fit son entrée dans le *BOEN* à la fin des années soixante-dix, nouvelle ligne pédagogique supposée favoriser l'intégration des enfants immigrés (1). Cependant, si la pédagogie interculturelle fit l'objet de deux expériences pilotes sous l'égide de la direction des écoles de 1976 à 1982, elle ne fut jamais dotée d'instructions

(*) CNRS, IREMAM. Email : lorcerie@mmsch.univ-aix.fr

concrètes pour sa mise en œuvre (2). Le noyau de sens de l'éducation interculturelle était alors proche du sens commun cosmopolite : le « dialogue des cultures », « la compréhension entre cultures », le sens de « la valeur et l'originalité de chacune d'entre elles », la « compréhension entre communautés ». Ces formules sont extraites de la recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la *Formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*. Mais elles ne sont pas originales. Le discours français, notamment, a développé à l'époque les mêmes idées : refus de l'ethnocentrisme, adhésion au principe du relativisme culturel et transposition à l'action scolaire dans l'intérêt de l'intégration des enfants d'immigrés.

Des formules généreuses, mais peu instrumentées pédagogiquement et surtout peu étayées sociologiquement, prêtant en pratique à une lecture stéréotypée des différences. Est-ce que des cultures dialoguent ? En quoi consistent ces communautés qui doivent se comprendre ? N'est-ce pas durcir des frontières qui sont en réalité fluides que de les postuler en ces termes ? Aussi bien le Conseil de l'Europe n'en est-il pas resté là. Il a notamment conduit dans la seconde partie des années quatre-vingt un programme sur l'éducation interculturelle comme dimension permanente de l'éducation publique dans les sociétés européennes ainsi qu'un autre sur les « nouvelles minorités » en Europe, programmes qui ont fait de cette instance un des sites les plus importants de la réflexion en la matière au cours des années quatre-vingt. Un balayage de la littérature internationale effectué au début des années quatre-vingt-dix pour le Conseil supérieur de l'éducation du Québec montre que, d'une façon générale, quelles que soient les désignations utilisées (éducation antiraciste, multiculturelle, interculturelle, à la citoyenneté, à la démocratie, etc.), un consensus s'est finalement dégagé en Amérique et en Europe pour poser que trois objectifs doivent être visés ensemble : dispenser des savoirs pertinents sur la diversité culturelle de la société, affirmer et faire prévaloir les valeurs démocratiques, développer les capacités nécessaires au vivre-ensemble. Michel Pagé les formule en ces termes : « (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société ; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité ; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses » (Pagé, 1993). Les argumentaires divergent sur la façon de combiner logique de l'égalité et prise en compte de la pluralité, mais ils s'accordent sur la nécessité de le faire. C'est par cette visée que se définit aujourd'hui le projet général de l'éducation interculturelle.

Le ministère français de l'Éducation s'est, quant à lui, placé – toutes instances confondues – à l'écart de cette évolution. À dater de 1984, il retire le terme « interculturel » du discours administratif ; les indications de travail des CEFISEM n'y feront désormais plus référence. Le mot est jugé inopportun politiquement, de même que la voie de transformation qu'il désigne ; le ministère donne l'exclusivité au principe républicain d'égalité.

Or, la mise en évidence des discriminations ethniques par l'enquête statistique dans les années quatre-vingt-dix, puis la reconnaissance officielle de leur existence par le gouvernement à l'automne 1998 ont changé la donne à cet égard. Quoi que l'on pense du mot « interculturel », force est d'admettre au moins l'opportunité du débat sur ce qu'il recouvre et le besoin de directives. L'exclusivité accordée par l'école au principe d'égalité n'a pas empêché un principe de différence de fonctionner de façon spontanée pour accroître la distance entre les « immigrés » et les « Français », et ce jusqu'au sein de l'espace scolaire (Haut Conseil à l'intégration, 1998). Peut-on contrer ces processus sans symboliser d'une façon ou d'une autre l'alliance nécessaire entre égalité et pluralisme ? Toujours est-il que, près de quatre ans après la dénonciation des discriminations ethniques par le gouvernement, la requalification générale de la politique d'intégration qui s'en est suivie n'est toujours pas prise en charge dans le cadre scolaire (3).

Il est vrai que toutes les clarifications utiles ne sont peut-être pas faites. Ce que l'on désigne par le principe de différence n'est pas univoque. Les philosophes du politique qui le consacrent en font un *a priori*, un postulat dont ils cherchent à énoncer les incidences normatives, qu'il s'agisse du pluralisme des valeurs chez les philosophes dits « libéraux » ou du pluralisme culturel chez les philosophes dits « communautariens ». D'un point de vue des sciences sociales, en revanche, le principe de différence n'est pas saisi comme un postulat mais comme un fait – un fait que l'on décrit en le plaçant sous l'éclairage des sciences sociales. Le principe de différence n'a donc pas ici le même statut que le principe d'égalité. Nul n'imagine que l'égalité soit un fait : l'égalité est une norme supérieure de l'organisation démocratique des sociétés. Ce sont les limites de sa mise en œuvre qui sont d'ordre empirique – et, on le sait, les sciences sociales se sont classiquement attachées à les repérer et à les expliquer. La pluralité culturelle, elle, peut être saisie directement dans sa réalité sociale, et rapportée à la norme d'égalité pour autant qu'on le veuille.

C'est ce parti pris que nous adoptons dans cet article. Il fonde empiriquement la pertinence du projet interculturel en éducation. On présentera d'abord, de façon très synthétique, les principaux acquis des travaux de sciences sociales qui ont pris pour objet la pluralité culturelle des sociétés démocratiques modernes. Dans un second temps, nous rapporterons ces constats à la visée de l'éducation interculturelle.

La pluralité culturelle comme fait social : la question de l'ethnicité

Saisir la pluralité culturelle comme fait social revient à saisir comment le croisement des cultures s'inscrit dans une structure de domination. La sociologie admet en effet que la société est inégalitaire et que certains groupes y occupent de fait, sinon de droit, une position dominante. Appelons « minorité » (au sens psychosociologique, et non juridique) un groupe dont les membres se trouvent exposés à des désavantages dans l'échange social du fait d'une caractéristique qu'ils détiennent collectivement. Le groupe qui détient l'avantage symbolique et le pouvoir de désavantager a le statut de groupe « majoritaire ». S'agissant de groupes culturels, on observe que la configuration minoritaire/majoritaire ne va pas sans affecter fortement le rapport des membres de groupes minoritaires à leur culture d'origine, à eux-mêmes et aux autres. Elle affecte aussi les majoritaires et la culture majoritaire. Notamment, dans un État-nation démocratique, elle affecte la culture politique (4).

1. Distinguer culture et identité. La force des frontières ethniques est indépendante des caractéristiques culturelles objectives

La configuration majoritaire/minoritaire suscite et nourrit parmi les minoritaires comme parmi les majoritaires une conscience d'appartenance. Une distinction utile à cet égard est à faire entre *culture* et *identité*. « À la limite, la culture peut aller sans conscience identitaire [...]. La culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité, elle, renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques » (Cuche, 1996). Le croisement des cultures suscite des imputations et des revendications croisées d'identité. Ces processus psychosociaux entretiennent des « frontières ethniques », des dichotomies Eux/Nous référées à l'origine supposée des individus. Or ces frontières sont indépendantes des évolutions cul-

turelles. Comme le note Fredrik Barth, l'inventeur du concept de « frontière ethnique », il se peut qu'un groupe minoritaire s'acculture, la prévalence de la culture majoritaire est une loi bien établie (voir ci-après), cela n'induit pas nécessairement l'abaissement des frontières ethniques, la dichotomie Eux/Nous peut conserver sa pertinence sociale (Barth, 1969). L'activité politique semble sur ce point déterminante, comme le voit d'emblée Max Weber, le fondateur du paradigme moderne de l'ethnicité (point 4, ci-dessous).

2. La réduction de l'emprise sociale de la culture minoritaire, ce qui ne signifie pas forcément « assimilation »

L'inscription de la pluralité culturelle dans une structure de domination suscite l'érosion de la culture minoritaire en même temps que son repli sur le réseau domestique et sur les fonctions sociales accessibles à partir de là. Une culture, écrit Claude Lévi-Strauss, est « un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion » (5). Dans la configuration majoritaire/minoritaire, les institutions collectives diffusent exclusivement les systèmes symboliques de la culture majoritaire, et ceux-ci pénètrent l'espace domestique des groupes minoritaires. On sait que la langue d'origine n'est plus le véhicule ordinaire de la conversation entre enfants dès la première génération née en France. La production scientifique propre est impossible puisqu'elle dépend d'organisations coûteuses à rentabilité différée ; les activités artistiques et économiques s'adaptent, sauf à trouver des niches et à conquérir un marché communautaire ; les familles s'accrochent aux règles matrimoniales du groupe d'origine et aux pratiques religieuses, mais celles-ci mêmes se contextualisent également, la mixité matrimoniale se développe, la pratique religieuse se réforme (voir ci-après). En réalité, et sauf exception à examiner de près (6), ne restent guère des cultures minoritaires, au bout de une ou deux décennies, que des « bribes », comme le notait Michel de Certeau : quelques fêtes à résonance communautaire, la cuisine familiale... Une quantité toujours plus grande de domaines d'action, même domestiques, *a fortiori* extérieurs, est régie par les normes majoritaires, souvent au prix de conflits familiaux, notamment intergénérationnels.

La théorie de l'« assimilation », formulée dans les années trente par l'École de Chicago, décrit ce processus de perte de vitalité des cultures minoritaires dans une organisation politico-économique libérale, en

l'associant à l'effacement des frontières ethniques. Cette anticipation, sans être aujourd'hui à proprement parler infirmée par les faits, ne rend pas compte de tous les faits : aux États-Unis, le racisme contre les Noirs et la recrudescence des revendications identitaires de la part de groupes qui paraissaient promis à s'assimiler, en Europe, la discrimination dont fait l'objet l'immigration non européenne et les nouvelles revendications identitaires des jeunes issus de l'immigration ou même celles des divers régionalismes montrent qu'il peut y avoir perte culturelle collective sans disparition des imputations et des revendications identitaires qui soutiennent les dichotomies Eux/Nous.

3. Dynamiques identitaires et culturelles chez les minoritaires

La position minoritaire est dévalorisante socialement, elle équivaut à un « stigmaté » dans l'interaction sociale. Erving Goffman a consacré un livre incisif à détailler les logiques interactionnelles par lesquelles les stigmatisés, très tôt conscients de leur différence et du jugement majoritaire, s'arrangent avec la nuisance sociale de leur stigmaté (Goffman, 1975). Ces logiques peuvent aussi fixer des attitudes. La stratégie la plus fréquente est le conformisme, l'effort pour ressembler au majoritaire et le contrôle vigilant de la visibilité du stigmaté : l'effort pour s'assimiler. La stratégie contraire se trouve aussi : faire le « bouffon », jouer sa différence dans l'excès, voire en tirer parti. Une troisième classe de réactions a attiré l'attention des politistes et historiens, car elle implique et porte un mouvement collectif : les minoritaires peuvent s'engager dans des pratiques d'affichage et de présentation publique de la culture d'origine, pratiques qui impliquent tacitement une réélaboration de cette culture, donc l'émergence et l'intervention de leaders. Ceux-ci s'emparent de signes de l'appartenance au groupe et les codifient, prenant des distances avec la tradition, de sorte à pouvoir affirmer leur identité aux yeux d'autrui majoritaire tout en tentant d'inverser les évaluations sociales négatives de cette identité ou au moins d'en faire reconnaître la dignité. L'exemple typique de cette démarche fut le mouvement « *Black is beautiful* » aux États-Unis. En Europe aujourd'hui, la religion musulmane est investie selon une logique sociale qui semble de cette nature (les psychosociologues nomment cette logique le « retournement du stigmaté »). Une théologie islamique « de minorité » est actuellement en plein développement, accordée au processus de « réislamisation » des jeunes issus des immigrations musulmanes, lequel peut lui-même s'expliquer par les conditions particulières de la construction

identitaire en position minoritaire (7). *L'islam est laïque et libéral* serait la formule capable de résumer la visée démonstrative de ce mouvement, à l'encontre du stéréotypage dominant de l'islam comme religion arriérée et hostile aux libertés démocratiques.

4. Culture majoritaire : la tension entre universalisme juridique et sentiment communautaire ethnique

Le contre-effet culturel des imputations et des revendications identitaires se repère aussi chez les majoritaires. L'histoire montre que l'entrée d'une population allogène dans un État-nation démocratique renforce le sentiment ethnique de la communauté nationale, ce que l'on peut nommer l'ethnonationalisme, ou bien, dans le contexte contemporain, suscite une crise de l'ethnonationalisme en le mettant en tension avec l'universalisme juridique.

De fait, avec des variantes selon les pays, le « nous » national est largement en Europe un « nous » ethnique, un « nous » qui s'ancre dans l'idée de racines communes, remontant profond dans le passé (ce n'est pas le cas à ce degré en Amérique). Ce point avait retenu l'attention des sociologues qui ont les premiers étudié le phénomène national, Max Weber et Marcel Mauss en particulier. L'idée de racines communes est une fiction, une croyance, elle ne résiste guère à l'examen historique, spécialement dans le cas français. Elle n'occupe pas tout le champ de la légitimation politique puisqu'elle coexiste avec un universalisme juridique qui est également valorisé dans l'idéologie nationale. Cette croyance fonctionne en édifiant des frontières imaginaires vis-à-vis des *outsiders* que sont les étrangers ou les immigrés *ou leurs descendants* – la perpétuation de la qualité d'*outsider* d'une génération à l'autre, indépendamment de la nationalité détenue, est un indice de la nature ethnique de ces frontières.

Cette partition de la population nationale entre maîtres du territoire et des institutions publiques (les *established*) et intrus (les *outsiders*) est toujours conflictuelle. Norbert Élias, qui a énoncé l'hypothèse de la configuration *established/outsiders*, pose que les *established* exaltent leur charisme collectif en dénigrant les *outsiders*, leur culture et leur morale, leurs capacités éducatives, tandis que ceux-ci se défendent de ces imputations et cherchent à y échapper de diverses façons (Élias, Scotson, 1997). Cet investissement politique de la configuration majoritaire/minoritaire avive, dans le cas qui nous occupe, un nationalisme à résonance ethnique. Dans un environnement institutionnel où l'univer-

salisme juridique est institué de façon autonome, ce qui est le cas des pays d'Europe aujourd'hui (et l'europanisation des institutions accroît l'autonomie du droit à cet égard), cela induit une crise politique durable.

Sous cet angle, ce que l'on nomme la « crise de l'intégration » est d'abord une crise de la communauté nationale : une crise de l'acceptation comme concitoyens de groupes traités comme intrus et dénigrés en tant que tels, mais suffisamment consistants socialement pour résister et se trouver des alliés qui défendent leurs droits. Alternent au pouvoir ou se conjuguent dans les pays d'Europe deux tendances opposées, l'une poussant à l'extension des droits des minoritaires (ou à la réduction de leurs désavantages), l'autre à l'affirmation ethnonationale (Guiraudon, 2000). En France, la reconnaissance officielle de l'existence des discriminations raciales et ethniques et l'engagement de politiques publiques pour les combattre auraient pu s'analyser comme une voie de sortie de la crise si avait émergé un nouveau réglage symbolique de la coexistence des identités, propre à libérer les minoritaires du dénigrement ou du soupçon. Les élections du 21 avril 2002 interdisent cette lecture optimiste : la crise se poursuit.

Diversité culturelle ou ethnicisation ?

Pour résumer, *ce que l'on désigne par diversité culturelle* renvoie à des logiques sociales de construction de frontières ethniques entre des groupes qui composent la population nationale, induisant une partition entre des « majoritaires » (au sens psychosociologique) et des « minoritaires » réduits au statut d'intrus dans la nation, avec le cortège de discriminations, tensions, souffrances, revendications que cela induit.

On peut s'attendre à ce que les cultures minoritaires se réduisent progressivement à des bribes, qui pourront être investies émotionnellement par les individus mais ne régiront qu'un spectre limité d'interactions sociales. Sauf à trouver des niches ou à exister au sein de réseaux transnationaux ou bilatéraux, elles perdent inéluctablement leur emprise sociale. Par suite, les différences culturelles objectives liées à l'origine allogène se réduisent fortement pour un nombre sans cesse croissant de membres des groupes concernés. Les valeurs qui orientent les conduites se banalisent également dans une large mesure et pour les mêmes raisons. En revanche, les sentiments identitaires peuvent rester vifs (sentiments d'un « nous » minoritaire et d'un « nous » majoritaire), et on observe divers modes d'érection, de maintien et de négociation des

frontières ethniques, activités qui impliquent les majoritaires autant ou plus que les groupes minoritaires. Ces sentiments et ces pratiques sociales sont ordinairement accompagnés d'évaluations contrastées des appartenances – fierté de soi, mépris d'autrui – et de discriminations effectuées notamment par le majoritaire. Le pouvoir politique peut choisir d'accréditer ces oppositions identitaires en exploitant la veine ethnique du nationalisme, ou chercher à les apaiser en orientant dans ce dessein l'action publique.

Le paradigme de l'ethnicité, avec ses dimensions psychologiques, sociologiques et politiques combinées, est plus à même de prendre en charge les processus inégalitaires et conflictuels en jeu dans cette configuration sociale que le paradigme de la culture. Les philosophes du politique qui placent dans le pluralisme *a priori* des cultures ou des valeurs les défis que la pluralité sociale oppose aux institutions démocratiques sont à côté du problème que voient les sciences sociales. L'ethnicisation défie les principes de solidarité et d'égalité bien plus que ne le font les disparités objectives de cultures ou de valeurs – particulièrement l'ethnicisation des minoritaires par les majoritaires, aux effets sociaux puissants et globaux.

L'école au défi de l'ethnicité : retour sur les objectifs d'une éducation interculturelle

Ce qui précède permettra peut-être de lever certaines ambiguïtés qui empoisonnent le débat sur la reconnaissance de la pluralité culturelle à l'école et par l'école. L'école est cette institution par laquelle une société intervient réflexivement sur elle-même pour orienter son devenir conformément à ses principes de justice et à ses idéaux d'humanité. Or la différence culturelle ethnicisée pose à tout régime démocratique un *problème de justice* et un *problème d'identité nationale*.

L'éducation interculturelle est le courant d'action pédagogique qui vise spécifiquement à relever ces défis. Elle n'appelle pas à créer une discipline nouvelle, mais à doter tous les jeunes autant que possible des moyens cognitifs et affectifs de maîtriser la situation et d'« apprivoiser la panthère », comme dit Amine Maalouf. « *Le désir d'identité ne doit être traité ni par la persécution, ni par la complaisance, mais observé, étudié sereinement, compris, puis dompté, apprivoisé, si l'on veut éviter que le monde ne se transforme en jungle* » (Maalouf, 1998, p. 165). La finalité de l'éducation interculturelle n'est donc rien d'autre que civique

au sens large. L'éducation interculturelle, c'est en bref – peu importe le mot – l'orientation de l'éducation qui entend prendre en charge la réalité sociale de l'ethnicité et réaffirmer l'idéal démocratique.

Partons du mode d'existence des cultures et des identités ethniques dans une configuration *established/outside*, et rapportons ces constats à la visée formative de l'école démocratique – formation d'un citoyen assuré de lui-même, acteur compétent enclin à s'engager dans la coopération sociale. Il est alors possible d'apercevoir le bien-fondé des trois principes dont l'association caractérise la visée d'éducation interculturelle, tout en précisant leur interprétation : l'éducation orientée en ce sens requiert (1) une offre nouvelle de *savoirs* relatifs à la pluralité de la société nationale, (2) une affirmation nouvelle des *valeurs* d'égalité et de justice, et (3) des dispositifs de formation permettant le développement de nouvelles *capacités et attitudes* relatives au vivre-ensemble (8).

1. « Reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société » (9)

Dans une visée d'éducation interculturelle, ce qu'il s'agit de reconnaître et d'accepter, sous l'étiquette de pluralisme culturel, c'est la pluralité des apports humains qui ont constitué la société nationale et continuent de la renouveler. Tous les élèves ont besoin de repères à ce sujet pour comprendre, les uns, comment ils sont ici, et tous, quel genre de communauté nous formons. Jacques Berque définissait d'intuition les jeunes issus de l'immigration par l'incertitude sur leur trajectoire collective et leur identité : « *Comment se définir ? Comme une fraction défavorisée de la jeunesse ? Ou plutôt comme une étrange peuplade projetée d'un "ailleurs" qui s'estompe vers des terroirs incertains et des lendemains bâillonnés ? Au vrai, ces jeunes, ils sont leur interrogation même* », écrivait-il au début de son rapport sur la scolarisation des enfants d'immigrés (Berque, 1985). Mais il faut bien voir que leurs pairs qui ne sont pas issus de l'immigration sont eux aussi dans l'incompréhension profonde au sujet de ce qu'est la société nationale.

L'enseignement donne peu de repères cognitifs sur la construction de la communauté nationale et sa pluralité. Les programmes de sciences humaines et sociales au collège et au lycée font très peu de place à l'histoire coloniale et aux différentes religions (notamment l'islam, devenu deuxième religion de France), et aucune à l'histoire, à la géopolitique des flux migratoires qui ont constitué la nation et continuent à le faire. À propos de religion, Régis Debray avançait récemment que l'on

devrait passer d'une « laïcité d'ignorance » à une « laïcité d'intelligence ». C'est poser un principe de pertinence cognitive : il faut donner « l'intelligence » de questions qui ont une importance sociale et politique même si elles ne sont pas des objets classiques d'enseignement. L'idée convient à l'ensemble des objets de connaissance propres à donner aux élèves des repères sur la diversité culturelle de la société et à les faire accéder à une représentation non essentialiste et interactionniste de la communauté nationale.

La difficulté est que, si ces thèmes peuvent faire l'objet de cours classiques (tous peuvent relever d'une approche de sciences sociales), il serait contre-productif dans une visée d'éducation interculturelle de ne les traiter que dans des cours. Il s'agit en effet de questions sur lesquelles les groupes sociaux ont ou peuvent avoir des vues divergentes. Par définition, dans une configuration *established/outsiders*, les référents identitaires sont valorisés de façon contradictoire ; de plus, les *established* naturalisent leur propre culture. Si l'on souhaite amener les élèves à prendre conscience des processus ethniques et à accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société, il est beaucoup plus formateur de leur permettre de rencontrer eux-mêmes ces contradictions et de raisonner à leur propos que de leur faire une leçon qui lissera les enjeux sociaux.

La note de service du 26 mai 1983, *Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers monde* et aux relations interculturelles (cf. note 2), relevait déjà la « difficulté des problèmes à traiter » et préconisait une intervention structurée par des projets annuels, faisant appel au dialogue entre les élèves de sorte à ce que s'expriment et se croisent leurs représentations sociales (cette démarche est nommée « dialogue interculturel »), et mobilisant autant que de besoin des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale, donc ouvrant les dispositifs didactiques sur des formes non scolaires de mise en contact avec les problèmes, à l'aide de rencontres et de témoignages d'acteurs sociaux divers.

Un rapport récent sur l'éducation à la citoyenneté en Grande-Bretagne, le rapport Crick (1998), développe quant à lui l'intérêt d'engager les élèves dans des discussions à propos de ce qu'il nomme les « questions controversées ». L'encadré ci-après résume ses indications pour mener une activité de classe modulable à tous les niveaux de l'enseignement. On pourra faire le rapprochement avec l'enseignement d'*éducation civique, juridique et sociale* (ECJS), dont les instructions sont plus détaillées sur la préparation proprement documentaire de débats au lycée et au lycée professionnel, sur des questions de société. Par « question

controversée », le rapport Crick entend quant à lui moins un thème de débat qu'un problème public sur lequel une décision doit être prise, dans un contexte où s'affrontent des lignes de solution différentes portées par des groupes différents. Le but est d'amener les élèves à appréhender la complexité de la société par le biais de la complexité des débats relatifs aux politiques publiques.

Prenons un exemple relatif au champ de l'éducation interculturelle en France. Le rapport de la France à l'Algérie en fait évidemment partie. Pour en traiter, on peut procéder de bien des façons : faire un cours sur la colonisation de l'Algérie ; organiser une rencontre avec des acteurs de la guerre d'Algérie ; visionner des films documentaires ou de fiction. On peut aussi organiser un débat historique sur le droit à coloniser selon les Républicains ; ou encore organiser une discussion sur l'attitude des supporters lors du match amical de football France-Algérie le 6 octobre 2001, etc. Le cours est certainement le plus riche d'un point de vue informatif ; les formes pédagogiques qui incorporent le conflit des points de vue ont plus de chances, peut-être, d'« apprivoiser la panthère ».

L'enseignement des questions controversées

Résumé de la section 10 du rapport Crick sur l'éducation à la citoyenneté

Une question controversée est une question au sujet de laquelle il n'y a pas un seul point de vue fixé ou universellement valable. Ces questions sont de celles qui divisent ordinairement la société et pour lesquelles des groupes consistants présentent des explications et des solutions divergentes.

On peut en trouver dans pratiquement toutes les disciplines d'enseignement.

En général, elles sont évitées. Or, il y a deux bonnes raisons d'encourager les enseignants à leur prêter attention. D'abord, leur importance objective : les thèmes controversés sont des problèmes majeurs d'aujourd'hui, ou bien ils ont une importance permanente. C'est le cas des questions concernant la guerre et la paix, les relations entre peuples, l'oppression et la justice, les religions. Ensuite, et de façon plus profonde, laisser de côté les questions controversées, c'est négliger l'essence même d'une véritable éducation. L'éducation ne se réduit pas à des cours, elle exige la rencontre avec d'autres expériences, comme la participation active à la décision collective et le développement d'autres qualités mentales que la mémoire.

Ce sont ces qualités que développera l'examen de questions controversées dans un programme d'éducation à la citoyenneté. Citons parmi ces qualités, par exemple, la propension et l'empathie pour percevoir et comprendre les intérêts, les croyances et les points de vue des autres ; la capacité à raisonner au sujet des

problèmes et à valoriser le respect de la vérité et de la preuve dans la défense des opinions, etc.

Il est clair que les questions controversées peuvent être aussi des questions sensibles. On peut s'inquiéter des réactions possibles des parents, notamment. Il y a toujours un risque de biais, qu'on le veuille ou non. Les enseignants veilleront à l'éviter en se donnant des garde-fous :

- ne pas présenter l'information comme si elle n'était pas ouverte à d'autres interprétations ou à des contradictions ;

- ne pas s'ériger en unique autorité en matière d'opinion ;

- ne pas présenter des opinions et autres jugements de valeur comme s'il s'agissait de faits ;

- ne pas donner sa propre présentation des vues des autres au lieu d'utiliser ce que les divers groupes disent eux-mêmes ;

- ne pas faire sentir ses propres préférences, etc.

Il se sentiront à l'aise s'ils établissent dans la classe un climat tel que les élèves soient libres de toute crainte d'exprimer des points de vue raisonnables en contradiction avec ceux des enseignants ou de leurs pairs.

On distingue habituellement trois approches pour l'enseignement des questions controversées.

(a) la présidence neutre : l'enseignant n'intervient que comme facilitateur de la discussion, en faisant en sorte qu'une large gamme de preuves soit prise en compte et que des opinions de toutes sortes s'expriment.

(b) l'équilibre : l'enseignant exprime ses propres opinions sur différents points de vue afin d'encourager les élèves à former leurs propres jugements ; il peut aller jusqu'à se faire « l'avocat du diable » pour faire réagir les élèves.

(c) l'engagement clair : l'enseignant exprime clairement ses propres vues dès le départ, afin d'encourager la discussion, pendant laquelle les élèves sont encouragés à exprimer leur accord ou leur désaccord avec les vues de l'enseignant.

Chacune de ces approches a ses limites, aucune ne convient en toute circonstance. Chacun doit en fait développer son style personnel dans l'enseignement des questions controversées. Un bon point de départ dans une discussion peut être de dire : « Voici différents points de vue sur la question que nous examinons, qu'en pensez-vous ? » La discussion se développant, il sera parfois utile que le maître puisse dire : « J'ai personnellement une expérience de ces sujets, j'aimerais la partager avec vous. » L'important est que les élèves rentrent chez eux avec l'idée que les questions controversées n'ont pas de réponses faciles.

Un bon principe est de donner aux élèves un certain choix quant aux questions qui seront examinées.

2. « Contribuer à l’instauration d’une société d’égalité de droit et d’équité »

L’idéologie républicaine tend à traiter la pluralité des cultures comme une entrave au jeu universel de l’égalité, surtout lorsque ces cultures se manifestent dans l’espace public. Le texte suivant, extrait des instructions pour l’Éducation civique, juridique et sociale (ECJS), illustre cette position.

ECJS, chapitre « Citoyenneté et intégration »

Fiche destinée aux enseignants : « Diversité des traditions culturelles et culture commune »

« Toute société nationale est diverse. Elle réunit par définition des populations dont les origines historiques, les convictions religieuses et les caractéristiques sociales sont différentes. La citoyenneté, dans son principe, ne s’oppose pas au choix d’assumer des identités particulières ni à la volonté des individus d’affirmer leur fidélité à un passé historique particulier ou à des croyances religieuses. Tout au contraire, elle garantit que ces manifestations puissent se faire librement. La citoyenneté, dans une logique démocratique, peut aussi être un instrument de gestion de la diversité.

« Mais cette diversité, inscrite dans le principe même de la citoyenneté, comporte inévitablement des limites. Pour assurer l’existence d’une nation citoyenne, il faut que soient respectées deux exigences. Il faut, d’une part, que tous acceptent *la séparation de l’ordre politique et de l’ordre religieux qui fonde la démocratie moderne*. Il faut, d’autre part, que l’égalité de dignité de chacun, qui fonde la logique de la nation démocratique, *ne soit pas contredite par les pratiques des cultures particulières*, notamment dans le droit personnel. Les valeurs du domaine privé peuvent-elles à long terme être contradictoires avec celles qui fondent les pratiques de la vie publique sans remettre en cause le projet collectif lui-même ? » (souligné dans le texte). »

La démarche conseillée comporte trois étapes : d’abord montrer « le sens de l’abstention de l’État dans les affaires religieuses » ; ensuite, « amener les élèves à réfléchir sur les limites de la diversité admise et admissible » ; enfin, soulever le problème des instruments (sous-entendu culturels) de la citoyenneté (par exemple la langue). La fiche se termine par la question : « Jusqu’où peut-on accepter la diversité dans l’espace public qui est l’espace de la citoyenneté et de la culture communes ? »

Si la pluralité des identités, des mémoires, des croyances religieuses est posée dans le premier paragraphe comme un fait légitime et relevant de la liberté, le deuxième paragraphe énonce deux conditions cultu-

relles qui conditionnent cette légitimité : l'acceptation de la laïcité et l'exclusion de pratiques et de valeurs incompatibles avec les valeurs publiques. Vise-t-on les cas d'interdiction juridique (l'excision, pénalement réprimée) ou de condamnation morale (subordination de la femme et de la fillette) ? Dans ce dernier cas, c'est ouvrir très large la portée des limites à établir aux libertés culturelles. De plus, le texte impute aux seules cultures minoritaires les entraves culturelles à la citoyenneté démocratique. Celles qui sont liées aux préjugés dominants, à la xénophobie, ne sont pas évoquées. Par ailleurs, la notion de « culture commune » mentionnée *in fine*, cruciale mais fort délicate à élucider en philosophie politique (10), est laissée au sens commun, elle n'est pas construite conceptuellement.

Par contraste, une visée d'éducation interculturelle prend au sérieux les manquements et les entraves à l'égalité et à la justice qui résultent de la catégorisation ethnique. Ce ne sont pas des cultures qu'elle reconnaît au premier chef, mais des sujets porteurs de droits. Elle pense avec John Rawls – philosophe peu suspect de communautarisme – que, parmi les « biens premiers » qui conditionnent la justice politique d'une société, figurent les « bases sociales du respect de soi-même ». Il faut entendre par là, précise Rawls, les « aspects des institutions de base qui sont, en général, essentiels aux citoyens pour qu'ils aient un sens réel de leur propre valeur en tant que personnes et pour qu'ils soient capables de développer et d'exercer leurs facultés morales et de faire progresser leurs buts et leurs fins en ayant confiance en eux-mêmes » (Rawls, 1995, p. 366). C'est en quoi il sera fondamentalement de la responsabilité de l'État dans une société démocratiquement bien organisée de prévenir et de sanctionner les discriminations ethniques, et, au-delà, d'atténuer autant que possible la saillance de la configuration *established/outsiders* au sein de la communauté nationale.

L'éducation y contribue si elle donne à connaître les droits de la personne et les instruments nationaux et internationaux qui les protègent ; si elle entraîne à identifier les stéréotypes ethniques, racistes, nationaux, religieux, à en comprendre les ressorts (les phénomènes de pouvoir et de privilège) et à s'en départir. Des outils pédagogiques sont disponibles à cette fin (11) ; d'autre part, les activités évoquées au point précédent ne peuvent manquer de se prêter au rappel des valeurs fondatrices de la démocratie.

Sans détailler, il faut soulever l'objection des conditions contextuelles d'un tel travail critique à l'égard des processus ethniques au nom de l'égalité et de l'équité. L'école, en tant que cadre social, est elle-même

le siège de logiques d'ethnisation. Parmi les effets scolaires des processus ethniques, il en est un qui s'est imposé à l'attention ces dernières années par son caractère systémique, c'est le phénomène de la ségrégation ethnique dans les zones populaires urbaines. On assiste à la construction d'entités scolaires (des écoles et des établissements, des filières, des classes) de plus en plus ségréguées, de moins en moins mixtes socialement et ethniquement, par le simple jeu des préférences sociales et professionnelles de ceux qui ont les moyens de les faire valoir dans le cadre scolaire, à savoir les parents d'élèves les mieux informés ainsi que, sur un autre plan, les agents scolaires. Une expérience scolaire dégradée en résulte pour les élèves qui se trouvent relégués dans des « mauvais établissements » ou dans des « mauvaises classes ». Ces situations suscitent parfois une culture oppositionnelle ethnisée (mobilisant des symboles d'ethnicité) chez les élèves qui y sont soumis, et souvent un surcroît de dénigrement de la part des adultes (12).

Quelle serait la crédibilité d'une éducation interculturelle qui laisserait de côté ces processus là où ils structurent la configuration scolaire ? Et quelle sera sa faisabilité si elle les met en cause tandis que les autorités scolaires et locales s'abstiennent d'intervenir ? Les auteurs d'une étude américaine sur les conditions de réussite des écoles « désagrégées » soulignent que cela « *exige un combat délibéré contre la domination de la part des éducateurs, des militants et des jeunes, pour inventer et entretenir des lieux intellectuels et sociaux multiraciaux pour chacun* ». Faute de quoi, « *les situations techniquement désagrégées se corrompent en lieux d'identités oppositionnelles, de tensions raciales et de relations de groupes fracturées, ce qui ne fait que refléter la société globale.* » (Fine, Weis, Powell, 1997, p. 249). Cette réflexion semble transposable à l'éducation interculturelle.

3. « Contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses »

Le développement des capacités relationnelles en contexte multiethnique est le troisième axe repéré de l'éducation interculturelle. On appellera « relations interethniques » des relations interpersonnelles dans lesquelles l'ethnicité intervient ou peut intervenir à un titre ou à un autre comme déterminant de l'interaction. Ces relations seront dites harmonieuses si elles sont confiantes et pacifiques, dégagées du dénigrement, du soupçon ou de la violence qui les caractérisent dans une configuration *established/outside* sans

freins. Cet axe de l'éducation interculturelle, lié aux deux précédents, renvoie plus particulièrement aux modalités des relations entre élèves, celles-ci étant identifiées comme la matrice des relations civiles et civiques (13). L'éducation interculturelle a le souci de faire en sorte que les rapports scolaires concourent à l'établissement de relations interethniques positives.

Le réglage intentionnel des relations interethniques dans l'espace scolaire est délicat. Le laisser-faire peut être nuisible, l'interventionnisme aussi. Si ce réglage exige assurément la mise en place de règles claires (pas d'insultes racistes, pas de mise en cause de ce que les élèves sont ou disent qu'ils sont, respect de chacun) et de procédures de gestion des conflits, il repose surtout sur l'instauration – à l'échelle de l'école et de chaque classe – d'un climat collectif favorisant à la fois l'intégration du groupe et l'expression de chacun. Le travail en classe sur les identités culturelles n'est pas forcément un bon moyen d'y parvenir. L'expérience – en France, au Québec – montre que ce travail tourne aisément en assignation identitaire, sauf si l'enseignant procède par offre de dispositifs d'expression, laissant à l'élève une grande marge d'initiative, plutôt que par commande de tâches. Dans ce type d'activités, la recommandation d'Amine Maalouf vaut toujours comme garde-fou : « *Si l'on cherche à réduire les inégalités, les injustices, les tensions raciales ou ethniques ou religieuses ou autres, le seul objectif raisonnable, le seul objectif honorable, c'est d'œuvrer pour que chaque citoyen soit traité comme un citoyen à part entière, quelles que soient ses appartenances* » (1998, p. 176). Les rapports québécois et britannique insistent en complément sur la construction d'une communauté scolaire où chacun ait sa place, grâce à de multiples activités et responsabilités. La commission Crick, on l'a dit, fait de la résolution collective de problèmes vécus une ressource d'intégration. D'autres travaux font valoir que l'on peut chercher à égaliser les statuts symboliques des élèves par l'organisation délibérée de relations de travail coopératives en classe, à propos d'apprentissages de toute nature (Cohen, 2001). Intuition que certains pédagogues ont mise en œuvre de longue date, mais dont il faudrait sans doute mieux cerner les conditions socio-scolaires.

Une voie exigeante mais nécessaire

L'éducation interculturelle est donc un chantier ouvert. Un chantier difficile, car il implique une approche critique sur les trois axes dégagés : critique quant à la sélection des savoirs enseignés et aux rapports à ces

savoirs, critique quant à l'interprétation des valeurs fondamentales de la démocratie, critique enfin quant à la nature sociale de l'espace scolaire.

Un chantier nécessaire : le courant de réflexion sur l'éducation interculturelle prend en charge spécialement la contradiction, patente dans la vie politique mais peu pensée en éducation, entre, d'un côté, les tensions identitaires, les discriminations et l'affirmation de l'ethnonationalisme (la montée du « populisme »), et, de l'autre, les valeurs démocratiques. C'est donc un des courants qui alimentent la réflexion, aujourd'hui très riche, sur l'éducation à la citoyenneté. Loin du folklore auquel ses adversaires ont voulu réduire l'éducation interculturelle, ce courant mobilise conjointement une sociologie, principalement la sociologie de l'ethnicité, et une philosophie politique. Nous avons laissé de côté les débats qui le traversent, pour mieux dégager son orientation centrale.

Au-delà de l'éducation, la perspective est sociale et politique : il s'agit de contribuer à ce qu'advienne un « régime de tolérance » des différences (le concept est de Walzer, 1998) moins marqué par le soupçon à l'égard des minoritaires, plus inclusif. C'est, en somme, prendre parti *pour* une décrispation de la culture sociale et politique, décrispation qui est déjà en cours, *contre* une réaction nationaliste, également en cours. Cette réaction est souvent dénoncée, mais comment l'école la prévient-elle ?

Un changement de culture professionnelle est à la clé. Ainsi, il paraît utile de cesser d'éluider les questions « sensibles », celles sur lesquelles les points de vue sociaux s'affrontent, ces « questions controversées » sur lesquelles insiste le rapport Crick. Par ce biais, en effet, il est possible de faire leur droit aux points de vue des uns et des autres, parfois déterminés ethniquement, et de construire du savoir sur ces différences sans les essentialiser, objectif que poursuit l'éducation interculturelle. Les difficultés techniques de séquences de ce type justifieraient un apport spécial en formation. Mais l'ECJS offre déjà administrativement aux enseignants de lycée des possibilités en ce sens.

Cependant, il n'est pas dans le pouvoir d'acteurs de terrain – enseignants, militants associatifs – d'éliminer les processus ségrégatifs qui obèrent le projet d'éducation interculturelle dans les zones urbaines populaires, même si leur engagement est indispensable. L'éducation interculturelle dans les collèges ghettos ? dans ceux qui ont des « classes-poubelles » ? Le gouvernement, l'administration centrale et régionale, l'administration locale aussi ont des décisions à prendre au nom de la justice et l'on souhaiterait que des orientations soient énoncées à haute et intelligible voix.

Françoise LORCERIE

NOTES

(1) La circulaire du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants d'immigrés*, préconise d'organiser des activités interculturelles afin de valoriser les cultures d'origine des élèves.

(2) Excepté une note de service novatrice mais peu remarquée du ministère Savary, datée du 26 mai 1983, *Sensibilisation des élèves aux problèmes du tiers monde* et aux relations interculturelles (le titre officiel est tronqué, l'intitulé complet figure dans le texte). Nous y revenons plus loin.

(3) Nous nous permettons de renvoyer à notre analyse dans *VEI Enjeux* (121), juin 2000.

(4) Les développements qui suivent reprennent les conclusions d'un état des travaux en la matière. Voir LORCERIE (F.) (dir.), *École, Ethnicité*, éditions ESF, 2002 (à paraître).

(5) Cité par Cuhe, 1996.

(6) Certains groupes ou familles immigrés entretiennent la vitalité de la culture minoritaire chez leurs enfants par des voyages réguliers et suffisamment longs « au pays », associés à un investissement équilibré des deux espaces nationaux en termes de potentialités d'avenir. C'est ce que Michel Oriol nomme « l'effet Antée ». C'est en particulier le cas de l'immigration portugaise en Europe.

(7) Voir notre article « Laïcité et Islam », in Philippe Foray, dir., *La Laïcité*, Presses de l'université de Saint-Étienne (à paraître, automne 2002). En France, la procédure de consultation des notables des diverses sensibilités musulmanes menée sous l'égide de l'État (à partir de l'été 1999) a accéléré cette propension des leaders musulmans à assumer une interprétation moderne de la religion, se réclamant de la fidélité aux sources tout en revendiquant le respect des droits de l'homme et de la constitution (en se distanciant de la coutume). Mais le processus lui-même de codification et de présentation publique de la culture minoritaire, en l'occurrence la religion musulmane, est sociologiquement autonome et n'est pas restreint à la France.

(8) Connaissances, valeurs, capacités : ce triptyque n'est pas spécifique à l'orientation interculturelle de l'éducation. Il structure plus généralement un projet global d'éducation. On le retrouve par exemple dans le programme d'éducation à la citoyenneté proposé en Grande-Bretagne par la commission Crick, cité plus loin (Crick, 1998).

(9) Nous prenons en titre les formules de Michel Pagé (1993).

(10) Cette question est au centre des débats sur l'éducation et la citoyenneté au Québec, par exemple. Voir Conseil supérieur de l'éducation, 1998 ; Mc Andrew, 2001.

(11) Mentionnons le *kit pédagogique* diffusé gratuitement par le Conseil de l'Europe, 1995.

(12) Jean-Paul Payet et Éric Debarbieux ont décrit ces processus conflictuels dans plusieurs études. Voir notamment Debarbieux, 1996, Payet, 1998.

(13) Au moins dans les philosophies de l'éducation qui appréhendent le rapport d'enseignement/apprentissage comme un processus social. C'est le cas de Durkheim, et de la plupart des conceptions contemporaines de l'école. Les relations entre élèves sont en revanche sous-estimées dans les philosophies de l'éducation qui se focalisent sur le rapport de l'apprenant au maître dispensateur des savoirs.

BIBLIOGRAPHIE

BARTH (F.), 1969, « Les groupes ethniques et leurs frontières », traduit par Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart, in *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

BERQUE (J.), 1985, *L'Immigration à l'école de la République*, Paris, La Documentation française.

COHEN (É.), 2001, « The social construction of equity in the classroom », in PAGÉ (M.), OUELLET (F.), CORTESAO (L.), dirs., *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, éditions du CRP, p. 111-130.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1995, *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, direction de la jeunesse.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE), 1998, *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation.

CRICK (B.), 1998, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools* (Éducation à la citoyenneté et enseignement de la démocratie à l'école). *Final report of the Advisory Group on Citizenship*, Londres, Qualifications and Curriculum Authority.

CUCHE (D.), 1996, *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, coll. Repères, nouvelle éd. 2001.

DEBARBIEUX (É.), 1996, *La Violence en milieu scolaire. 1. État des lieux*, Paris, ESF.

ELIAS (N.), SCOTSON (J.), 1964, éd. française, 1997, *The Established and the Outsiders. A Sociological Inquiry into Community Problems* (Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté), avant-propos de Michel Wieviorka, Paris, Fayard.

FINE (M.), WEIS (L.), POWELL (L.), 1997, *Communities of Difference : A Critical Look at Desegregated Spaces Created for and by Youth* (Communautés de différence : approche critique d'espaces intégrés créés pour et par des jeunes), *Harvard Educational Review*, vol. 67-2, p. 247-285.

GOFFMAN (E.), 1975, éd. or. 1963, *Stigmaté. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit.

GUIRAUDON (V.), 2000, *Les Politiques d'immigration en Europe. Allemagne, France, Pays-Bas*, Paris, L'Harmattan.

HAUT CONSEIL À L'INTÉGRATION (HCI), 1998, *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française.

LORCERIE (F.), 2000, « La lutte contre les discriminations, ou l'intégration requilibrée », *VEI Enjeux* n° 121, juin.

MAALOUF (A.), 1998, *Les Identités meurtrières*, Grasset Poche.

MAUSS (M.), 1969, éd. or. 1954, écrit vers 1920, *La Nation. Œuvres*, vol. 3, Paris, Éditions de Minuit.

MC ANDREW (M.), 2001, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.

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

PAYET (J.-P.), 1998, « La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie* n° 123, p. 21-34.

RAWLS (J.), 1995, éd. or. 1993, *Libéralisme politique*, Paris, PUF.

WALZER (M.), 1998, éd. or. 1997, *Traité sur la tolérance*, Paris, Gallimard.

WEBER (M.), 1995, éd. or. 1956, « Les relations communautaires ethniques », in *Économie et Société*, 2, Paris, Plon.